

ISSN 2314-0488
ISSN 2314-0496 (electrónico)



DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN
UNIVERSIDAD NACIONAL DE LUJÁN



POLIFONÍAS

REVISTA DE EDUCACIÓN

AÑO VI / Nro. 11
Septiembre – Octubre 2017

Polifonías
Revista de Educación

Revista Bianual

Departamento de Educación
Universidad Nacional de Luján

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

www.polifoniasrevista.unlu.edu.ar
Email: polifoniasrevistadeeducacion@gmail.com

Polifonías Revista de Educación

Copyright:
Departamento de Educación
Universidad Nacional de Luján

ISSN 2314-0488
ISSN 2314-0496 (electrónico)

AÑO VI - Nº 11 // Septiembre – Octubre 2017

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 MIAR Matriz de Información para el Análisis de Revistas
<http://miar.ub.edu/issn/2314-0488>

BIBLIOTECA NACIONAL DE MAESTROS (ARGENTINA)

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: MARÍA EUGENIA CABRERA

VICE DIRECTORA DECANA: ROSANA PASQUALE

SECRETARIA ACADÉMICA: JUANA ERRAMUSPE

SUBSECRETARIA: MÓNICA CASTRO

SECRETARIA DE INVESTIGACIÓN Y POST-GRADO:
ALICIA ITATÍ PALERMO

SUBSECRETARIA: LUCIANA MANNI

SECRETARIA ADMINISTRATIVA: MÓNICA RODRÍGUEZ

EDITORIA Y CO-EDITORIA: MARÍA ROSA MISURACA Y ROSANA PASQUALE

CONSEJO EDITORIAL: RICARDO BUR – MARÍA EUGENIA CABRERA – PATRICIA
DIGILIO – OSCAR GRAIZER – MÓNICA INSAURRALDE – MARÍA DEL CARMEN
MAIMONE – STELLA MÁS ROCHA – NORMA MICHÍ – ADRIANA MIGLIAVACCA
– LILIANA TRIGO – BRISA VARELA

SECRETARIA DE REDACCIÓN: GABRIELA VILARIÑO

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

SILVIA BRUSILOVSKY, PROFESORA EMÉRITA, UNIVERSIDAD NACIONAL DE LUJÁN, ARGENTINA

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, MÉXICO

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, MÉXICO

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, MÉXICO

SILVANA SERRANI INFANTE, UNIVERSIDADE ESTATUAL 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:

INÉS CAPPELLACCI, FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS, UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES

SAVANA DINIZ GOMEZ MELO, UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

RICARDO DONAIRE, PROGRAMA DE INVESTIGACIÓN SOBRE EL MOVIMIENTO DE LA SOCIEDAD ARGENTINA, CONICET

GRACIELA FUNES, UNIVERSIDAD NACIONAL DE CÓRDOBA

EDUARDO LANGER, CONICET, UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN MARTÍN, UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PATAGONIA AUSTRAL

MARINA LARRONDO, CENTRO DE INVESTIGACIONES SOCIALES-INSTITUTO DE DESARROLLO ECONÓMICO Y SOCIAL, CONICET

RAÚL MENGHINI, UNIVERSIDAD NACIONAL DEL SUR

MARCELA PRONKO, ESCOLA POLITÉCNICA DE SAÚDE JOAQUIM VENÂNCIO, FUNDAÇÃO OSWALDO CRUZ

ANA MARÍA SCIANCALEPORE, DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN UNIVERSIDAD NACIONAL DE LUJÁN

MARTA SIPES, UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES, UNIVERSIDAD DEL SALVADOR

FABIANA TOLCACHIER, DEPARTAMENTO DE HUMANIDADES, UNIVERSIDAD NACIONAL DEL SUR

CÉSAR TRELLO, UNIVERSIDAD NACIONAL DE TRES DE FEBRERO, RED LATINOAMERICANA DE ESTUDIOS TEÓRICOS Y EPISTEMOLÓGICOS EN POLÍTICA EDUCATIVA

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 VI / N° 11

(2017)

INDICE

Editorial	11
------------------------	----

COLABORACIÓN ESPECIAL

“La ciencia, entre el mito y el fracaso” Mario Camaly. “A propósito de ‘La ciencia, entre el mito y el fracaso’ y su autor Prof. Mario Camaly” Patricia Digilio	17
---	----

ARTÍCULOS

“Los sindicatos de educación frente a los desafíos de la nueva gestión pública” Dalila Andrade Oliveira	33
“Expectativas, representaciones y saberes de estudiantes de profesorados de educación primaria de la ciudad de Buenos Aires en torno a la transmisión de la memoria social y la enseñanza de la historia reciente” Brisa Varela	61
“Innovación y reforma en la capacitación de docentes para la enseñanza de las ciencias en el período modernizador: el caso del INEC” Juana Erramuspe	86
“Redefiniciones del papel del Estado y las múltiples formas de materialización de lo privado en lo público en la educación básica en Brasil” Vera Maria Vidal Peroni	118
“Leyes, políticas públicas y percepciones estudiantiles sobre la participación: miradas sobre los Centros de Estudiantes en la escuela secundaria” Pedro Núñez	144
“La experiencia de formación y práctica del Taller de Orientación Psicopedagógica en la carrera de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Luján” Adriana Sulle y Silvina Davio	173

COMENTARIOS DE LIBROS

Claudia Figari, Marcelo Hernández, Adriana Migliavacca y Gabriela Vilariño “El campo pedagógico moderno en la formación de trabajadores y ciudadanos: Principales contribuciones teóricas” Nadia Rolón	191
Andrea Alliaud “Los artesanos de la enseñanza. Acerca de la formación de maestros con oficio” Mariana Violi	195

INFORMACIÓN INSTITUCIONAL

Normas para la recepción y selección de artículos	203
Investigación y Extensión en el Departamento de Educación	207
Posgrados de la UNLu de interés para educadores	217

Editorial

El número 11 de la Revista Polifonías aparece en un momento en que tenemos algunas preocupaciones de carácter general para compartir con nuestros lectores y algunos motivos que nos enorgullecen, relacionados con el avance en la producción de la Revista.

Entre las preocupaciones, destacamos que la segunda mitad del año 2017 nos encuentra sumidos en la tarea de develar y expresar los principios y fines explícitos e implícitos que persigue la política educativa del gobierno nacional, contenidos en el llamado “Plan Maestro” y la “Secundaria del futuro”. Ambos “proyectos” inconsultos e irregularmente presentados en sociedad, fueron y son cuestionados orgánicamente por exponentes de Ciencias de la Educación de las universidades nacionales, sindicatos, asociaciones de docentes y especialistas reconocidos, constituyen una regresión a la década de los 90, ahora revisitados por nuevas formas de devaluación de la educación pública y la introducción de concepciones ajenas a las educativas, como son el emprendedorismo, la productividad y el liderazgo. En este marco, es importante continuar con las acciones que venimos desarrollando desde diferentes lugares de intervención a fin de aportar miradas críticas y constructivas a estos problemas.

Entre los motivos que nos enorgullecen, la Revista ha sido catalogada en la Biblioteca Nacional de Maestros y hemos hecho su presentación, a solicitud de las autoridades en ese prestigioso reservorio bibliográfico nacional, consultado periódicamente por infinidad de docentes, investigadores y estudiantes. Continuamos así la tarea de obtener mayor visibilidad de Polifonías en lugares de referencia obligada para la educación. Por otra parte, nuestra Revista ya ha sido indiziada en algunas bases y continuamos con estos procesos, con el fin de otorgarle mayor visibilidad y reconocimiento científico.

Por otro lado, es motivo de alegría y reconocimiento al profesor Mario Camaly el haber incorporado en este número un escrito inédito de su autoría. Si bien el profesor ya no está entre nosotros, dedicó más de 25 años de docencia en el Departamento de Educación de la Universidad Nacional de Luján a la enseñanza de los Fundamentos Filosóficos de la Educación y dejó entre nosotros un claro

ejemplo de actitudes reflexivas y de diálogos fructíferos frente a las diferencias conceptuales. Con la recuperación de este texto, como un tributo a su tarea, nos permitimos recorrer de su mano la reflexión sobre las relaciones entre Educación, Ciencia y Filosofía, fundamental entre las preocupaciones educativas de todo momento histórico. Su texto está acompañado por la presentación de Patricia Digilio, quien pone en valor la figura de Camaly, en tanto persona, docente e intelectual.

Otros artículos que presentamos plantean la situación que atraviesan países de la región afectados por políticas educativas y respuestas sociales semejantes o compartidas, como es el caso de Brasil en “Los sindicatos de educación frente a los desafíos de la nueva gestión pública” escrito por Dalila Andrade de Oliveira. En su artículo, resultado de una investigación sobre Trabajo docente en la educación básica en Pernambuco, pone en cuestión la respuesta sindical a las expectativas de sus representados ante las nuevas demandas frente a las políticas de gestión por resultados. Estas políticas que vinculan la remuneración de los docentes con el desempeño de los alumnos habrían puesto a prueba la capacidad del sindicato de dar disputas ideológicas en el lugar de trabajo. Sus resultados consideran las particularidades históricas del sindicalismo brasileño a partir de los años 1980.

El artículo “Expectativas, representaciones y saberes de estudiantes de profesorado de educación primaria de la ciudad de Buenos Aires en torno a la transmisión de la memoria social y la enseñanza de la historia reciente”, escrito por Brisa Varela constituye el resultado de una investigación que pretende aportar a la formación de docentes en el área de la didáctica especial de las ciencias sociales y de los Derechos Humanos. La transmisión de la memoria social y la enseñanza de la historia en torno a la dictadura cívico militar argentina son interpelados como experiencia traumática de la historia nacional.

Juana Erramuspe, por su parte, propone repensar las políticas educativas de los años 60 orientadas a la “Innovación y reforma de la capacitación de docentes para la enseñanza de las ciencias en el período modernizador: el caso del INEC”. Su confrontación con políticas para la formación continua vigentes, que orientan a la introducción en el mundo del trabajo mediante una formación pragmática, vinculada aparentemente a competencias laborales concretas permite analizar, además, la desarticulación de los últimos vestigios de prácticas educativas democráticas.

En el artículo “Redefiniciones en el papel del Estado y las múltiples formas de materialización de lo privado en público en la educación básica en Brasil”, Vera Maria Vidal Peroni presenta un panorama según el cual, a partir de la ampliación del acceso y de sus garantías alcanzadas en el proceso político de los últimos años, se confirma una mayor presencia del sector privado en la educación pública, definiendo contenidos pedagógicos y de gestión de la escuela. La lógica mercantil atraviesa las relaciones entre lo público y lo privado manifestándose a través de diversas formas de privatización endógena y exógena.

En el artículo “Leyes, políticas públicas y percepciones estudiantiles sobre la participación: miradas sobre los Centros de Estudiantes en la escuela secundaria” Pedro Núñez indaga las relaciones entre la normativa que regula la organización estudiantil, las formas de organización y las dinámicas que adquiere la politización juvenil a partir de un “piso de derechos” adquiridos.

Finalmente, en su artículo Sulle y Davio relatan una experiencia llevada a cabo en el marco del Taller de Orientación Psicopedagógica con estudiantes de Ciencias de la Educación. Las autoras dan cuenta de los problemas abordados en esta experiencia: el análisis de la conformación y delimitación del campo psicopedagógico, el recorte de las unidades de análisis y categorías, la puesta a punto de las estrategias de intervención y el trabajo sobre la reflexión del rol del agente psicoeducativo. Asimismo, ponen de manifiesto algunos rasgos de los discursos circulantes y de su preocupación por desmontarlos, desde una mirada de los fenómenos educativos amplia y contextualizada.

Los artículos presentados invitan, una vez más, a compartir los múltiples aspectos que afectan directa o indirectamente al trabajo en las aulas de la escuela pública y renuevan nuestro compromiso con su defensa ineludable.

María Eugenia Cabrera
Decana

Rosana Pasquale
Coeditora

María Rosa Misuraca
Editora

Colaboración Especial



La ciencia, entre el mito y el fracaso¹

Mario Camaly

La idea corrientemente aceptada del hombre como amo y señor de la naturaleza tiene una historia que comienza en la época moderna. El Génesis bíblico proclama el sometimiento de la naturaleza al hombre; la naturaleza es el ámbito en el cual el hombre habrá de desplegar su señorío, pero este señorío está doblemente limitado, porque si, por un lado, tal condición precede a la expulsión del paraíso, por el otro, la actividad del hombre no puede alterar los planes de Dios para la creación. Esta inviolabilidad de los designios divinos, conjuntamente con otros motivos de índole muy diversa, frenaron durante la época medieval el desarrollo de las fuerzas productivas. Muy lejos quedaba de la conciencia de la época la posibilidad para nosotros obvia de pensar una ciencia y una técnica que mejorara las condiciones de vida de los hombres y aliviara sus esfuerzos en el trabajo². Esta visión cambia profundamente con el advenimiento de la época moderna. Cuando Descartes y Bacon proclaman la condición del hombre como amo de la naturaleza afirman el “proyecto” que otorgará su peculiar fisonomía a la cultura moderna, pero, para que ello fuera posible, se necesitó un cambio radical en la perspectiva de la creación divina, cambio operado por Descartes cuando sostiene que el centro de gravedad del acto creacional de Dios no está colocado en la creación de las cosas sino en el establecimiento de las leyes que las rigen, de modo tal que, por más que el accionar humano transforme el mundo, nunca

1 Este artículo forma parte de la producción del profesor de Fundamentos Filosóficos de la Educación del Depto de Educación de la UNLu, Mario Camaly quien ya no está entre nosotros. La recuperación de este texto constituye un reconocimiento al aporte que, durante todo su desempeño docente en la carrera de Ciencias de la Educación, hiciera a la posibilidad de reflexionar sobre la relación entre Educación, Ciencia y Filosofía. La Revista pretende así rendir tributo a la producción específica de Mario Camaly en un área fundamental para las preocupaciones educativas. .

2 En un pensador como Kepler, contemporáneo de Galileo, la ciencia natural no es de ninguna manera un medio que sirva a fines materiales del hombre y de una técnica que haga posible mejorar sus condiciones de vida. Kepler se mantiene todavía en la concepción medieval de la naturaleza como lo creado por Dios y de la ciencia como un medio de elevación del espíritu a través de la contemplación de la eterna perfección de la creación. Las palabras finales de su *“Armonía del universo”* dan testimonio de ello.

podrá alterar los planes trazados por el creador para el mismo, pues tales planes estarían expresados en el sistema legal que rige el mundo y, en consecuencia, nunca podrá el hombre modificar las leyes de la naturaleza creadas por Dios, sino que tendrá que someter su quehacer a ellas.

“El hombre, servidor e intérprete de la naturaleza, hace y entiende tanto cuanto ha podido escrutar del orden de la naturaleza por la observación o por la reflexión; ni sabe ni puede más” (Bacon, 1961: Libro I, aforismo I): con estas palabras iniciales del *Novum Organum*, Bacon señala el derrumbe de una concepción de la ciencia vigente durante veinte siglos y prefigura los tiempos futuros hasta nuestros días en los que presenciamos como espectadores impotentes la catástrofe que seguramente Bacon ni siquiera soñaba. En la expresión “servidor e intérprete” se compendia la nueva relación con la naturaleza que el hombre occidental habría de instaurar y que dará su peculiar fisonomía a todo el desarrollo de la historia posterior. Y con la fuerza de un veredicto, sostendrá, pocas líneas más abajo, la sumisión del conocimiento a la acción (op. cit. Libro I, aforismo III) a la vez que trazará el camino que habrá que recorrer para hacer efectivo el dominio, camino que no es otro que el de la obediencia y la imitación³. La proclamada obediencia no tiene otro sentido que el dominio. También Descartes cuando en una quinta parte del *Discurso* reniega de la “filosofía especulativa enseñada en las escuelas” vislumbra como cercana la posibilidad de encontrar una filosofía práctica (Descartes está pensando en ciencia aplicada) de suerte de “convertirnos como en dueños y poseedores de la naturaleza”.

Pero es Bacon, como en ningún otro pensador, en quien se produce esta boda Prometeo-Fáustica, esta visión clara del concepto de utilidad del saber y del papel que el saber puede cumplir en el ejercicio del poder. Los historiadores de la filosofía que convierten a Bacon en padre de la ciencia experimental o que solamente le reservan un lugar en la historia del pensamiento empirista o del mercantilismo inglés, pierden de vista los alcances que la intuición baconiana poseía. Lo que Bacon y Descartes hacen no es más que desplegar una tendencia cuyo germen yacía en el descubrimiento renacentista del individuo y la naturaleza, porque el encuentro de hombre y naturaleza tiene la marca del distanciamiento, distanciamiento que no es sino el del sometimiento.

3 Max Horkheimer (1993) ha visto con agudeza y a la luz de los aportes del psicoanálisis los alcances de este impulso mimético para la civilización occidental.

El desvanecimiento del mundo medieval con su secuela de descentramientos había dejado abierta la posibilidad de autocentramiento del hombre. El humanismo renacentista constituye la ejecución de esa tendencia que había quedado latente al derrumbarse la concepción medieval del mundo y del hombre. Por eso Adorno cuando se calificaba a sí mismo de “antihumanista” lo hacía por dos motivos: en primer lugar, por su rechazo de todo intento de definir estáticamente al hombre, en tanto todo intento de este tipo está preñado de positivismo; y en segundo lugar, por su temor, históricamente fundado, de que el antropocentrismo pueda acarrear la consiguiente denigración de la naturaleza.

La constitución de la ciencia moderna fundada sobre la escisión de sujeto y objeto es la condición lógica-histórica del dominio.

El dominio de la naturaleza traza el círculo en el que la crítica de la razón pura ha encerrado al pensamiento, Kant unió la tesis de su fatigoso e incesante progreso hasta el infinito con la insistencia inflexible sobre su insuficiencia y eterna limitación. La respuesta que ha dado es el veredicto de un oráculo. No hay ser en el mundo que no pueda ser penetrado por la ciencia, pero aquello que puede ser penetrado por la ciencia no es el ser. De tal suerte, según Kant, el juicio filosófico mira a lo nuevo pero no conoce nunca nada nuevo, puesto que repite siempre aquello que la razón ha puesto ya en el objeto. Pero a este pensamiento protegido y garantizado –en los diversos departamentos de la ciencia– por los sueños de un visionario, le es presentada luego la cuenta: El dominio universal sobre la naturaleza se retuerce contra el mismo sujeto pensante, del cual no queda más que ese mismo, eternamente igual “yo pienso” que debe poder acompañar todas mis representaciones. Sujeto y objeto se anulan entre sí (Adorno y Horkheimer, 1971: 41).

El dominio sobre las cosas es inseparablemente dominio sobre los hombres, la cosificación del espíritu, el alejamiento de la naturaleza paga el tributo de la cosificación no solamente del hombre sino también de las relaciones entre los hombres.

Cuando el proyecto iluminista de hacer “científico” el estudio de la sociedad se concreta en el siglo XIX y se constituyen las ciencias sociales como una ampliación del campo de aplicación del método de las ciencias naturales, el ciclo abierto por Galileo se cierra y la triunfante burguesía encuentra en “la nueva ciencia” no sólo el establecimiento “científico” de las regularidades del curso del proceso social sino también la convalidación de su validez, tareas para las que las antiguas teología y filosofía habían resultado impotentes a la luz del proceso histórico abierto en el mundo colonial y la potencia revolucionaria encarnada por el proletariado de los países centrales. El sujeto del conocimiento se convierte en sujeto de dominio así como el objeto del conocimiento, la sociedad en proceso de autoformación, se convertirá en objeto de control y de dominación⁴. El dominio se ha hecho total. “Hoy que la utopía de Bacon –ser amos de la naturaleza en la práctica– se ha cumplido a escala terrestre, se torna evidente la esencia de la constricción que él imputaba a la naturaleza no dominada. Era el dominio mismo” (Adorno y Horkheimer, 1971: 59).

A pesar que la crítica que Marx efectúa a Hegel por la falta de gravedad ontológica de la naturaleza en el sistema hegeliano, se mantiene, en cierto sentido, en el horizonte abierto por Hegel. La visión de la naturaleza que Marx sostiene en el tercero de los manuscritos del 44, con todas las diferencias que la concepción dialéctica de las relaciones hombre-naturaleza significan se inscribe en la concepción de la naturaleza que dio sus primeros pasos en la época renacentista. Para Marx la naturaleza es lo otro del hombre, la alteridad radical; pero esta distancia se llena porque mediante

4 A propósito de la utilidad práctica de las ciencias sociales, Ward H. Goodenough muestra cómo, en el campo de la antropología, para superar el problema de la comprobación de cada hipótesis que se refería al comportamiento humano, la sociedad y la cultura, y fuera posible un estudio comparativo riguroso, G. Murdock y sus asociados del Institute of Human Relations de la Universidad de Yale, desarrollaron una idea que había sido concebida a principios de siglo por William Graham Sumner, y crearon la Cross Cultural Survey en 1937. Recogieron una muestra de las sociedades del mundo, y tomando toda la literatura sobre cada una de ellas, comenzaron a clasificar toda la información cultural según un índice complejo que prepararon para tal fin. Luego de copiar la información de las fuentes se la archivó. De esta forma pudo reunirse bajo uno o dos números índices, todos los datos disponibles relativos a cualquier tema de una sociedad dada. El sistema de índices desarrollado por la Cross Cultural Survey posee una evidente aplicación práctica: los datos sobre los países de América Latina se procesaron y archivaron bajo contrato con la Office of the Coordinator of Inter-American Affairs, siguiendo los procedimientos elaborados, Murdock y dos miembros de su equipo fueron comisionados como oficiales de la Armada durante la Segunda Guerra Mundial y destinados a las tareas de procesar los datos sobre las zonas en que la Armada preveía que habría que proporcionar administración civil conforme progresara la guerra. Después que la Cross Cultural Survey fue organizada como Human Relations Area Files, Inc. esta última organización recibió contratos gubernamentales de gran importancia para procesar la información sobre áreas de valor estratégico para asuntos internacionales de los Estados Unidos (Tomado de Llobera, 1975: 59).

la industria la ciencia natural se ha introducido “prácticamente” en la vida humana, por eso sostiene Marx que “la industria es la relación histórica real de la naturaleza con el hombre”. La afirmación de la condición natural le permite a Marx sostener que el objeto inmediato de la ciencia natural es el hombre y, en ese sentido llega a postular que “algún día la ciencia natural incorporará la ciencia del hombre, del mismo modo que la ciencia del hombre incorporará la ciencia natural; y concluye que habrá una sola ciencia”. En el marco del humanismo de Marx, la naturaleza se constituirá en el objeto inmediato de la ciencia del hombre. Esta reducción que Marx efectúa y la postulación de una ciencia unificada se asemeja sobremedida a la reducción positivista del conocimiento social según las leyes propias de las ciencias de la naturaleza, características de la construcción de las ciencias sociales durante el siglo XIX y que poseyendo sus raíces en el pensamiento de la Ilustración, muestran como, también en este aspecto de su pensamiento, Marx es deudor del Siglo de la Luz⁵. Es por ello que Marx caracterizó como una “fantástica ilusión” la transitoria unión de la filosofía con las ciencias naturales. Cuando en realidad han permanecido en una radical extrañeza recíproca.

El alejamiento de los pensadores de la Escuela de Frankfurt del marxismo ortodoxo quedó sellado con la sustitución de la categoría de lucha de clase y el centramiento del conflicto más amplio entre el hombre y la naturaleza, considerada esta última tanto interior como exterior. Conflicto hombre/naturaleza que Marx nunca perdió de vista como telón de fondo en su caracterización de la lucha de clases como motor de la historia. El proceso histórico de la emancipación del hombre a través del sometimiento de la naturaleza arrastra al hombre a identificarse con aquello que somete. Porque para someter la naturaleza exterior debe someter también la naturaleza dentro de sí. Pero en tanto, el sometimiento se despliega sin una motivación que le confiera sentido el hombre no se eleva por encima de la naturaleza ni se reconcilia con ella sino que se disuelve en el sometimiento por el sometimiento mismo.

⁵ Marx extrae de este tópico otras consecuencias cuyo tratamiento nos apartaría del problema con el que nos ocupamos. En efecto, para Marx, la historia universal no es otra cosa que lo que el hombre ha producido por el trabajo, de modo tal que la afirmación de que la naturaleza del hombre es producto de su propia praxis (cosa en la que Marx reconocía a Hegel cuando sostenía “lo grandioso de la fenomenología hegeliana y de su resultado final... es, en primer lugar, que Hegel concibe la autogeneración del hombre... como resultado de su propio trabajo”), lo que llamaríamos su auto-origenación, quita la base de sustentación de toda pregunta por un ser “extraño”. Situado por encima de la naturaleza y del hombre. Consecuente afirmación del hombre no es requerido como mediación: la autoconciencia positiva del hombre no requiere ya de la superación de la mediación cumplida por la religión.

Cuando Weber despliega el concepto de “racionalización” lo hace desde una actitud escéptica respecto de la posibilidad de una reconciliación entre la razón teórica y la razón práctica posibilidad todavía sostenida por los autores de Frankfurt, por ejemplo Horkheimer en “Eclipse de la razón” en tanto la razón –Vernunft– aparecía como la instancia unificadora de las contradicciones. De ahí que su planteo se deslice hacia una legitimación de la forma capitalista de actividad como racionalización de los medios, por un lado, y la decisión entre alternativas posibles, por el otro. Según esto, los pensadores de Frankfurt sostenían por entonces la posibilidad de la razón objetiva como contrapartida del creciente proceso de instrumentalización de la razón subjetivo. La oposición entre una razón subjetiva y una razón objetiva se asemeja, según Horkheimer, a la diferencia entre la racionalidad funcional y sustancial, tal como la usa la escuela weberiana. Pero la adhesión tan decidida de Weber y sus discípulos a la tendencia subjetivista les imposibilitó imaginar una forma de racionalidad por la cual el hombre fuera capaz de ponderar fines. Horkheimer verá la tarea de la filosofía (y no podemos dejar de recordar a Hegel en su período de Jena) en la preparación en el momento del pensar de la reconciliación de ambos en la realidad. Es en este marco en el que hay que colocar la crítica marcuseana del concepto de razón supuesto en la “racionalización” de Weber por su carácter formal. Según Marcuse, el concepto weberiano posee implicaciones de contenido. No es la “racionalidad” como tal la que se implanta en la que Weber denomina racionalización sino que se impone –disimuladamente– una forma de dominio político. Dice Marcuse (1971):

La ciencia de la naturaleza se desarrolla bajo el a priori tecnológico que proyecta a la naturaleza como un instrumento potencial... El a priori tecnológico es un a priori político, en la medida en que la transformación de la naturaleza implica la del hombre y que las creaciones del hombre salen de y vuelven a entrar en el conjunto social (pp. 180-181).

Tal racionalidad se refiere a situaciones en que es posible el uso de la técnica, técnica de dominación sobre la naturaleza y sobre la sociedad:

El método científico que lleva a la dominación cada vez más efectiva de la naturaleza llega a proveer así los conceptos puros como los

instrumentos para la dominación cada vez más efectiva del hombre por el hombre a través de la dominación de la naturaleza (Marcuse, 1971: 185-186. Subrayado nuestro).

Los autores de la Escuela de Frankfurt –y entre ellos, Marcuse– sostuvieron que la “racionalización” de Weber, no es solamente un proceso a largo plazo de mutación de las estructuras sociales, sino racionalización en sentido freudiano, de modo que el verdadero motivo, la conservación del dominio, objetivamente caduca, queda oculto por la invocación de objetivos técnicos. Pero esta apelación es posible porque la racionalidad de la ciencia y la técnica es por esencia una racionalidad del disponer, del dominio.

Si la fusión de técnica y dominio, de racionalidad y opresión no pudiera ser interpretada más que en el a priori material de la ciencia y de la técnica como tales, corresponde formular la pregunta: ¿Es posible pensar el cambio de la sociedad, la liberación, sin la transformación previa de la ciencia y la técnica? ¿Es posible proyectar una relación del hombre con la naturaleza que no sea la de dominio? ¿Implica esto la utopía de un “retorno” a la naturaleza?

La afirmación de la posibilidad de una reconciliación del hombre con la naturaleza llevará a Marcuse a abandonar sus posturas iniciales, cuando aún estaba intacta la presencia en Heidegger en su pensamiento y que lo llevaban a sostener el carácter ontológico de la frontera entre historicidad y no historicidad. Hacia los años cuarenta los pensadores de la Escuela de Frankfurt compartieron con otros pensadores muy disímiles la crítica por el dominio racional de la naturaleza en el marco del tema de la reconciliación del hombre con ella. Pero a diferencias de pensadores como M. Scheler o Heidegger, la afirmación de una razón no instrumental preservaba del peligro de recaída en otras formas de dominación. Además, rechazaban la posibilidad de que la razón objetiva –también sustantiva– fuera realizable inmediatamente en la sociedad. Así, en “Eclipse de la razón” de Horkheimer mostraba la íntima relación existente en los proclamados “retornos a la naturaleza” y la racionalidad instrumental, en la medida en que la rebelión del hombre natural contra el crecimiento de la racionalidad fomentó la formalización de la razón y sirvió para encadenar a la naturaleza antes que para liberarla. La seducción

de un naturalismo anterior a la Ilustración era falaz porque convertía a la razón en órgano de la naturaleza⁶.

Kant tomaba como modelo de todo tipo de conocimiento el saber de las ciencias físico-matemáticas, porque como buen hijo del siglo XVIII contemplaba con admiración las realizaciones de la física de Newton que eran una prueba del éxito de la razón humana cuando se asocia legítimamente con la experiencia, pero su pregunta por las condiciones de posibilidad del conocimiento pretendían dar cuenta de todo el conocimiento en general. La pregunta conductora de la *Crítica de la razón pura*: “¿Cómo son posibles los juicios sintéticos a priori?” desbroza el camino de todo conocimiento posible. Posteriormente, la lectura insuficiente que el positivismo efectúa de la obra de Kant, hace que el planteo kantiano pierda pertinencia, en tanto el positivismo cancela toda posibilidad de autorreflexión a la investigación científica. Pero la cosificación positivista del concepto de teoría estaba en germen en el pensamiento de Kant en tanto la pretensión de autofundación del pensamiento no puede convertirlo en una categoría cosificada, ideologizada. De tal modo, la pregunta trascendental se descentra y termina siendo reemplazada en el pensamiento positivista, por el problema metodológico, por la cuestión acerca de las leyes de la construcción y validación de las teorías científicas. Marcuse señala al respecto que en la ciencia contemporánea de la ciencia el planteo idealista no solo no ha sido abolido totalmente, sino que en sus formulaciones extremas se mueve –Marcuse dice: “peligrosamente”– en un concepto idealista de la naturaleza. De modo tal que, levantando el velo que ocupa ciertos supuestos en el marco de los cuales se mueve la investigación científica de nuestro tiempo, las preguntas por las condiciones trascendentales de posibilidad reencuentran su sentido pleno.

Habermas encuentra que la postura positivista retrotrae la cuestión a un estado anterior a Kant y extrae dos consecuencias: en primer lugar, el reemplazo del sujeto por el método científico. En la tradición filosófica que va de Kant a Marx, el sujeto –conciencia, yo, espíritu, especie– jugaba un papel decisivo en la síntesis cognoscitiva. Con este reemplazo la teoría de la ciencia no preguntará por el sujeto de conocimiento. Al respecto dice Habermas:

⁶ En esta misma orientación trabajan Horkheimer y Adorno en la *Dialéctica del Iluminismo*, excursus II, “Juliette o iluminismo y moral” (p. 102 y ss.), en donde se interpreta la “Historia de Juliette” del marqués de Sade como modelo de racionalidad funcional.

La contrapartida de esta restricción es la autonomización de la lógica y de las matemáticas en ciencias formales, hasta el punto que sus problemas fundamentales son ya discutidos en conexión con el problema del conocimiento. Como metodología de investigación, la teoría de la ciencia presupone la validez de la lógica formal y de las matemáticas. Estas, a su vez, como ciencia autónomas quedan desconectadas de nuevo de una dimensión que sería la púnica en la que la génesis de sus operaciones podría ser tematizada (1973, 90).

La segunda consecuencia que señala Habermas, en conexión con la anterior, es la ausencia del preguntar por la constitución del objeto del conocimiento. Como señalábamos hace apenas un momento, al hacer explícitos algunos supuestos de corte idealista con lo que opera la actual filosofía de la ciencia (v. supra) haría posible superar el ingenuo objetivismo positivista que desconociendo la actividad sintética del sujeto elude el problema de la constitución y cree infantilmente que el conocimiento “capta” y “describe” la realidad.

La posibilidad de una ciencia alternativa encierra para Marcuse un tipo distinto de construcción teórica y una metodología en objeto de una nueva experiencia que ya no será “el círculo funcional de la acción instrumental”. Habermas (1992) cree que la ciencia moderna sólo podría concebirse como un proyecto históricamente restringido si por lo menos fuera pensable un proyecto alternativo, según el cual una nueva definición de ciencia diera lugar a una nueva definición de técnica. El análisis que Habermas efectúa de la postura de A. Gehlen deja lugar a muchas dudas, pues si existe una conexión inmanente entre la técnica que conocemos y la estructura de la acción racional con respecto a fines, vale decir, si la técnica no hace sino proyectar los componentes elementales del círculo funcional de la acción racional con respecto a fines que radican en el organismo del hombre, al plano técnico, es decir, si la técnica responde cabalmente a la estructura del trabajo, no se vislumbra cómo se puede renunciar a la técnica actual sustituyéndola por otra cualitativamente distinta. Plantear esta negativa sobre la base de la imposibilidad de que “cambie la organización de la naturaleza humana” —como hace Habermas— retrotrae el problema, a nuestro juicio, a un estadio anterior a Marx. Marcuse reconoce que cuando de lo que se trata es de una “actitud” alternativa frente a la naturaleza no se puede deducir la posibilidad de una nueva técnica. ¿En qué consistiría tal cambio de actitud? Sería dejar de considerar la naturaleza como

objeto de una disposición posible –fundamento de la relación de dominación– y comenzar a considerarla como interlocutor de una posible interacción. Sería el tránsito de una subjetividad⁷ en la naturaleza, podríamos comunicarnos con ella en lugar de trabajar mutilando la comunicación. La alternativa de pasar de una naturaleza como objeto a una naturaleza como interlocutor, supone una estructura alternativa de la acción, la interacción simbólicamente mediada como diferente de la acción racional con respecto a fines. Por eso Habermas intenta reformular el concepto weberiano de “racionalización” en distinto marco de referencia y partirá –desplazando las categorías formuladas por Marx– de la distinción entre trabajo e interacción, entendiendo por el primero la acción racional con respecto a fines (acción instrumental y elección racional), y entendiendo la interacción como “acción comunicativa”, vale decir, la interacción simbólicamente mediada, que se orienta por normas vigentes intersubjetivamente.

A pesar de las diferencias que los separan progresivamente de los pensadores de Frankfurt, es innegable el esfuerzo de Habermas –en consonancia con las posturas iniciales de sus predecesores, Adorno, Horkheimer, Marcuse– por constituir una teoría crítica de la sociedad que pueda dar cuenta de los problemas y situaciones que vive el hombre en la segunda mitad de nuestro siglo, en el marco de una voluntad política compartida con aquellos de aportar al proceso de liberación del hombre y mejorar la sociedad. Quiere Habermas recuperar el intento kantiano que pregunta por las condiciones de posibilidad del conocimiento científico, pero insertar este repreguntar en una teoría de la sociedad. Es valioso, en este sentido, el intento de superar el antagonismo entre el planteo trascendental y el materialista y abrir nuevos cauces al problema del conocimiento y la teoría científica. Sin embarcarnos en el estudio de lo que llamaríamos el “último Habermas” tenemos la sensación de un debilitamiento del compromiso con el proyecto liberador que fue el “pathos” de la escuela, en la medida en que la institucionalización del dominio tiene un lugar reservado al lado del trabajo y la interacción. El status de la liberación en el pensamiento de Habermas se ha ido tornando cada vez más ambiguo.

7 Sobre la base de la concepción hegeliana del sujeto como sustancia de la realidad, sujeto libre en el que el mundo objetivo alcanza su forma verdadera (cf. *Fenomenología del espíritu*, Prefacio) se instaura la posibilidad de una relación cualitativamente diferente del hombre con la naturaleza en tanto todo el esfuerzo hegeliano apunta a superar el hiato entre sujeto y objeto.

Bibliografía

ADORNO, T. y HORKHEIMER, M. (1971) *Dialéctica del Iluminismo*. Buenos Aires, Ed. Sur.

BACON, F. (1961) *Novum Organum*. Buenos Aires, Losada.

HABERMAS, J. (1973) *Erkenntnis und Interesse*. Frankfurt a. M., Suhrkamp.

_____ (1992) *Ciencia y técnica como ideología*. Madrid, Tecnos.

HORKHEIMER, M. (1973) *Crítica de la razón instrumental*. Buenos Aires, Ed. Sur.

MARCUSE, H. (1971) *El hombre unidimensional*. Barcelona, Seix Barral.

A propósito de “La ciencia, entre el mito y el fracaso” y su autor Prof. Mario Camaly

Patricia Digilio

La invitación a escribir un breve comentario sobre el texto inédito del Prof. Mario Camaly, que es parte de este número de la revista, me brindó también la posibilidad, sorprendente posibilidad, de transitar entre sus escritos, sus apuntes, sus notas de clases. Quiero entonces, en este primer momento de esta presentación, detenerme en este encuentro fortuito y compartirlo como gozoso ejercicio que permite explorar con renovado entusiasmo un prolífico material que no solo refleja un modo de lectura y de trabajo sino de actitud y posición filosófica.

Cuando la estructura formal del *paper*, la exigencia por la cantidad de publicaciones, y el desvelo por la novedad parecen haber relegado la lectura minuciosa y precisa a una función vicaria, urgida por la apropiación de la cita, la referencia al último autor o sencillamente por la necesidad de completar un espacio en uno de los tantos formularios que hacen las veces de formas de acreditación del conocimiento, el trabajo del Prof. Camaly, sus fichas, sus cuadros, sus apuntes nos devuelven, no sin interpelarnos, a esa condición de demora, paciencia y laboriosidad que el pensamiento reclama y requiere para su elaboración.

Y es que en esos, sus materiales de trabajo, se reflejan horas y exigencias. Tiempo –mucho tiempo dedicado– y profunda disposición para comprender, desanudar, explicitar y relacionar las diversas y hasta a veces abstrusas composiciones con las que pensadores y pensadoras han ido produciendo esa trama de sentidos que es la filosofía. Bien podría uno perderse en la urdimbre de esa trama. Y eso no sería más que una consecuencia de esa ambigüedad que porta todo pensamiento que se dice complejo. Pero justamente el caso y la función de quien se quiere docente es desbrozar el camino, sin desatender esa complejidad, a fin de acompañar e invitar a otros/as a que lo recorran. Al fin y al cabo, no es sino esa la apuesta. Atraer la atención y convocar a transitar las vías del pensamiento y la reflexión. Y esto bajo una doble advertencia: que esas vías, para ser transitadas, requieren tanto de paciencia como de labor. Son, a mi juicio, estas dos condiciones las que quedan plasmadas en la minuciosa, detallada y profunda tarea que se materializa en estos *papeles de trabajo* que configuran en su conjunto un auténtico ejercicio de la filosofía.

Me permito, entonces, y justamente porque el Prof. Camaly ha sido durante tantos años maestro (nombre con el que en nuestra región suele honrarse la figura docente) de generaciones de alumnos/as y colegas, sugerir que resultaría tan necesario como vital disponer las formas para conservar en la Universidad Nacional de Luján este material ya como fuente de consulta, de estudio y/o de intercambio. Digo necesario porque, al menos en materia de esta disciplina que es la filosofía, pocas y casi nulas son las posibilidades de acceder al material, más allá de los apuntes y desgrabaciones, con el que se amasa y se da forma a esa instancia de ensayo del pensamiento que es –o debería ser– la clase, la formalización de los problemas filosóficos y su conceptualización. Pero, además,

cuando ese material, no se reduce al resumen, ni a la reproducción seriada sino que constituye un ejercicio orientado a la búsqueda de la comprensión y un desafío que motiva a la reflexión, éste se vuelve no solo necesario sino estimulante. Digo también vital, porque son precisamente estas producciones las que nutren la vida de una universidad pública.

Son estas producciones que revelan preocupaciones, compromiso y voluntad con el pensamiento crítico las que dejan huella y rastros, las que dan, a través de sus docentes, identidad, carácter y sentido a la función de la universidad pública como productora de conocimiento. Deben, por lo tanto, ser reconocidas como tales para pasar a ser parte de su acervo.

Es entonces bajo esta idea que el escrito de Mario Camaly que presentamos “La ciencia, entre el mito y el fracaso” cobra especial significación y el que con su actualidad –tomo prestada la figura– clava su flecha en el corazón del presente. Porque es en este presente en el que la ciencia, consustanciada con la tecnología, deviene un elemento central de los problemas que se dirimen en torno a las formas de organización socio-política, el orden geopolítico, las formas de distribución y ejercicio del poder, el carácter reproductivo o emancipatorio del conocimiento. Es en este presente en el que el estatuto de la ciencia y sus formas de aplicación en virtud de la tecnología se vuelven objeto de preocupación, de examen y disputa. Si la filosofía debe ser, como Camaly supo decir pero también hacer efectivo a través de sus acciones, *conciencia crítica de toda realidad humana existente*, sus propias inquietudes y preocupaciones no podían soslayar este desafío para el pensamiento que es el de intentar dar cuenta de las condiciones actuales de una realidad a la que con cierta desazón y perplejidad podríamos interpretar como el sueño incumplido de la modernidad. O también, posibilidad que no excluimos, como su eficaz y a la vez desafortunada realización.

Con honestidad intelectual debemos decir que si se trata de un extravío de esa Razón, portadora de esa mayestática mayúscula, o bien de la forma en que en definitiva ésta se realiza, es tal vez uno de esos dilemas, una de esas preguntas (propias de la filosofía, como debe ser) que ya en su formulación expresan la probable imposibilidad de ser respondidas y, sin embargo, son esas las preguntas ineludibles. Las que no debemos dejar de hacer. Y, es por supuesto, este dilema el que nuestro autor no soslaya. Es así que en apretado desarrollo que va desde

Bacon hasta Habermas, sin desconocer las substanciales contribuciones de Kant, Marx, Marcuse o Heidegger la pregunta por el alcance y el sentido de la ciencia y su borrascoso vínculo con la idea moderna de Razón se presenta y se despliega con articulada argumentación en estas condensadas páginas.

Páginas que tampoco eluden dar lugar a una aspiración y con esa aspiración a la reivindicación de una función transformadora del conocimiento.

Esa aspiración y esa función transformadora que puede realizar el conocimiento se afirma en la afinidad explícita del autor con el pensamiento de la Escuela de Frankfurt y en una perspectiva que entiende a la Teoría Crítica como herramienta de análisis socio-político que no solo permite interpretar la realidad en su condición de actualidad sino también en su potencialidad.

Es esa imbricación entre la condición actual y su potencialidad la que se traduce en la inconformidad con lo dado, lo establecido, lo estatuido y la que habilita el desarrollo de la capacidad de imaginar como parte de los procesos de emancipación.

Son estas impresiones que comparto las que buscan dar cuenta del escrito que comentamos. Escrito que habla por sí mismo abriéndose a otras lecturas e interpretaciones no necesariamente coincidentes con esta. Pero, precisamente de eso se trata y en eso consiste la vigencia de un texto en el que el pensamiento mantiene, afortunadamente, todo su vigor.

Patricia Digilio: Profesora de Filosofía, Magíster en Políticas Sociales, Doctora en Ciencias Sociales, en todas las referencias por la Universidad de Buenos Aires. Profesora e Investigadora Universidad de Buenos Aires- Universidad Nacional de Luján. patriciadigilio@gmail.com

Artículos



Los sindicatos de educación frente a los desafíos de la nueva gestión pública

Dalila Andrade Oliveira

Recibido Agosto 2017

Aceptado Octubre 2017

Resumen

Este artículo discute, a partir de datos de una investigación, *Trabajo docente en la educación básica en Pernambuco*, realizada en un estado de Brasil, en qué medida los sindicatos han conseguido responder a las expectativas de sus representados ante las nuevas demandas presentadas por la Nueva Gestión Pública (NGP). Se considera que las políticas por resultados traídas por la NGP, que vinculan la remuneración de los profesionales al desempeño de los alumnos, han puesto a prueba la capacidad del sindicato de disputar ideológicamente el local de trabajo. Por medio de los datos obtenidos en la encuesta realizada, se buscó analizar la adhesión de la categoría al sindicato y los motivos que pueden llevar a los trabajadores a sindicalizarse o no. Como resultado, se considera llamativo el hecho de que las nuevas generaciones presentan el menor índice de sindicalización y de participación en las actividades propuestas por el sindicato, coincidiendo con evidencias encontradas en otras realidades nacionales, como demuestra la literatura específica. Por fin, el texto busca interpretar los desafíos encontrados por los sindicatos frente a esa realidad que los interpelan a repensar su repertorio.

Palabras clave: educación – Nueva Gestión Pública – profesión docente – organización sindical

The education unions in the face of the challenges of the new public management

Abstract

This article discusses, from research data, the work of teachers in basic education in Pernambuco, a state in Brazil, as the unions were able to respond to the expectations of their representatives regarding the new demands presented by the New Public Management (NPM). It considers that the results policies brought by the NGP, which link the remuneration of the professionals with the performance of the students, have put to the test the capacity of the union to dispute ideologically the work place. Based on the data obtained in the research, it seeks to analyze the workers' adherence to the union and the reasons that may lead workers to unionize or not. As a result, it is important to emphasize that the new generations have the lowest rate of unionization and participation in the activities proposed by the union, coinciding with the evidence found in other national realities, as demonstrated in the specific literature. Finally, the text attempts to interpret the challenges faced by trade unions.

Key-words: education – New Public Management – teaching work – union organization

Introducción

Este artículo discute, a partir de datos de la investigación, *Trabajo docente en la educación básica en Pernambuco*, realizada en un estado de Brasil, en qué medida los sindicatos han conseguido responder a las expectativas de sus representados ante las nuevas demandas presentadas por las políticas de gestión por resultados que vinculan la remuneración de los profesionales al desempeño de los alumnos. Dichas políticas han colocado a prueba la capacidad del sindicato de disputar ideológicamente el lugar de trabajo, teniendo que renovar su repertorio sin perder de vista su esencia, es decir, la verdadera mediación entre los intereses individuales y colectivos, la representación de los intereses más amplios que materializa al sujeto colectivo en la lucha por derechos y garantías

de un determinado segmento. Los análisis buscaron considerar particularidades históricas del sindicalismo brasileño, particularmente del que fue desarrollado en el área de educación pública a partir de los años 1980 y que perseguía una perspectiva claramente clasista.

Por medio de datos obtenidos en una encuesta realizada con los trabajadores de la educación de redes municipales y estatales del estado de Pernambuco y contemplando los dos segmentos de la categoría –docentes y funcionarios¹–, se buscó conocer los motivos que los llevaron a sindicalizarse, considerando que el muestreo adoptado se refiere a más de un mismo sindicato a nivel estatal, pero a una variedad de sindicatos a nivel municipal. Los análisis que aquí se presentan consideraron, también, las políticas adoptadas en las distintas redes de enseñanza, siendo que en el momento de la investigación la única a adoptar explícitamente la política de gestión por resultados era la red del estado.

El sindicalismo docente en Brasil

El sindicalismo docente propiamente dicho en el sector público brasileño tiene sus orígenes en el período final del régimen militar (1964-1985), momento en que ocurrió un proceso de deflagración de huelgas de profesores en varias partes del país, involucrando, en muchos casos, a alumnos y padres de alumnos con gran respaldo de la sociedad. Este período, ya bastante estudiado, originó la transformación de algunas asociaciones profesionales de profesores en sindicatos de educación y, en otros casos, la emergencia de nuevas entidades representativas (Oliveira, 2007; Ferreira Jr y Bittar, 2006; Oliveira y Melo, 2004).

Por dicha razón, el término “sindicalismo docente” no es el más apropiado para referirse al movimiento sindical de los trabajadores de la educación pública en Brasil. El surgimiento de esos sindicatos tuvo como fundamento, sin duda, la lucha por la libertad de organización y de expresión, tan fuertes en aquel momento histórico, pero también reflejó cambios importantes en la categoría profesional docente en relación a las décadas anteriores a 1970.

¹ Los trabajadores de educación en Brasil están divididos entre los que trabajan directamente en el proceso de enseñanza y los funcionarios de escuela, o sea, aquellos que desarrollan actividades de administración, de limpieza, de vigilancia, etc.

La ley 5.692/71 posibilitó la expansión de lo que hoy se denomina “educación básica”, o sea, la enseñanza primaria y secundaria. Dicha ley reglamentó la ampliación del derecho a la educación de cuatro a ocho años, provocando el crecimiento cuantitativo de la educación pública brasileña. Esa rápida expansión originó no solamente el aumento del número de alumnos, sino, de profesores, en su mayoría vinculados a las redes de educación del estado y acarrió el fenómeno de la masificación de la enseñanza y de la llamada “precarización de la profesión docente”, derivada de la degradación del sueldo y de las condiciones de trabajo, como bien lo describen Ferreira Jr y Bittar (2006). Para esos autores,

La combinación entre crecimiento cuantitativo y degradación de los sueldos (que aumentaban por debajo de la inflación) deterioró aún más las condiciones de vida y de trabajo del profesorado nacional de la enseñanza básica, tanto que el fenómeno de las huelgas, entre las décadas de 1970 y 1980, tuvo como base objetiva de manifestación la propia existencia material de los profesores de la primaria y de la secundaria de las redes estatales² (Ferreira Jr y Bittar, 2006).

Siguiendo con las consideraciones de estos autores, los factores que indican la precarización de la categoría pueden dividirse en tres fenómenos importantes relativos a las políticas económicas y educacionales que cambiaron la situación de los profesores en el referido período: la expansión numérica de los atendidos por el sistema educacional como consecuencia de la ley 5.692/71, conforme ya fue comentado, originando la ampliación de la escuela fundamental a ocho años; la disminución del tiempo de formación de los profesores a partir de la Reforma Universitaria de 1968 y la desvalorización del sueldo durante el Régimen Militar. Este último factor fue el responsable del empobrecimiento de los trabajadores docentes y la pérdida de prestigio y estatus social.

Si antes la conformación de la profesión docente o del cuerpo funcional que se ocupaba de la educación pública era mayoritariamente proveniente de

2 Texto original en portugués: “a combinação entre crescimento quantitativo e arrocho salarial, deteriorou ainda mais as condições de vida e trabalho do professorado nacional do ensino básico, tanto é que o fenômeno das greves, entre as décadas de 1970 e 1980, teve como base objetiva de manifestação a própria existência material dos professores de primeiro e segundo graus das redes estaduais”.

sectores medios –sobre todo las profesoras que actuaban en los primeros grados, originarias de familias de clase media–, al final de la década de 1970 es otro perfil de profesores que gana las calles y las plazas con sus reivindicaciones, asemejándose mucho más al modelo fabril, a la clase operaria (Arroyo, 1980).

Por otro lado, ese crecimiento del profesorado en escuelas públicas encontraba sus límites en la estructura sindical vigente, que no permitía la sindicalización de funcionarios públicos. Dicha estructura vinculaba los sindicatos al Estado mediante la concesión del derecho de otorga, de la unicidad y del impuesto sindical, fuente de financiamiento y sustentación de los sindicatos hasta los años 1980, y que todavía persiste en la legislación brasileña. Los funcionarios públicos estaban impedidos de organizar sindicatos, lo que incluía el gran contingente de profesores y de otros funcionarios que acababan de llegar al magisterio público. Fue entonces, en el movimiento de apertura política que vivió Brasil a fines de 1970 e inicio de 1980, conforme ya fue afirmado, que los trabajadores de la educación pública en varios estados brasileños reivindicaron y conquistaron en la práctica –mediante la realización de huelgas, inclusive de hambre– la organización sindical.

Al final de los años 1970 y comienzos de la década de 1980, Brasil vivió una ola de nuevos movimientos sociales que dio origen al “nuevo sindicalismo”. De acuerdo con Giddens y Sutton (2014) los movimientos sociales son tentativas colectivas de cambio de la sociedad, que pueden incluir desde movimientos laborales y sindicales hasta movimientos feministas, de reconocimiento étnico-racial, defensa del medio ambiente, entre otros. Estos autores –de la misma forma que Goodwion y Jasper (2009)– afirman que los movimientos sociales tienden a poseer ciclos de vida con varias fases. Dichas fases pueden variar en cada caso, pero generalmente su surgimiento es marcado por una especie de fermento social en torno a una cuestión, expresando su disconformidad aún de manera desorganizada. En un segundo momento, estos movimientos evolucionan hacia una cierta excitación popular en que la fuente de insatisfacción es más claramente definida y comprendida. Finalmente, llegan a la fase de formalización de la organización, cuando el movimiento es institucionalizado y aceptado en la vida política de la sociedad.

Podemos decir que el nuevo sindicalismo representó en Brasil el desarrollo cíclico de un nuevo movimiento social que tuvo su origen en los años finales de

la dictadura militar, contribuyendo a su debilitamiento a medida que fue ganando visibilidad y legitimándose socialmente. De esta manera, el movimiento sindical –especialmente en relación a los sindicatos de educación– puede considerarse uno de los principales sujetos políticos en la redemocratización de la sociedad brasileña después del régimen militar. En este sentido, los sindicatos de educación, además de la dimensión política presente en la defensa de la libertad y autonomía sindical que también caracterizaba a los otros sindicatos, traían la discusión política de la importancia de la educación para el cambio social. Así, los años 1980 fueron sumamente fértiles en la creación y/o reestructuración de los sindicatos de educación en el país, siendo evidente su presencia en el debate político nacional.

Por lo tanto, podemos considerar que la década de 1980 en Brasil representó un período muy fecundo de conquistas democráticas para la sociedad brasileña y, particularmente, para la educación pública. Después de veinte años de dictadura militar, los años 1980 trajeron apertura política acompañada de manifestaciones de lucha de los trabajadores, de diversas formas y contenidos. Los trabajadores de la educación marcaron definitivamente dicha década con las huelgas que promovieron y que tuvieron como eje los cambios en la gestión y organización de la educación y valorización del magisterio como profesión. En ese contexto es que emergió el término “gestión democrática de la educación”, que se refiere a la defensa de mecanismos más colectivos y participativos de planeamiento y administración escolar. La gestión democrática de la educación pasó a representar la lucha por el reconocimiento de la escuela como espacio de acción político-pedagógica, de trabajo y de derechos.

Lo más distintivo de ese movimiento es que la principal bandera de lucha era justamente el reconocimiento de una categoría más amplia de trabajadores en la educación pública que contemplara no solo a los profesores, sino también a los demás funcionarios de las escuelas y del sistema. A partir de aquel momento se comenzó a debatir una nueva identidad definida como “trabajadores de la educación” fundamentada por criterios clasistas, la misma prerrogativa presente en dicho movimiento más amplio conocido como “nuevo sindicalismo” y que ideológicamente era guiado por la máxima de Marx y Engels (1997) “Trabajadores de todo el mundo, ¡únanse!”.

En la base de esa discusión se situaba el reconocimiento de la necesidad de organización clasista de la sociedad en torno a la defensa de los derechos de los trabajadores en general. Esta es la idea generadora de una identidad profesional que reconoce a todos los trabajadores de la educación como iguales. Sin embargo, el debate de esta identidad no se dio (y no se da, pues todavía está presente) sin conflictos, tanto en el campo del reconocimiento individual de los trabajadores como en el de las organizaciones sindicales. Muchas asociaciones de profesores fueron reestructuradas y pasaron a constituirse como sindicatos de trabajadores de la educación; en otros casos, nuevos sindicatos fueron creados ampliando su abanico de representaciones y abarcando, además de profesores y especialistas en educación, a los funcionarios de las escuelas.

Muchos de los sindicatos de trabajadores de la educación en Brasil se organizaron, salvo algunas excepciones, alrededor de los siguientes principios: defender los derechos e intereses de todos los trabajadores de educación, incluso de los jubilados; desarrollar la unidad de la categoría de los trabajadores de la educación y su unidad con los demás trabajadores; participar, codo a codo con ellos, en el combate a las formas de explotación y opresión, incidir, a partir de sus acciones, en una nueva política educacional congruente con los intereses de la mayoría trabajadora. Esos sindicatos se instituyeron como representantes de la categoría, buscando garantizar su independencia financiera y asegurando su autonomía frente a las entidades patronales, a las organizaciones religiosas, a los partidos políticos y al Estado (Oliveira, 2007).

Por esas razones, podemos considerar que la década de 1980 fue singular para los trabajadores de la educación en relación al reconocimiento de su condición profesional y a la redefinición de su identidad. En el ámbito sindical, la década culmina con la creación de la *Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação* (Confederación Nacional de los Trabajadores de la Educación – CNTE) en 1989, importante interlocutora de las políticas educacionales brasileñas en lo que se refiere a la llamada educación básica, constituyéndose como una de las más sólidas y abarcadoras entidades en el ámbito de la educación en América Latina, representando hoy cerca de cuatro millones de trabajadores de la educación reunidos en los 50 sindicatos afiliados a dicha institución.

Los sindicatos de educación y la identidad profesional

Existen investigaciones que demuestran que el movimiento de los trabajadores de la educación, por medio de sus emergentes sindicatos, históricamente se han afirmado por su enfoque direccionado hacia la construcción de una escuela pública democrática que contemple las condiciones de trabajo como factor indispensable para una enseñanza de calidad. La identidad de trabajadores de educación, por más que sea hasta hoy motivo de fuertes conflictos en el interior de esas entidades, cuestionó la identidad docente. Al congregarse en el interior de la misma profesión desde los trabajadores de apoyo (merienda escolar, portería, vigilancia, secretaría) hasta los especialistas (pedagogos, supervisores, orientadores, técnicos educacionales) y - obviamente - a los profesores, se creó la imposibilidad de definir, por lo menos en el ámbito de la organización sindical, el reconocimiento de una profesión en el sentido clásico del término.

Desde ese momento, los sindicatos de educación pasaron a convivir con la difícil ecuación de promover justicia en el interior tanto de la escuela como de los sistemas entre profesores y funcionarios. Muchas acciones fueron desarrolladas en dicha dirección por los sindicatos teniendo como principal protagonista la CNTE, que buscó interferir en las políticas dirigidas al sector intentando extender los beneficios conquistados para los docentes al conjunto de los trabajadores de la educación, actuando incluso en el plan legal, cuando fue necesario. Pueden considerarse ejemplos de ello la conquista del Profuncionario³, creado después del Decreto 6.755/2009 que establece el *Plano Nacional de Formação Docente* (Plan Nacional de Formación Docente), y la ley 12.014/2009 que modifica la *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (LDB) 9394/96 en su artículo 61, discriminando lo que se debe considerar como profesionales de la educación, incluyendo en su artículo 1º, además de los profesores y especialistas, a los

3 El *Profuncionario* es un programa que tiene como objetivo la formación de los funcionarios de escuelas, en efectivo ejercicio, en habilitación compatible con la actividad que ejerce en la institución. La formación a nivel técnico de todos los funcionarios es condición importante para el desarrollo profesional y el perfeccionamiento en el campo del trabajo y, por lo tanto, para la carrera. El Decreto 7.415 del 30 de diciembre de 2010 instituye la política nacional de formación de los profesionales de educación básica y dispone sobre la formación inicial en servicio de los funcionarios de la escuela. Entre sus objetivos fundamentales está la valorización del trabajo de dichos profesionales mediante la oferta de los cursos de formación inicial a nivel técnico proporcionados por el programa Profuncionario. Información extraída del sitio http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12365 (traducción no oficial).

trabajadores de la educación portadores de diploma de curso técnico o superior en área de Pedagogía o afín⁴.

Pasados cuarenta años los sindicatos continúan conviviendo con los conflictos en torno a la constitución de una identidad más amplia que congregue el conjunto de los trabajadores de la educación, aquella perseguida en las luchas sindicales clasistas de los tiempos de la dictadura. Sin embargo, es nítida la separación entre profesores y funcionarios dentro de las escuelas y en las reuniones, asambleas y en otras actividades organizadas por los sindicatos.

La división del trabajo escolar contribuye a esta separación a medida que crea jerarquías que muchas veces son sustentadas por los propios profesores como una actitud de defensa de su estatus profesional. Además de poseer una mayor titulación y remuneración, los profesores son los responsables por la principal actividad de la escuela. De esta manera, encarnan la responsabilidad de cumplir la misión de la institución, mientras que por parte de los funcionarios es posible encontrar un comportamiento que expresa menos involucramiento con las actividades afines, sin vínculos estrechos con la tarea educativa (Oliveira, 2007).

Eso se explica, en parte, por el carácter inestable del contrato de trabajo y por la rotación de los empleados tercerizados, pues esa separación encuentra más respaldo todavía en algunas redes públicas que pasaron a tercerizar los servicios generales y de apoyo, tales como vigilancia, limpieza y, en algunos hubo en la legislación laboral en el país hasta profesores están siendo contratados por medio de OSCIP (Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público)⁵. Muchas veces, esos casos pueden impedir que los empleados tengan vínculos duraderos o estables con la escuela, lo que puede interferir en el nivel de compromiso con las finalidades del establecimiento de enseñanza en el que actúan.

4 Texto original en portugués: “Art. 1º.: O art. 61 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com a seguinte redação: / Art. 61: Consideram-se profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos, são: / I – professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio; (grifos nossos) / II – trabalhadores em educação portadores de diploma de pedagogia, com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, bem como com títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas; / III – trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim.”

5 Organización de la Sociedad Civil de Interés Público, son sociedades civiles, sin ánimo de lucro, de derecho privado y de interés público. Ley Federal nº 13.019, de 2014.

Otra característica importante de la organización escolar, reveladora de esta identidad escindida es la división entre profesores y especialistas. Las críticas a la jerarquización y al modelo burocrático-autoritario de la administración escolar desencadenó la conquista del principio constitucional de la *gestión democrática de la enseñanza pública*. A partir de ese momento, se observa una tendencia creciente a que los profesores pasen a ocupar, mediante elección libre y directa de sus pares y de la comunidad, las funciones anteriormente designadas a los especialistas (Oliveira, 2006).

Esta separación entre docentes y funcionarios esta siendo reforzada en la actualidad por las políticas de gestión por resultados adoptadas en algunas redes públicas de educación que han responsabilizado a los docentes por los resultados escolares. Las recientes políticas de aumento de responsabilidad docente establecen lo contrario de lo que propugnaban los sindicatos a fines de los años 1970 e inicio de los 1980: acaban profundizando la distancia entre docentes y funcionarios, concentrando en los profesores mayor responsabilidad y acumulación de tareas y funciones.

El desafío de los sindicatos entre los intereses individuales y colectivos

El movimiento sindical que tuvo su ápice en los años 1980 convivió en la década siguiente con las reformas de orientación neoliberal que invadieron, como una enorme ola, varios países de América Latina. Las reformas educacionales de los años 1990 llegaron en un período de relativa estabilización de la lucha político-sindical. En dicho período algunos estudios constatan un relativo distanciamiento entre el sindicato y el cotidiano escolar, dificultades para acompañar los cambios que sufre la escuela y sus repercusiones sobre la subjetividad de los profesores (Tenti-Fanfani, 2005; Oliveira y Melo, 2004).

Ese período fue marcado por un proceso de degradación de las carreras y condiciones de trabajo que puede constatarse por los resultados de estudios e investigaciones en diferentes contextos nacionales en la región latinoamericana (Morgenstern, 2010; Ferreira y Bittar, 2006; Tenti Fanfani, 2005, Oliveira, 2004; 2006; 2009; Oliveira y Vieira, 2010). Existen numerosos estudios que demuestran la pérdida de autonomía de los docentes a raíz de los procesos de

masificación de la enseñanza, originada por la expansión de la escolaridad, la desvalorización de los sueldos impuesta a esos trabajadores, combinada al deterioro de las condiciones de trabajo, en muchos casos afectando, incluso, su salud. Estudios más recientes han demostrado alto grado de intensificación del trabajo, los docentes asumiendo nuevas funciones y responsabilidades en el contexto escolar (Tenti Fanfani, 2005, Oliveira, 2004; 2006; 2009; Oliveira y Vieira, 2010).

Desde entonces, la valorización de los profesionales de la educación pasó a ser en Brasil la principal consigna de los sindicatos de educación. Compuesta por la reunión de tres importantes elementos que interfieren en la condición profesional, la valorización es definida por la remuneración; la carrera y las condiciones de trabajo; y la formación inicial y continua.

Las luchas constantes por la valorización, han resultado en algunos logros desde una mayor cobertura de la formación docente por parte del Estado por medio de programas públicos, como el mencionado PARFOR, que ha obtenido una verdadera inversión de las estadísticas en poco más de una década en relación con la titulación en nivel superior de los profesores de educación básica en todo el país. Otra muy importante conquista fue la institución del *Piso Salarial Profesional Nacional* (Sueldo Base Profesional Nacional – PSPN), por medio de la ley N°. 11.738/2008.

Las reformas educacionales de los años 1990 trajeron con la Nueva Gestión Pública (NGP) el argumento de la racionalidad técnica para atribuir más eficiencia al sector público e implantaron mecanismos de gestión y organización del trabajo escolar que colaboraron para que las condiciones de trabajo y de remuneración se deterioraran. Algunos de esos mecanismos fueron impuestos con medidas de flexibilidad de la legislación laboral, permitiendo mayor diversificación de sueldos. A pesar de ser un monto muy por debajo de lo necesario para garantizar una vida digna, la instauración del PSPN obliga a los 26 estados de la federación, al Distrito Federal y a los 5570 municipios a pagar un mismo valor mínimo para los que actúan en la educación básica.

Los casi 2.300.000 docentes que actúan en las instituciones públicas de educación básica (infantil, primaria y secundaria/media), atendiendo a un público de

aproximadamente 48 millones de alumnos, en todo el país, son contratados y remunerados por los estados y municipios. Como resultado, hay mucha desigualdad en relación a sueldos y a condiciones de trabajo entre los profesores de las diferentes regiones del país, ya que cada estado y municipio posee autonomía para crear y definir sus propios planes de carrera y de remuneración, aunque la legislación federal define directrices de carrera para el magisterio público a nivel nacional (Resolución CNE:02/2009) y del *Piso Salarial Profesional Nacional* (Sueldo Base Profesional Nacional, Ley N° 11738/2008). Otro hecho aún más preocupante es que esa desigualdad también se nota en la infraestructura de las escuelas, o sea, las condiciones en que los niños y jóvenes son acogidos en las escuelas públicas brasileñas pueden variar mucho en relación a la calidad de los equipos ofrecidos. De esa manera, es posible observar sueldos y condiciones de trabajo y carrera extremadamente desiguales entre los profesionales de diferentes redes públicas municipales y del estado, aunque posean la misma formación y titulación académica, y trabajan en condiciones muy semejantes.

Otros mecanismos de racionalización del trabajo escolar que comenzaron a desarrollarse en las reformas de los años 1990 con los procesos de descentralización son aún más complejos, pues presentan una gran paradoja. Al mismo tiempo que se observa la ampliación de mecanismos capaces de atribuir una mayor autonomía a los establecimientos escolares mediante el fortalecimiento de la gestión local, también se percibe el desarrollo de estrategias y herramientas de control y regulación del cotidiano escolar con el objetivo de obtener una mayor eficiencia comprobada por resultados mensurables.

El modelo de autonomía que se observa está fundamentado en el hecho de que los involucrados asumen una mayor responsabilidad, teniendo que responder cada vez más por el resultado de su trabajo. De esa manera, se aumenta la responsabilidad de los docentes sobre el éxito o fracaso de los alumnos, ignorándose las dimensiones externas a la competencia de esos profesionales. El desempeño de los alumnos pasa a ser algo exhaustivamente mensurado, evaluado sistemáticamente por instrumentos que son elaborados y definidos por especialistas externos al contexto escolar. Además, existen muchas demandas que deben ser respondidas por esos profesionales y que no forman parte de las obligaciones directas de sus funciones.

Esos mecanismos inciden sobre las condiciones de trabajo aumentando las exigencias, diversificando las competencias y las áreas abarcadas por la docencia, pero sin ampliar la jornada laboral remunerada, lo que ha resultado en una intensificación del trabajo. Esos modos más flexibles de organización y gestión de los sistemas educativos ponen mayor énfasis en el trabajo colectivo, en la flexibilidad curricular y en la mayor participación a nivel local, dándoles a los docentes y a sus instituciones mayor autonomía; al mismo tiempo, apuntan a un escenario menos estable.

Junto a las políticas de aumento de responsabilidad docente se observa una retórica alrededor del Desarrollo Profesional Docente (DPD) más que sobre las formas tradicionales de carrera. En la retórica de las políticas del DPD los docentes se retratan como individuos que construyen sus propias carreras y destino, como el profesional reflexivo, evocando el carácter reflexivo del sujeto moderno que es responsable por sus elecciones y decisiones (Giddens, 2003). La apelación a la condición del sujeto reflexivo moderno –que exalta la autonomía del individuo que debe convertirse en el sujeto de su experiencia– presupone la interiorización de categorías de la socialización subjetiva contemporánea que son el control de sí, la obligación de afirmar una autenticidad y singularidad personal (Oliveira, 2007).

Dicha apelación es contraria al sentimiento que construye la identidad de clase, o incluso la categoría económica, o sea, las formas colectivas de identidad que son justamente aquellas que sostienen la existencia de los sindicatos como espacios de representación.

Los trabajadores de educación en Pernambuco y su relación con el sindicato: discutiendo los datos de la investigación

Los análisis que se presentan en este apartado del texto son resultados de una investigación realizada en Pernambuco, en el año de 2013. Se trata de un estado ubicado en la región nordeste del país que presenta gran desigualdad en la distribución y el acceso a la educación. A pesar de ser la región que concentra la mayor tasa de analfabetismo entre las regiones brasileñas; en la primera década, de este siglo fue la que más expandió el acceso a la educación básica

y a su universalización, paralelamente a la caída de la desigualdad social. La elección de Pernambuco se debe a que es representativo de uno de los estados que más ha profundizado la NGP, habiendo adoptado, por ejemplo, el sistema de bonos en la remuneración de los docentes pertenecientes a las escuelas que presentan resultados del *Índice de Desenvolvimento da Educação Básica* (Índice de Desarrollo de la Educación Básica – IDEB) compatibles con metas preestablecidas.

La investigación en Pernambuco *Trabalho na educação básica no estado de Pernambuco*⁶ (Trabajo en la educación básica en el estado de Pernambuco), incluye datos de una encuesta sobre las actividades realizadas por docentes y funcionarios de la educación infantil – pública y en convenio con el poder público–, enseñanza primaria y secundaria/media en 17 municipios del estado en las redes municipales y estatales. La encuesta buscó conocer el perfil de los funcionarios y de los docentes y sus percepciones sobre las condiciones de trabajo, la gestión escolar, las políticas educacionales, la organización político-sindical y sus expectativas en relación a la formación, a la carrera y al futuro. La investigación en Pernambuco contó con 981 profesores y 612 funcionarios de la escuela, entrevistados directamente en las escuelas municipales, estatales y en convenio con el poder público, con un cuestionario de 70 preguntas.

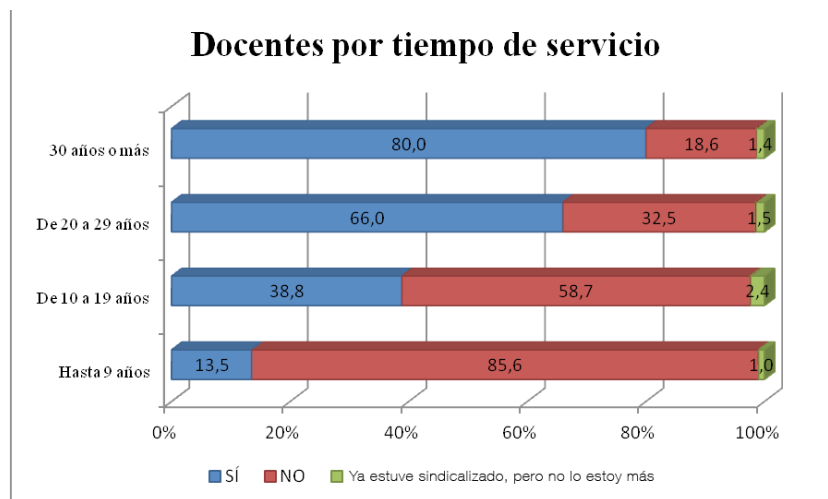
Considerando el hecho de que la investigación fue inédita en relación a la incorporación de los funcionarios a la encuesta –para lo cual fueron realizados dos muestreos distintos y cuestionarios diferentes, a pesar de que algunas cuestiones fueran semejantes– los datos recogidos pueden indicar situaciones nuevas y proveer elementos para reflexionar acerca de la identidad de los “profesionales de la educación” buscada y firmada en el seno de los sindicatos brasileños.

Con el propósito de discutir en qué medida los sindicatos han conseguido cumplir las expectativas de sus representados ante las nuevas demandas, describiremos a continuación algunos datos. La finalidad de este artículo es analizar el elemento

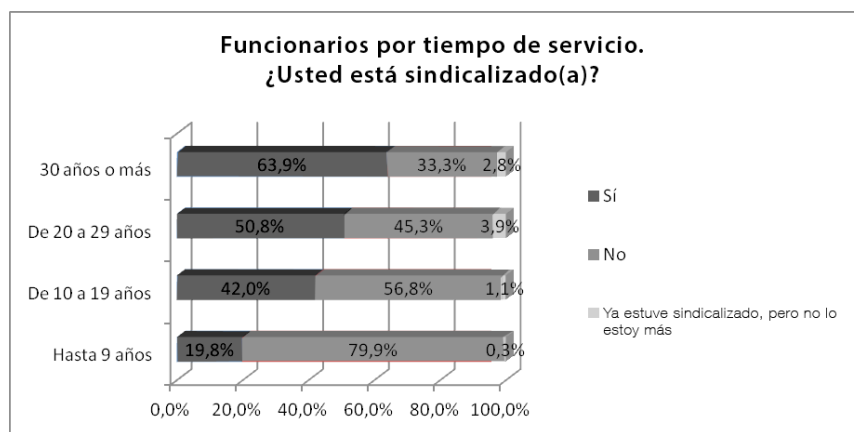
6 La investigación fue realizada por el Grupo de Pesquisa Sobre Política Educacional e Trabalho Docente da Universidade Federal de Minas Gerais (GESTRADO/UFGM). El *Sindicato de Trabalhadores da Educação do Estado de Pernambuco* (Sindicato de Trabajadores de la Educación del Estado de Pernambuco – SINTEPE) colaboró en el desarrollo de la investigación en las redes públicas municipales y del estado de Pernambuco.

de adhesión y participación en el sindicato comparando los dos segmentos de la categoría: docentes y funcionarios. La intención es únicamente conocer la adhesión de la categoría al sindicato y los motivos que pueden llevar a los trabajadores a sindicalizarse o no.

Cuando observamos los datos sobre la sindicalización, divididos en rangos de tiempo de servicio, tenemos lo siguiente:



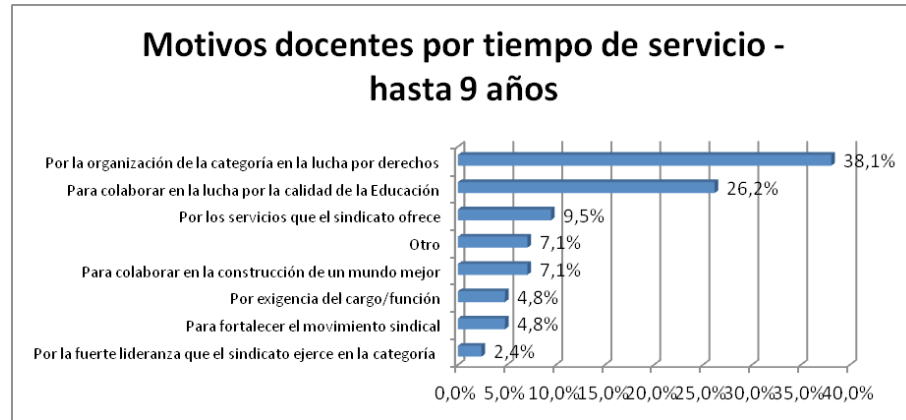
Fuente: Banco de datos de la investigación *Trabalho na educação básica no estado de Pernambuco*, Gestrado/UFGM, 2013.



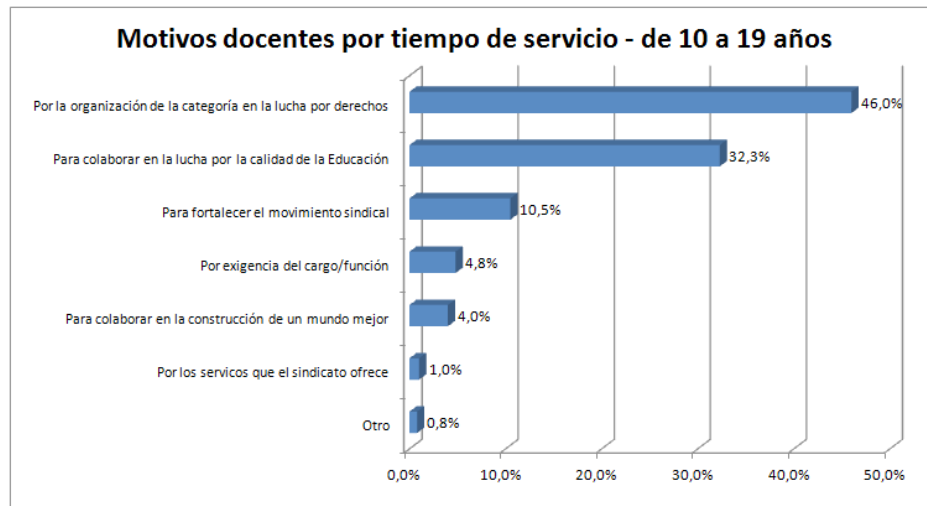
Fuente: Banco de datos de la investigación *Trabalho na educação básica no estado de Pernambuco*, Gestrado/UFGM, 2013.

Podemos observar que los docentes presentan mayor tasa de sindicalización en relación con los funcionarios, pero, curiosamente, los rangos con mayor tiempo de servicio en ambos casos –docentes y funcionarios– son los más sindicalizados. Eso refuerza la tendencia encontrada en la literatura internacional, conforme veremos a continuación, y en otros estados de Brasil, como lo observado en una investigación realizada por Gestrado (2010) en siete estados de Brasil.

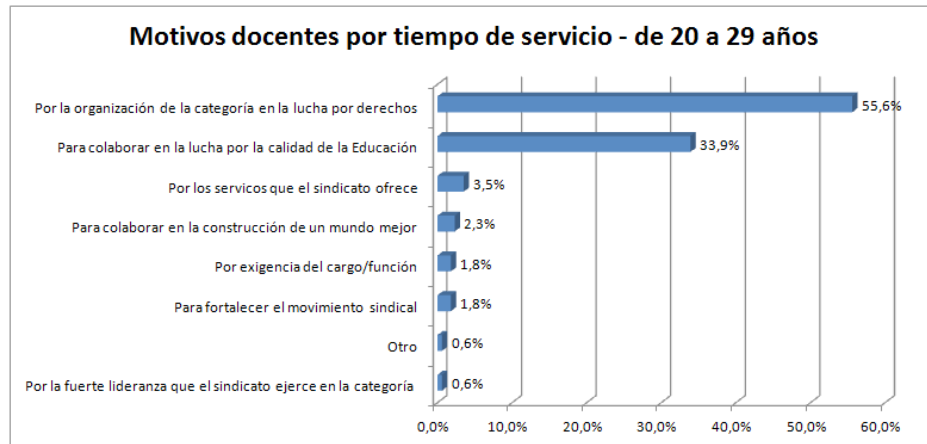
Cuando buscamos saber cuáles son las principales razones que llevan a esos trabajadores a sindicalizarse, encontramos lo siguiente:



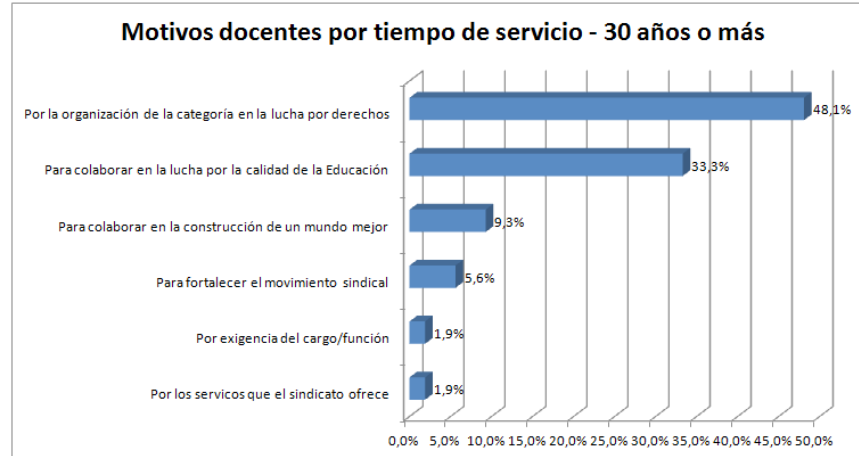
Fuente: Banco de datos de la investigación *Trabalho na educação básica no estado de Pernambuco*, Gestrado/UFGM, 2013.



Fuente: Banco de datos de la investigación *Trabalho na educação básica no estado de Pernambuco*, Gestrado/UFGM, 2013.

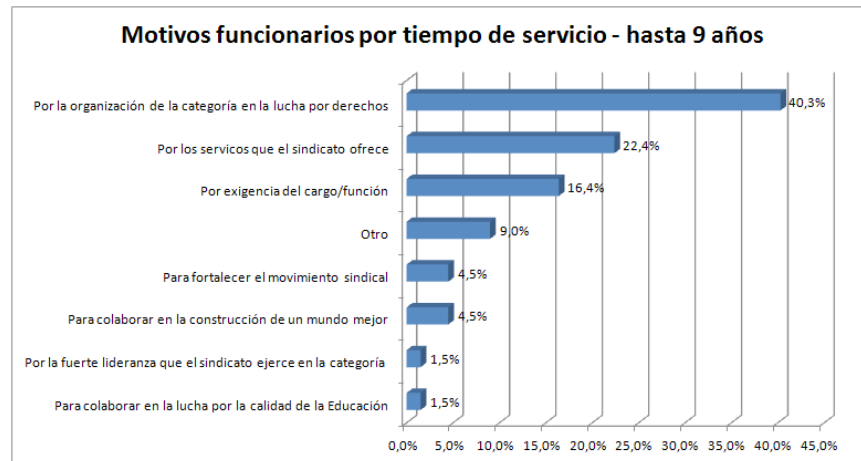


Fuente: Banco de datos de la investigación *Trabalho na educação básica no estado de Pernambuco* (Trabajo en la educación básica en el estado de Pernambuco), Gestrado/UFGM, 2013.

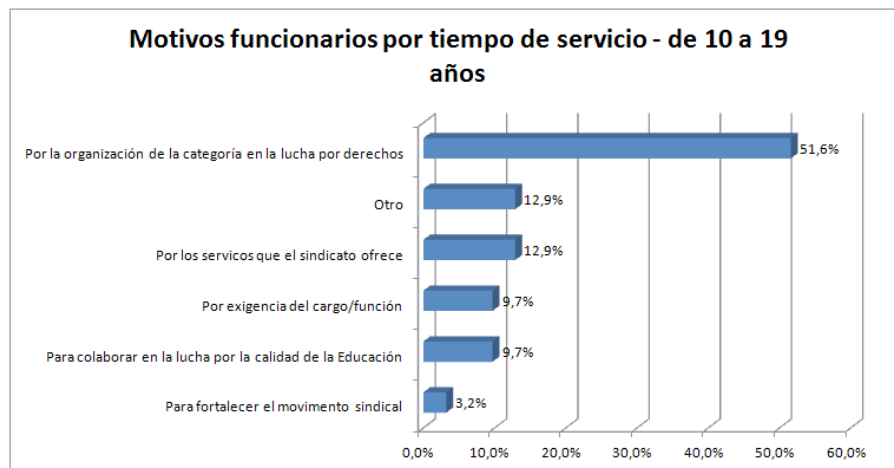


Fuente: Banco de datos de la investigación *Trabalho na educação básica no estado de Pernambuco*, Gestrado/UFGM, 2013.

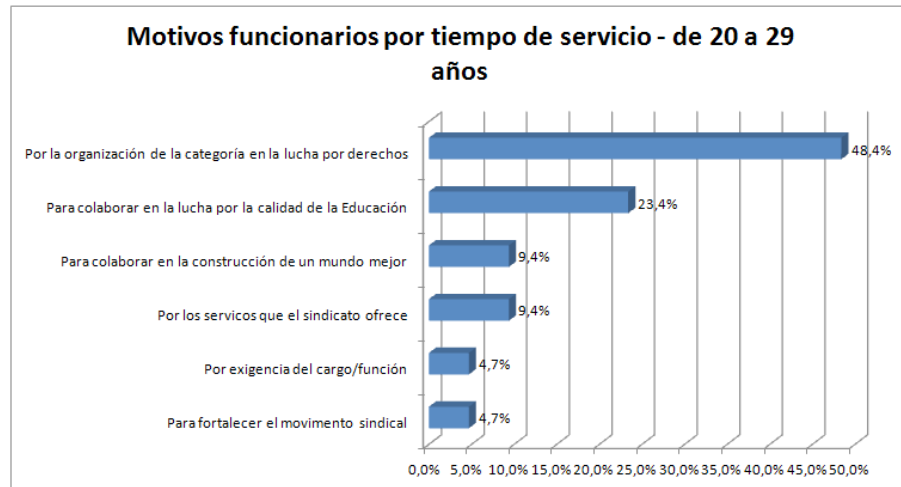
Al formular la misma pregunta a los funcionarios, se obtuvo la siguiente frecuencia de respuestas:



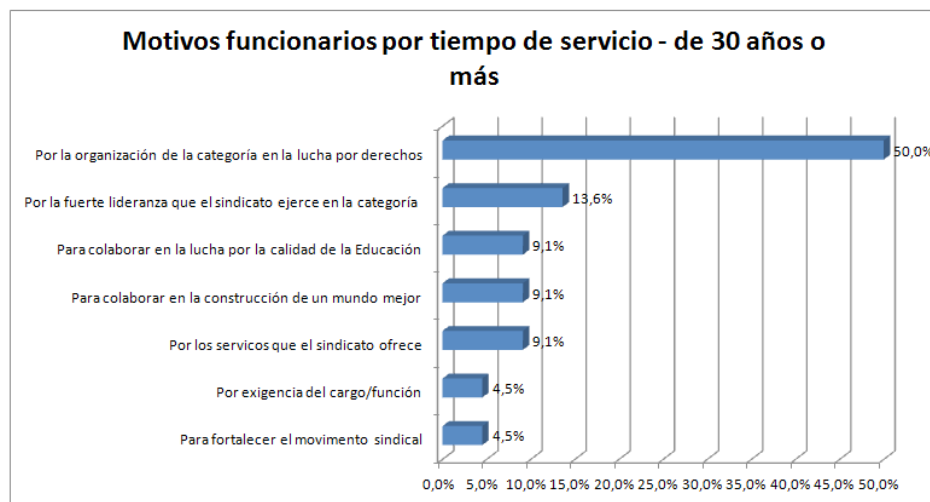
Fuente: Banco de datos de la investigación *Trabalho na educação básica no estado de Pernambuco*, Gestrado/UFGM, 2013.



Fuente: Banco de datos de la investigación *Trabalho na educação básica no estado de Pernambuco*, Gestrado/UFGM, 2013.



Fuente: Banco de datos de la investigación *Trabalho na educação básica no estado de Pernambuco* (Trabajo en la educación básica en el estado de Pernambuco), Gestrado/UFGM, 2013.



Fuente: Banco de datos de la investigación *Trabalho na educação básica no estado de Pernambuco*, Gestrado/UFGM, 2013.

Es llamativo el hecho de que las nuevas generaciones presentan el menor índice de sindicalización y de participación en las actividades propuestas por el sindicato. Además, es importante observar que el muestreo en Pernambuco contempló 17 municipios, 16 ubicados en las diferentes mesorregiones homogéneas del estado y la capital, Recife. Entre estos municipios, 8 poseen el SINTEPE (Sindicato de Trabajadores de la Educación de Pernambuco) como el sindicato que representa a los trabajadores de sus redes municipales de educación y 8 son representados por otros sindicatos. Además, el SINTEPE representa la totalidad de los trabajadores de la red de enseñanza del estado de Pernambuco. Por lo tanto, no se trata de un fenómeno con un sindicato en particular, sino con la percepción de los docentes y funcionarios sobre los sindicatos. Las búsquedas en literatura específica del área, permitieron encontrar evidencias semejantes.

En una investigación realizada sobre los nuevos docentes en Francia, Patrick Rayou y Agnès Van Zanten (2004) constataron que la participación de los nuevos profesores en la actividad sindical es menos sistemática en comparación a los antiguos docentes. Intentando comprender las razones del fenómeno observado, los autores sugieren como explicación la condición de esos nuevos docentes, debido a su edad y a su posición en el ciclo de vida del trabajo, pero también debido a su visión a partir del lugar que ocupan en la profesión docente y al ejercer sus actividades, lo que puede contribuir para tornarlos menos sensibles a los cambios globales y al impacto de los reclamos y disputas por cambios.

Un fenómeno semejante es el que constató Tavares (2014) en el contexto portugués: son los profesores más jóvenes los que registran las menores tasas de sindicalización. En ese caso, el autor relaciona el fenómeno a la crisis más amplia de los sindicatos portugueses y a las políticas educacionales más recientes en Portugal, que han hecho que “muchos profesores dejaran de considerarse educadores para considerarse meros prestadores de servicio, sin vínculo con la carrera docente, por eso sin perspectivas de futuro”⁷ (p. 17). Sin embargo, el autor también considera como uno de los factores explicativos de la situación –de la crisis del movimiento sindical– al sucesivo incremento del individualismo como forma de participación social en las sociedades

7 Traducción no oficial. Texto original: “muitos professores deixaram de se considerar como educadores, mas como meros prestadores de serviço sem qualquer vínculo com a carreira docente, por isso sem perspectivas de futuro”.

capitalistas mundiales, fenómeno que privilegia al individuo en oposición a lo colectivo:

La era del individualismo, bajo la capa de la autonomía y libertad individuales, materializada en los diversos sectores de la actividad social pretende, precisamente, desmoronar lo colectivo y, por eso, el derecho colectivo a la reivindicación y a la indignación, además de contribuir al debilitamiento y a la crisis de valores que se apoyan, precisamente, en lo colectivo, como la solidaridad y la lucha por intereses comunes⁸ (Tavares, 2014: 17-18)

¿Cuestión de renovar el repertorio sindical? Apuntes finales

La NGP con sus políticas de resultados con incremento de responsabilidad sobre los docentes están poniendo a prueba la capacidad de los sindicatos de disputar ideológicamente el lugar de trabajo, debiendo renovar su repertorio sin perder de vista su esencia: la verdadera mediación entre los intereses individuales y colectivos, la representación de los intereses más amplios que materializa y corporiza el sujeto colectivo en la lucha por derechos y garantías de un segmento determinado. Cuando observamos los principales motivos que llevan a los docentes y funcionarios, separados en distintos rangos por tiempo de servicio, a sindicalizarse, nos damos cuenta que son predominantemente los que se relacionan con la organización de la categoría en la lucha por derechos. Eso revela, de cierta manera, una contradicción presente actualmente en las relaciones sociales dentro del proceso de trabajo escolar: al mismo tiempo en que se percibe una retórica que insiste en la individualización de los recorridos profesionales, en la flexibilidad y autonomía traducidas en relaciones de negociación permanentes, se apela también a la necesaria organización colectiva como garantía de derechos, en última instancia, de estabilidad.

⁸ Texto original en portugués: “A era do individualismo, sob a capa da autonomização e liberdade individuais, materializada nos diversos sectores da actividade social, visa, precisamente, o desmoronamento do colectivo e, por isso, do direito colectivo à reivindicação e à indignação, para além de contribuir para o enfraquecimento e crise de valores que assentam, precisamente, no colectivo, tal como a solidariedade e a luta por interesses comuns”.

El carácter contradictorio de ese escenario, en el contexto de las políticas de gestión por resultados, materializadas en especial en la NGP, y la retórica del desarrollo profesional en contraposición a las formas tradicionales de carrera son un desafío de primer orden para los docentes y para los sindicatos. Como afirma Rayou (2009), el liberalismo de la acción presente en esas políticas es sazonado por el peso de los constreñimientos y de las responsabilidades, lo que puede resultar en fuente de cobranza individual y de sufrimiento profesional. Eso será más probable cuanto menos los docentes puedan refugiarse en las garantías y en la seguridad institucional que el establecimiento educativo, la carrera, la reglamentación del trabajo y de los planes de jubilación, puedan ofrecerle. El individualismo, la competencia entre pares y el descrédito en la carrera profesional debido a las condiciones que históricamente se consuman como desfavorables pueden ser la motivación (o desmotivación) para que los jóvenes docentes no participen de sus sindicatos. Debilitando los sindicatos como instrumentos de conquista de las garantías institucionales que Rayou (2009) menciona, se corre el riesgo de caer en una artimaña sin posibilidades de salida.

Esa retórica contribuye a promover la debilitación de un tipo de regulación del Estado y de la educación conceptualmente denominada burocrático-profesional (Lessard, 2004; 2006). Son políticas fundamentadas en la lógica mercantil, en el *modus operandi* de la gerencia empresarial que perdieron completamente la dimensión de la escuela como espacio de derechos y tratan al ciudadano como cliente y a las instituciones públicas como administraciones privadas que buscan la eficiencia y, por eso, el peso en el control de los resultados.

La evaluación de desempeño gana fuerza a medida que tal modelo de gestión va siendo incorporado por las instituciones educativas. Esas evaluaciones son referenciadas por ciertos objetivos curriculares que buscan reducir la inseguridad y la opacidad de los clientes en relación a un producto que se adquiere en el mercado o un servicio que se compra (Maroy, 2011; Barroso, 2009). No es sin razón que el movimiento de los empresarios ha defendido las expectativas de aprendizaje en la educación básica y que la principal política educativa del gobierno actual de Michel Temer, que llegó al poder por medio de un golpe blando, es la institución de una Base Nacional Curricular Común. Esas políticas han aumentado la responsabilidad de los docentes por los resultados obtenidos en las evaluaciones y de esta manera articulan las posibilidades de ganancias

profesionales, ya sea en el sentido de mejor posición en la carrera o de una mejor remuneración.

Con dichas políticas los docentes comienzan a tener la obligación de involucrarse constantemente en los objetivos del proyecto educacional vigente, de negociar con sus pares la orden escolar que se establecerá y los objetivos que se perseguirán (Lessard, 2006), debiendo confrontar sistemáticamente con la paradoja de la autonomía y del control que se ejerce por medio de las evaluaciones que podrán reforzar o contrariar sus elecciones. De esa manera, el modelo de acción pedagógica evoluciona de una regulación institucional a una gestión continua de situaciones y de resoluciones de problemas (Rayou, 2009).

Ese es un modelo que no condice con la organización sindical tradicionalmente conocida. Los sindicatos resultan del modelo de organización burocrática, apoyado en la reglamentación de carreras estables y de una condición funcional que es permanentemente negociada en el ámbito colectivo e institucional.

Los sindicatos de educación se constituyeron a partir del conflicto que se desarrolló básicamente por cuestiones de sueldos y de condiciones de trabajo. Se trata, entonces, de una integración conflictiva (Nuñez, 1990) que, a pesar de eso, permitió el funcionamiento del sistema y el desarrollo de un juego que posibilitó la cooperación. El conflicto se transforma, de esa manera, en un mecanismo que mide las relaciones de fuerza, habilita la negociación y actualiza permanentemente el compromiso de las partes (Tiramonti, 2001). Cada negociación permite al sindicato renovar sus credenciales de mediador y negociador de las demandas de la base y propicia a los gobiernos instancias de construcción de consensos políticos. El sistema actúa a través de la permanente renovación de las expectativas de mejoras futuras y, de ese modo, actualiza su funcionalidad. La confrontación reivindicatoria de sueldos y condiciones de trabajo fue y sigue siendo la línea de continuidad en la acción de los sindicatos.

Sin embargo, el juego propuesto por las políticas actuales es más arriesgado, tanto desde el punto de vista de las instituciones estables (sindicatos y Estado/ Gobiernos) como para los trabajadores, pues ante la ausencia de la legitimación del sujeto colectivo (el sindicato con la representación política y legal de la categoría) se corre el riesgo de llegar a un contexto en que todo es pasible de

negociación, nada es permanente o duradero, pudiendo alcanzar incluso el límite del individualismo extremo, donde cada uno es por sí y nadie más es por todos.

Bibliografía

ARROYO, M. (1980) “Operários e educadores se identificam: que rumos tomará a educação brasileira?” *Educação e Sociedade*, São Paulo, n. 05, Jan. p. 5-23.

BARROSO, J. (2009) “A utilização do conhecimento em política: o caso da gestão escolar em Portugal”. *Educ. Soc.* [online] vol.30, n.109, pp. 987-1007. ISSN 0101-7330.

BRASIL (1998) *Constituição da República Federativa do Brasil*. 18. ed., atualizada e ampliada. São Paulo, Saraiva.

_____ (2009) *Emenda Constitucional nº 59*, de 11 de novembro de 2009. Modifica a redação do artigo 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, 11 jan.

_____ (2008) *Lei nº 11.738*, de 16 de julho. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do artigo 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Brasília/DF: Congresso Nacional.

_____ (2009) *Lei nº 12.014* de 06 de agosto. Descremina as categorias de trabalhadores que se devem considerar profissionais da educação.

_____ (1996) *Lei nº 9.394* de 20 de dezembro. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília.

_____ (2009) *Resolução nº 2, de 28 de maio*. Fixa as Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública. *Diário Oficial da União*, Brasília.

FERREIRA JR, A. y BITTAR, M. (2006) “A ditadura militar e a proletarização dos professores”. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 27, n. 97, p. 1159-1179, set./dez.

GIDDENS, A. y SUTTON, P. W. (2014) *Essential concepts in Sociology*. Cambridge (UK), Polity Press.

GIDDENS, A. (2003) *Modernidade e identidade*. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Ed.

GOODWIN, J. y JASPER, J. (2009) *The Social Movements Reader: cases and individual needs in contemporary Society*. London, Wiley-Blackwell.

LESSARD, C. (2004) “L’obligation de resultats en éducation: de quoi s’agit-il? Le contexte québécois d’une demande sociale, une rhétorique du changement et une extension de la recherche”. In LESSARD, C.; MEIRIEU, P. *L’obligation de resultats en éducation*. Montréal (Canadá), La Presses de L’Université Laval.

_____ (2006) “Regulação múltipla e autonomia profissional dos professores: comparação entre o Quebec e o Canadá”. *Educação em Revista*. N.44. Belo Horizonte, FAE/UFMG.

MAROY, C. (2011) “Em direção a uma regulação pós-burocrática dos sistemas de ensino na Europa?” In OLIVEIRA, D. A. e DUARTE, A. *Políticas públicas e educação: regulação e conhecimento*. Belo Horizonte, Fino Traço.

MARX, K. y ENGELS, F. (1997) *Manifesto do Partido Comunista*. Lisboa, Portugal, Editorial Avante!

MORGENSTERN, S. (2010) “Reflexiones sociológicas em torno a los docentes: la paradoja entre su vulnerabilidad y su potencialidad profesional”. In OLIVEIRA, D. A.; FELDFEBER, M. (compiladoras). *Nuevas regulaciones educativas en America Latina: políticas y procesos del trabajo docente*. Lima, Fondo Editorial UCH. p. 17-54.

NUÑEZ, I. (1990) “Sindicatos de maestros, Estado y políticas educacionales en América Latina”. In FRANCO, M. L. y ZIBAS, D. (org). *Final do século; desafios da educação na América Latina*. São Paulo, Cortez/CLACSO-REDUC. p. 39-59.

OLIVEIRA, D. A. y MELO, S. D. (2004) Estudio de los conflictos en los sistemas educativos de la región: agendas, actores, evolución, manejo e desenlaces. Santiago, LPP / UERJ / OREALC / UNESCO. (Relatório de estudo de caso do Brasil).

_____. “A reestruturação do trabalho docente: precarização E flexibilização”. *Educação e Sociedade*, Dez, vol.25, no. 89, p.1127-1144.

_____. (2006) “Regulação educativa na América Latina: repercussões sobre a identidade dos trabalhadores docentes”. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n. 44, p. 209-227, dez.

_____. (2007) “Política Educacional a re-estruturação do trabalho docente: reflexões sobre o contexto latino-americano”. *Educação e Sociedade*. Campinas, vol 28 n.99 maio/agosto.

_____. ; VIEIRA, L. M. F. (2010) *Trabalho docente na educação básica no Brasil: resultados de pesquisa*. Belo Horizonte, GESTRADO/UFGM. Disponível em www.trabalhodocente.net.br

RAYOU, P. y VAN ZANTEN, A. (2004) *Enquête sur les nouveaux enseignants: changeront-ils l'école*. Paris, Bayard.

_____. (2009) (2014) “Épreuves d’aujourd’hui et métier de demain”. *Education & Sociétés*. N° 23/2009/1. Paris, Bruxelles, De Boeckylarcier. p. 5-13.

TAVARES, M. (2014) “Contribuições para a História do sindicalismo docente, em Portugal: dos Grupos de Estudo, à afirmação e crise do movimento sindical docente”. *Revista Arquivos analíticos de políticas educativas*. Vol 22, N. 37, Arizona State University. Maio.

TENTI-FANFANI, E. (2005) *La condición docente*. Buenos Aires, Siglo Veintiuno Editores.

TIMONTI, G. (2001) “Sindicalismo Docente y Reforma Educativa en la América Latina de los '90”. PREAL/UNESCO. No. 19, Mayo.

Dalila Andrade Oliveira: Socióloga, Doctora en Educación. Profesora Titular de Políticas Públicas en Educación, Universidade Federal de Minas Gerais. Investigadora del Conselho Nacional de Pesquisa (CNPq) y del Programa do Pesquisador Mineiro de la Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (PPM-FAPEMIG). dalila@ufmg.br

Expectativas, representaciones y saberes de estudiantes de profesorados de educación primaria de la ciudad de Buenos Aires en torno a la transmisión de la memoria social y la enseñanza de la historia reciente

Brisa Varela

Recibido Junio 2017

Aceptado Agosto 2017

Resumen

En este trabajo se presentan los avances del proyecto de investigación “Representaciones y saberes sobre los derechos humanos y su enseñanza en estudiantes del profesorado de educación primaria: inscripciones y vacíos” radicado en el Departamento de Educación de la Universidad Nacional de Luján. En el mismo se tomó como problema de investigación relevar e interpretar las representaciones que poseen estudiantes de profesorados de educación primaria de la ciudad de Buenos Aires, referidos a contenidos fundamentales del área de las ciencias sociales y a su didáctica. La investigación espera hacer un aporte para la mejora en la formación docente en el área de la didáctica especial de las ciencias sociales y de los Derechos Humanos. a partir de intersectar representaciones, diversidad y subjetividad generacional con los procesos relativos a la transmisión de la memoria social y la enseñanza de la historia en torno a la dictadura cívico militar argentina como experiencia traumática de la historia nacional.

Palabras Clave: didáctica – memoria e historia reciente – transmisión generacional – derechos humanos – rol docente

Expectations, representations and knowledge of students of professorships of primary education of the city of Buenos Aires around the transmission of the social memory and the education of the recent history

Abstract

This paper presents the advances of the research project «Representations and knowledge on human rights and its teaching in students of primary school teachers: inscriptions and emptiness» residing in the Department of Education of the National University of Luján. In the same it was taken as a research problem the representations that have students of teachers of primary education of the city of Buenos Aires, referring to fundamental contents of the area of the social sciences and to its didactics. The research hopes to make a contribution to the improvement in teacher training in the area of special didactics of social sciences and human rights, from intersecting the representations, diversity and generational subjectivity and the processes related to the transmission of social memory and the teaching of history around the military civic dictatorship as a traumatic experience of national history.

Keywords: didactics – memory and recent history – generational transmission – human rights – teacher role

A tres décadas de la recuperación democrática: la formación de educadores

Para la formulación de este proyecto de investigación se partió de las inquietudes que especialistas en la didáctica de las ciencias sociales comparten en encuentros y publicaciones, referidos a las mejores y más significativas formas de trabajar, con los maestros y/o los estudiantes de profesorados, futuros maestros, sobre la transmisión de la memoria social y política, la historia reciente y los Derechos Humanos (DDHH en adelante), entendidos como campo de reflexión y de acción política. A tres décadas de recuperado el sistema democrático y de formar formadores es oportuno evaluar los avances realizados para sostener los logros y realizar reajustes referidos a métodos, estrategias, materiales de enseñanza e integrar novedades teóricas del campo académico y aquellas procedentes de la comunicación y la tecnología educativa, en el encuadre de una enseñanza problematizadora.

Se espera recoger y revisar críticamente las estrategias de enseñanza sobre los DD.HH que proponen lxs estudiantes de profesorados para el nivel primario como material para poder desarrollar reflexiones sobre la práctica docente y propuestas para la mejora de la calidad educativa.

Esta propuesta plantea explorar en las representaciones y saberes de estudiantes de profesorados de educación primaria relativos a la conceptualización de “defensa de los DDHH” y a la articulación entre esas representaciones-ideas y la práctica como futurxs docentes.

La mirada se colocó en aquellos aspectos de la subjetividad generacional relativa a los procesos de transmisión y resignificación de la memoria social y de la historia reciente; en las representaciones y saberes que portan lxs estudiantes en torno los aspectos traumáticos de la historia nacional y latinoamericana y por último en indagar sobre estrategias de enseñanza específicas para transmitir la narrativa de lo traumático en el nivel primario en articulación con la práctica social.

Este proyecto: “Representaciones y saberes sobre los derechos humanos y su enseñanza en estudiantes de profesorados de educación primaria: Inscripciones y vacíos”, se presentó como continuidad de las investigaciones dirigidas en la UNLu, tanto en el Departamento de Educación como en el Departamento de Ciencias Sociales, referidas a la problemática de transmisión generacional de diferentes procesos traumáticos cuyos resultados se han presentado para difusión y discusión en encuentros académicos, publicaciones y en talleres para docentes y estudiantes. En las investigaciones, se trabajó con la problemática de la posibilidad de “enseñar” aquello que tiene paradójicamente carácter de lo “inenarrable” y considerar el lugar de la educación frente a una tarea que involucra concepciones éticas, cuestiones políticas y de derechos humanos¹.

Proyecto de Investigación de la Universidad Nacional de Luján-Departamento de Educación. 2012-2014. Directora: Brisa Varela. Título de la investigación *Las experiencias traumáticas y su transmisión generacional a través del arte: constitución de lugares de la memoria en la Ciudad de Buenos Aires*, (CD-E:224/12). Sus resultados han sido solicitados para la presentación de un artículo del libro *Ciudades amigables: perspectivas políticas y prácticas* de la Universidad de Granada y se encuentran en imprenta.

Proyecto de Investigación de la Universidad Nacional de Luján- Departamento de Ciencias Sociales. 2012-2014. Directora: Brisa Varela. Título de la investigación *El espacio urbano y su producción como lugar de la memoria en los movimientos de resistencia juveniles de principios del siglo* (DD-CS 550/12). Sus resultados han sido publicados por la Universidad Nacional de Luján y Dunken Editorial, (2015) *El espacio urbano y su producción*

Transformaciones curriculares e incorporación de la enseñanza de los DD.HH.

En lo que hace a los antecedentes de escritura académica y discusión sobre las cuestiones que aquí se presentan se corrobora que el proceso de inclusión de la defensa de los DD.HH en el territorio educativo ha tenido, a lo largo de treinta años, logros destacables, a la vez que también pueden reconocerse dificultades y aspectos a fortalecer.

Después del retorno a la vida democrática y como correlato de sucesos políticos tales como el enjuiciamiento a los partícipes militares de la última dictadura cívico militar, de la legitimación de los diversos organismos de DDHH y colectivos sindicales docentes y estudiantiles, de la anulación del Indulto y las Leyes de Obediencia Debida y Punto Final, se sancionó el 1 de agosto del año 2002 la Ley de la Nación N° 25.633, que instituye el 24 de marzo como *Día Nacional de la Memoria por la Verdad y la Justicia*. Esta misma Ley establecía la inclusión en los calendarios escolares, para todos los niveles educativos, de jornadas dedicadas específicamente a construir memoria colectiva sobre los episodios del pasado y empatía respecto a los valores democráticos, al ejercicio de la ciudadanía y el respeto a los derechos humanos.

El texto consensuado aprobado en ambas cámaras expresó:

Artículo 1° Instituyese el 24 de marzo como Día Nacional de la Memoria por la Verdad y la Justicia en conmemoración de quienes resultaron víctimas del proceso iniciado en esa fecha del año 1976.
Artículo 2° En el seno del Consejo Federal de Cultura y Educación, el

como lugar de la memoria, Dunken ediciones, ISBN 978-9.

Tesis doctoral *Geografías de la memoria. Lugares, desarraigos, y reconstitución identitaria en situación de genocidio*, EDULP, Universidad Nacional de la Plata, ISBN 978-950-34-0519-2. 87-02-7653-1. 2010
Proyecto de Investigación de la Universidad Nacional de Luján- Departamento de Educación. 2006-2009.
Directora: Brisa Varela. Título de la investigación *Genocidios y transmisión de la memoria: Los festejos del Día de la Raza en la educación inicial* (DD-DE 111/07).

Proyecto de Investigación de la Universidad Nacional de Luján- Departamento de Educación. 2002-2004.
Directora: Brisa Varela. Título de la investigación *Efemérides en la educación inicial. Los actos escolares*. Sus resultados han sido publicados por la Universidad Nacional de Luján y Dunken ediciones, en el año 2004 con el título *La trama de la identidad: Indagaciones en torno a la didáctica de la memoria en la educación inicial*. ISBN 987-02-0691-3.

Ministerio de Educación de la Nación y las autoridades educativas de las distintas jurisdicciones acordarán la inclusión en los respectivos calendarios escolares de jornadas alusivas al Día Nacional instituido por el artículo anterior, que consoliden la memoria colectiva de la sociedad, generen sentimientos opuestos a todo tipo de autoritarismo y auspicien la defensa permanente del Estado de Derecho y la plena vigencia de los Derechos Humanos. Artículo 3° Facultase al Poder Ejecutivo nacional para disponer en los distintos ámbitos de su competencia la implementación de actividades específicas, en el mismo sentido que el dispuesto para la comunidad educativa en el artículo anterior de la presente ley.²

En el plano educativo, y en concordancia con la Ley N° 25.633, al aprobarse la Ley Nacional de Educación N° 26206/2006, también enfatiza la primacía de las políticas de Estado en la reafirmación de la ciudadanía y los DDHH. En función de ello en el artículo 3 se afirma:

La educación es una prioridad nacional y 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.

La formación de docentes argentinos, en el Plan de Estudios consensuado por el Consejo Federal de Educación y aplicable a todas las jurisdicciones provinciales y en la Capital Federal, incluye en los contenidos curriculares la enseñanza de los DDHH. En la Ciudad de Buenos Aires, el Plan de Estudios N° 6635 para los Profesorados de Educación Primaria (MECBA, 2009) se aplica en las Escuelas Normales Superiores e Institutos de Educación Superior que dicten las Carreras de Formación Docente de Educación Primaria y de Educación Inicial. En el Plan de Estudios se consolida la enseñanza de los DDHH aumentando la asignación horaria del espacio curricular de cuatro a

2 Un recorrido sobre los avances curriculares anteriores a este período puede encontrarse en González (2012).

seis horas semanales. La asignatura aparece con espacio curricular propio con el nombre de “*Ética Derechos Humanos y Construcción de la Ciudadanía*” con una asignación de 6 horas semanales, máximo otorgado a los espacios curriculares. En el apartado dedicado a esta asignatura se expresa:

El solo reconocimiento de los derechos es un importante avance, pero esta obligación no se termina con la existencia de un orden normativo, constituciones, leyes y tratados. Para hacer posible que los Derechos Humanos sean efectivos se requiere una conducta gubernamental que asegure en la realidad de una eficaz garantía del libre y pleno ejercicio. Y para ello es imprescindible una ciudadanía comprometida que reclame su vigencia y contribuya a su efectividad. [...] Partimos entonces de la idea de ciudadanía como práctica social y política. Se pretende así recuperar la idea de la política como la creación y recreación del mundo. La política como la posibilidad de intervenir en los asuntos comunes, los asuntos públicos como la posibilidad de crear lazos sociales entre los seres humanos (MECBA, 2009: 115).

En los años que transcurren entre la aprobación de estas normativas sobre la enseñanza de contenidos relativos a la defensa de los DD.HH y el presente, organismos de derechos humanos, publicaciones de colectivos docentes como la Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina (CTERA), editoriales comerciales y autoridades educativas de distintas jurisdicciones, nacional, provinciales y de la Ciudad de Buenos Aires, elaboraron y ofrecieron materiales y recursos a los docentes para trabajar con sus alumnos; en especial se dedican a los niveles primario y secundario a través de sus equipos técnicos y en consulta con especialistas universitarios y de organismos de DDHH, que en general coinciden con sus enfoques y propuestas. También se financiaron diversos “Cursos de Capacitación” entre los que se incluía la problemática de la enseñanza de la última dictadura cívico-militar. Podría consensuarse el considerar que desde el Estado se ha intentado apoyar al cuerpo docente y a los estudiantes a los fines de cumplimentar la normativa.

Discusiones actuales: dificultades y desafíos en la enseñanza de la historia reciente

Si como hecho educativo se ha zanjado la duda sobre la necesidad de enseñar sobre las experiencias de las catástrofes del pasado, las discusiones sobre qué, cómo y para qué hacerlo siguen en pie, interrogando cáusticamente a quienes participamos del campo de la enseñanza de contenidos referidos a los procesos traumáticos asociados al terrorismo de estado.

Relevar la bibliografía de Dominick La Capra (2000), Helene Piralian (1997), Janine Puget (2000), Zvetan Todorov (1993) y Paul Ricoeur (1994) permitió confrontar las propias perspectivas y circunstancias con otras situaciones sobre las que los autores indagan, referidas a la temática de los procesos genocidas, en instancias en que se enseñan en las escuelas y se institucionalizan las narrativas históricas oficiales. Sus textos también recorren el papel de las «políticas de la memoria» que naturalizan una determinada visión del pasado y su articulación con el presente como herramienta de acción política.

Se consideraron especialmente importantes los aportes de los trabajos de Theodor Adorno (1966), Hanna Arendt (2001), Sergei Moscovici (2002), Norman Finkelstein (2002), Joel Candau (2002) y Francois Dosse (2004). También en el escenario nacional el tema es objeto de atención por parte de Claudio Martyniuk (2004), Daniel Feierstein (2000), Elizabeth Jelin (2003), Juan Besse (2005), Federico Lorenz (2015; 2012; 2007), Inés Dussel (2001), Franco y Levin (2007), Isabelino Siede (2007a; 2007b)³ procedentes de diversas escuelas, enfoques y disciplinas como la filosofía de la historia, la lingüística, el psicoanálisis, la antropología, la sociología cultural y la educación, han resultado buenos compañeros de exploración en este viaje a las profundidades de la transmisión de aquello conceptualizado como lo “inenarrable”. La inenarrabilidad no significa que no se pueda construir una narrativa o relato para transmitir aquello de lo que hablamos, sino porque en estas situaciones límite, relativas a la experiencia

³ En el Departamento de Educación de la Universidad Nacional de Luján el equipo de Didáctica General y Especial de la Historia y Residencia y Práctica de la Enseñanza de la Historia ha trabajado en distintas problemáticas, una de sus preocupaciones ha sido la enseñanza de la historia reciente, sus diversas investigaciones pueden consultarse en el siguiente link: <http://www.didacticadelahistoria.unlu.edu.ar/?q=node/13>

concentracionaria (Calveiro; 2009) las palabras no alcanzan para expresar el terror, la angustia, el horror, el Mal como absoluto.

El camino es sinuoso y no exento de peligros, uno de los historiadores iconos del siglo XX, Eric Hobsbawn (1995) inquiere sobre la capacidad o incapacidad de interpelar y aprender del pasado y Candeau (2002) y Todorov (1993) observan los excesos de recordatorios “políticamente correctos”, sitios de la memoria articulados a la espectacularización de los holocaustos. Se multiplican, documentales, películas, propuestas didácticas y materiales escolares, que parecen estériles al momento de construir memoria no opresiva y ciudadanía activa al momento de reaccionar frente a nuevos episodios de crímenes de estado.

Algunas de las dificultades, problemas y debilidades sobre los que sería deseable avanzar son recogidos por los especialistas de los organismos estatales. A modo de síntesis del camino realizado, el Ministerio de Educación de la Nación editó en marzo del año 2010, la cartilla “*Educación, Memoria y Derechos Humanos. Orientaciones pedagógicas y recomendaciones para su enseñanza*”, el documento expresa abreviar en el *Programa Educación y Memoria* de la Subsecretaría de Equidad y Calidad coordinado por dos especialistas académicos en esta temática, Federico Lorenz y Ma. Celeste Adamoli. El interés del texto no se centra tanto en los recursos que se presentan, similares a otras propuestas de la última década, sino en los aportes acerca de la discusión teórica conceptual sobre el sentido y las dificultades que entraña una pedagogía de la memoria que implica como nudo problemático “enseñar lo inenseñable”. La concepción que el Programa propone en torno a los temas del “pasado reciente” es la de una serie de círculos concéntricos, que permitan reflexionar desde la experiencia argentina hacia Latinoamérica y el mundo en una relación de reciprocidad conceptual de ida y vuelta construyendo un horizonte de sentido (EMDH-OP-ME: 8). Los autores remiten a las profundidades de preguntas que también se han formulado diversos educadores, filósofos, escritores e historiadores.

Adorno (1966) al finalizar la Segunda Guerra Mundial (nos) interpela ¿Es posible escribir poesía después de Auschwitz? O es un acto de barbarie. Sin embargo y paradójicamente, es imperativo enseñar “lo que sucedió”; la vida de Primo Levi (1958), como sobreviviente del *lager*, asume el sentido último de develar a lxs jóvenes la experiencia límite “*para que no vuelva a ocurrir*”.

La exigencia de que Auschwitz no se repita es la primera de todas en la educación. Hasta tal punto precede a cualquier otra que no creo deber ni poder fundamentarla. No acierto a entender que se le haya dedicado tan poca atención hasta hoy (Adorno; 1966: 1).

La cuestión de la transmisión generacional de las memorias sobre los genocidios tiene inevitablemente su punto de anclaje en las riquísimas polémicas y debates en torno a la transmisión de la *Shoá*; la filosofía, la historia y la pedagogía colocaron en tensión el sentido y las formas de construcción de la memoria. En el campo académico se considera que la enseñanza del pasado reciente no está exenta del peligro de la banalización, de las simplificaciones, de las recetas rápidas y el *fastfood*, de la saturación discursiva y la manipulación política. Estas especificidades (nos) interrogan e invitan a indagar con mayor profundidad en los resultados obtenidos hasta el momento y si fuera necesario modificar o ajustar los contenidos y metodologías sobre el qué, para qué y el cómo desarrollar una pedagogía de la memoria a treinta años de la recuperación democrática.

Desde el psicoanálisis se brindan también conceptos a poner en juego en el problema que planteamos, la preocupación sobre la tramitación psíquica de lo traumático fue objeto de investigación por Sigmund Freud al tratar, luego de la Primera Guerra Mundial, a pacientes con neurosis de guerra. Más tarde y cursada la Segunda Guerra, Lacan sostuvo que la meta de la cura en el psicoanálisis es la reconstitución completa de la historia del sujeto (S1: 12) y aclara que lo que él entiende por historia no es una secuencia real de acontecimientos pasados sino la síntesis presente del pasado (S1: 36) “La historia no es el pasado. La historia es el pasado en cuanto está historizado en el presente”.

En la práctica educativa estas preocupaciones teóricas se hacen carne y sitúan la enseñanza de la historia reciente y de sucesos del presente mismo en el espacio escolar (Saab, 1998). Diversos autores se refieren a la cuestión de la enseñanza de hechos del pasado de gran densidad y a las dificultades para su re-significación en los adolescentes (de Amézola y Morras, 2012). Pero la disociación entre aquel pasado y este presente va más allá de los aspectos generacionales, hace a la cuestión específica de los mecanismos psíquicos que se ponen en juego cuando se “recibe” este tipo de contenidos en forma pasiva, es decir sin haber sido partícipe. En anteriores investigaciones se estudió esta problemática en jóvenes pertenecientes

a la cuarta generación de descendientes de sobrevivientes, en dos escuelas de la comunidad armenia en la ciudad de Buenos Aires y también en ese caso se evidenció una tensión entre lo enseñable y lo inenarrable, entre el mandato de la memoria y la integridad psíquica del sujeto que recibe la información en situación pasiva, tanto en el ámbito familiar como escolar (Varela, 2009, 2013 y 2015).

Hace ya medio siglo que Adorno advertía sobre la ética de las “ataduras a mandatos” versus la “ética de la autonomía asociada con lo emancipatorio”. ¿Cuál debe ser la posición del enseñante? ¿Qué y cómo enseñar para transmitir la historia reciente y una memoria no ensimismada y autista sumida en la rumiación permanente y opresiva? Se puede agregar ahora otro interrogante con el que se está en deuda en una torsión que implica una doble cuestión ¿Qué y cómo enseñar para generar conductas empáticas y proactivas frente a hechos del presente en diferentes países de Latinoamérica?

En este aspecto es interesante ahondar en la práctica sociopolítica de lxs jóvenes estudiantes de magisterio y la manera en que puedan –o no– articular con su futuro rol docente; la capacidad de intervenir sobre su propia historia, es lo que los posiciona como sujetos, sometidos a una multiplicidad de contradicciones en las que están obligados a asumir elecciones.

Dentro del enfoque crítico, y relativo a la transmisión escolar de situaciones traumáticas, en esta investigación se sostiene la línea del constructivismo socio-cultural con origen en las investigaciones de Vygotsky quien postula que el factor social juega un papel central en la construcción de representaciones y de saberes. A la vez, la práctica social de las funciones psicológicas articula con las características subjetivas de cada estudiante, Serrano y Pons (2011) aclaran:

Parte de un modelo bidireccional de transmisión cultural en el que todos los participantes transforman activamente los mensajes, podemos asumir que la construcción de los conocimientos supone una internalización orientada por los “otros sociales” en un entorno estructurado. De esta manera el constructivismo socio-cultural propone a una persona que construye significados actuando en un entorno estructurado e interactuando con otras personas de forma intencional (p. 9).

Abordar la temática que se propone remite al proceso sociocultural por el cual todo grupo humano construye y deconstruye su identidad generacionalmente, en relación con su engarce social, histórico y local y que debe explicarse en términos de estas realidades (Hobsbawm; 1995). Retomando a Benedict Anderson (1983) se sostiene la configuración imaginaria de las naciones en lo que hace a los procesos sociopolíticos que conllevan a la construcción social del relato de sus tragedias históricas.

Desde el marco teórico pedagógico se asume la perspectiva crítica en su dimensión ético política planteada por Paulo Freire, es decir, asumiendo la politicidad e historicidad del acto educativo. Este situarse implica rechazar una educación bancaria que se apoye en la memorización y repetición mecánica de los contenidos, aunque estos se refieran a los DD.HH y a la dictadura cívico-militar, porque entonces se les despoja de sentido y significación. Si sólo hay repetición lxs estudiantes continuarán siendo recipientes donde colocar supuestos saberes por los guardianes de una memoria institucionalizada y opresiva. Esas formas de transmisión no problematizan porque no activan a los sujetos como tales, sino que los coloca en el lugar de la pasividad y de la repetición hueca es decir de la alienación, por mejores que fueran las intenciones.

La educación liberadora es claramente problematizadora y rechaza la unidireccionalidad reproductivista en tanto propone un eje dialógico y cuestiona el pensamiento unidimensional de la memoria encerrada en la efeméride. El lugar del educador es el de proponer una relación dialógica, dado que en la circulación de la propia palabra el sujeto se des-aliena, hace del encuentro con el otro una posibilidad de creación social (Fernández Mouján, 2011).

Que lxs futuros educadores puedan y quieran asumirse como intelectuales crearía las condiciones necesarias para transformar la memoria del mandato escolar en una memoria activa como expectativa de vida plena. En las reflexiones de Giroux (1997) sobre estas cuestiones se pueden encontrar conceptos iluminadores:

El hecho de ver a los profesores como intelectuales nos capacita para empezar a repensar y reformar las tradiciones y condiciones que hasta ahora han impedido que los profesores asuman todo su potencial

como académicos y profesionales activos y reflexivos. Creo que es importante no sólo ver a los profesores como intelectuales, sino también contextualizar en términos políticos y normativos las funciones sociales concretas que realizan los docentes (p. 65).

Giroux interpela a lxs educadores cuando les reclama pensarse como algo más que ejecutores profesionalmente equipados para hacer realidad efectiva cualquiera de las metas que se les señale.

Concebir la educación como práctica de la libertad tiene como meta construir una ciudadanía activa e implica reconocer en el campo de la didáctica de las ciencias sociales, la coexistencia de memorias plurales, subalternas, subterráneas e insurgentes y posicionarse en un territorio menos estructurado y más problematizador. Más que nunca, como sostuviera Freire (2014), es necesario desarrollar una pedagogía de la pregunta, más que la pedagogía de la respuesta. En este sentido, la educación porta la potencialidad político-pedagógica fundamental para un proyecto ciudadano desalienante y transformador.

Objetivos y opciones metodológicas

El proyecto de investigación contiene los siguientes objetivos:

General: analizar las representaciones y saberes de estudiantes de profesorados primarios, en distintas etapas de su formación docente, en torno a la problemática de los derechos humanos y su enseñanza en el nivel primario de la educación.

Específicos:

Relevar las representaciones que circulan entre los estudiantes del Profesorado de Educación Primaria en torno a la enseñanza de los DD.HH. y a la construcción de la ciudadanía.

Identificar conceptos, procedimientos y valores que los estudiantes estiman importantes para ser enseñados en el nivel primario.

Caracterizar el posicionamiento metodológico y las estrategias que proponen llevar o han llevado durante sus prácticas en las aulas.

Reconocer diferencias, yuxtaposiciones y antagonismos/alianzas de las visiones sobre el pasado y el presente en el campo de los DD.HH.

Indagar en prácticas estudiantiles que se vinculen con el campo de los DD.HH. y su enseñanza.

La opción metodológica tuvo que dar cuenta de los modos de significación y simbolización mediante los cuales los y las estudiantes, intersubjetivamente, marcan de sentido lo real y accionan. Pensamos las prácticas sociales, en tanto estudiantes y futuros docentes, desde la noción de *habitus* (Bourdieu, 1994) que es generado por las estructuras objetivas y produce a su vez sistemas de prácticas, percepciones y representaciones. Da a la conducta esquemas básicos de percepción y de acción, modos de experimentar y clasificar lo real y con potencialidad de crear pensamientos, percepciones, expresiones y acciones que se encuadran en condiciones históricas y socialmente situadas.

Para el desarrollo de la primera etapa de la investigación fue pertinente trabajar con encuestas que contendrían preguntas que permitieron obtener información cuantitativa. Para el análisis e interpretación de la información se propone el enfoque de *estrategias de contextualización* que intentan comprender la información en el contexto en que se proporciona para identificar la relación entre los diferentes elementos del texto articulados. Esta mirada promueve, no la “clasificación”, sino la búsqueda de las relaciones que conectan los relatos y eventos dentro de un contexto en un todo coherente entre las preguntas formuladas a la investigación y el diseño de la recolección de datos que brinden información (Maxwel, 1996; Wittrock, 1997).

El universo de estudio lo constituyen estudiantes de diferentes tramos de profesorado de educación primaria, con el objeto de poder registrar las

diferencias (o no) relativas a sus proceso de formación. Las técnicas para el relevamiento incluyen cuestionarios mixtos: con preguntas semiestructuradas y la inclusión de algunas de carácter abierto.

El cuestionario semiestructurado fue de carácter anónimo ya que la nominación no agregaba datos de interés a la investigación. El mismo apuntó a reconocer las representaciones y miradas de lxs estudiantes en lo que hace a las cuestiones explicitadas en los ejes 1 y 2 presentados en el proyecto de la investigación. Se consideró que el carácter semiestructurado era el más adecuado porque permitió incluir un mayor número de entrevistados y, a la vez, brindar un margen de preguntas abiertas para otras consideraciones que quisieran formular lxs estudiantes.

Para abordar el problema de investigación se pensó en formular series de preguntas, que se organizaron en tres ejes, destinadas a conocer las perspectivas estudiantiles. Los interrogantes fueron el punto de partida y se estructuraron a partir de observaciones participativas realizadas en los últimos doce años en condición de docente de espacios curriculares en los que se trabaja sobre estos contenidos.

Los Ejes problematizadores se ordenaron del siguiente modo:

Eje 1: Representaciones y saberes referidos al tiempo histórico.

¿Pueden diferenciar los conceptos de: memoria oficial, memorias plurales, pedagogía de la memoria y enseñanza de la historia reciente?

¿Los materiales y propuestas sobre DD.HH. en las que piensan consideran las nociones específicas referidas al tiempo histórico y la triangulación significativa presentada por (Chesnaux, 1987) presente-pasado-presente?

¿Identifican los diferentes actores sociales y sus intencionalidades en la década de los 70?

¿Logran encuadrar los acontecimientos en coyunturas históricas que remitan además a tiempos estructurales de América Latina?

Eje 2: Representaciones y saberes que permitan articular distintas escalas de análisis en las diferentes experiencias regionales de terrorismo de estado.

¿Abordan el carácter regional y universal de la defensa de los DD.HH. o su discurso se sitúa en la “excepcionalidad del carácter nacional” como sucede en otros casos?

¿Qué representaciones construyen lxs estudiantes sobre la actual situación de los DD.HH. en Latinoamérica?

Eje 3: Representaciones referidas a la didáctica especial de las ciencias sociales aplicada a esta temática.

¿Qué conceptos y contenidos consideran importantes enseñar y con qué estrategias y materiales los llevarían al aula del nivel primario? ¿Establecen claras diferencias según los ciclos?

¿Consideran un posicionamiento crítico y dinámico o se afirman en líneas reproductoristas?

¿Proponen trabajar con sus futuros alumnxs de nivel primario sobre DD.HH. a partir de ejes problematizadores que promuevan conflictos cognitivos?

¿Reflexionan críticamente sobre las dificultades didácticas que introduce el enfoque de lo “conmemorativo” y sobre las responsabilidades de las decisiones del docente?

Avances de investigación

El trabajo de campo se realizó a lo largo del año 2016, con la colaboración de los profesores Mariano Peltz y Alberto Romero, el mismo incluyó un total de 80

estudiantes con muestreo por saturación como criterio de validación⁴. El total de las respuestas corresponden a 11 varones y 69 mujeres inscriptos en distintos profesorados de educación primaria de la ciudad de Buenos Aires (Normal 11, Normal 9, Normal 3 y Profesorado de Educación Primaria Nro. 2). Una vez tomada experimentalmente se ajustó la encuesta en función de la claridad de las consignas. Fue respondida por escrito en forma individual, se pidió el anonimato de manera de garantizar a lxs estudiantes una total libertad en las decisiones que tomarán para sus respuestas. Se organizó la consulta considerando tres ejes o conjuntos que abordan distintos aspectos.

Primer subconjunto de datos biográficos de formación

Se preguntó sobre los siguientes aspectos: varón o mujer; institución y años en los que cursó el primario y el secundario; materias ya cursadas en el nivel terciario: carreras paralelas que se encuentre realizando o que terminara. El sentido de las preguntas fue el poder detectar en sus respuestas si a lo largo de su formación han modificado sus representaciones y criterios pedagógicos y la diferenciación por géneros permite observar si hay variaciones en las apreciaciones sobre los temas que se proponen para la enseñanza de las ciencias sociales y los DD.HH. El mismo sentido tuvo la pregunta sobre la edad ya que permitirá al momento de la interpretación registrar diferencias o similitudes por grupos etarios y considerar si la etapa de su formación en los niveles primario y secundario influyen en las respuestas dadas.

La pregunta sobre las instituciones primaria y secundaria en la que cursaron previamente interesaba para poder diferenciar si la preparación pública estatal o privada interviene al momento de formular las respuestas.

Solicitar información sobre la institución en la que cursan su formación docente y la cantidad de materias aprobadas de la carrera que, hipotéticamente, permitiría expresar diversidad y profundidad en las contestaciones. En cuanto a la información sobre si realizan o han realizado otros estudios apuntan a considerar si este aspecto influye en la mayor o menor solidez en sus saberes relativos a la historia reciente.

4 Añadir más entrevistados ya no aumentaría la calidad de la información obtenible (Alonso, 2003).

Segundo subconjunto de contenidos trabajados en su biografía escolar y deficiencias en ellos y en la metodología de los docentes

Se preguntó sobre qué temas de Historia Argentina y/o de Latinoamérica recordaba haber sido trabajados por sus maestros en el primario o en inicial y qué temas de Historia Argentina y/o de Latinoamérica le hubieran gustado que se incluyeran. Qué actividades y estrategias didácticas en la enseñanza de la Historia Argentina aplicaron sus maestrxs y si le parecieron atractivas o deficientes. Se solicitó que en una línea de tiempo se incluyeran los contenidos que lxs maestrxs deberían incluir sobre Historia Argentina discriminando para nivel inicial, primer ciclo del primario y segundo ciclo del primario.

Las preguntas se redactaron posicionando a lxs estudiantes en el lugar de evaluadores de las acciones docentes, esta decisión permitió dos cuestiones: en primer lugar que lxs estudiantes no tuvieran la sensación de ser evaluado por sus respuestas, corriéndolxs del lugar de alumnxs y colocándolxs como observadores críticos de lo recibido. Por otra parte sus respuestas y observaciones permiten considerar la consistencia de las mismas los saberes y las representaciones que se ponen en juego.

Cuando se preguntó ¿Qué temas de Historia Argentina y/o de Latinoamérica recordás que trabajaron tus maestrxs en el primario o en inicial? Y, ¿qué temas de Historia Argentina y/o de Latinoamérica te hubieran gustado que incluyeran? La formulación intentó detectar si lxs estudiantes podían hacer diferencias de contenidos a enseñar por nivel y ciclo o si las respuestas eran homogéneas careciendo de esta perspectiva. La pregunta sobre los contenidos que hubieran deseado recibir tiene, además el objetivo de obtener información lisa y llana, conocer aquellos temas que lxs estudiantes, futurxs docentes conocen o desconocen de la historia nacional y latinoamericana.

¿Qué actividades y estrategias didácticas Historia Argentina que aplicaron te parece que fueron atractivas o deficientes? Tuvo el sentido de considerar la mirada reflexiva y crítica, relativa no solo a los contenidos sino a las formas métodos y actividades de transmisión de la historia argentina y latinoamericana y a la temática de los DD.HH. En cuanto a la inscripción en las líneas de tiempo de contenidos que seleccionarían para primer y segundo ciclo tuvo

como intención relevar los saberes que portan y la valoración que otorgan a los diferentes contenidos. Asimismo una importancia mayor tuvo la de experimentar la posibilidad de establecer una secuencia significativa en cuanto a causalidad y efectos, actores sociales, escalas, sucesos de corta media y larga duración. Relación de aspectos nacionales, regionales e internacionales en la enseñanza de las ciencias sociales y la organización de una cadena significativa de hechos y conceptos articulados que solo es posible manejando la cronología por un lado y la elección de problemáticas a transmitir por el otro.

Tercer subconjunto referido a la enseñanza de la Dictadura y los DD.HH. y su didáctica

Se propuso el análisis crítico de material destinado a estudiantes del segundo ciclo sobre la historia argentina. Se les presentó una tabla estructurada para que señalaran con una cruz lo que consideraran pertinente en relación con el texto: las opciones (no excluyentes entre sí) eran: malo, regular, bueno, muy bueno, excelente. Los motivos de la calificación permitían optar por: difícil, aburrido, equivocado, inquietante, interesante e históricamente correcto.

Por último, se preguntó con qué actividades y materiales se podría colaborar con lxs docentes para complementar o reemplazar el material elegido. El tercer subconjunto propone una serie de ejercicios que se apoyan en la selección de un texto proveniente del Informe de la Comisión Nacional sobre la Desaparición de Personas (CONADEP) sobre la desaparición de personas en la Argentina durante la dictadura cívico-militar de 1976. Se seleccionaron dos párrafos especialmente significativos para el debate en función de conceptualizaciones de alto impacto que surgen de ellos: 1- La consideración del enfrentamiento del aparato del estado por medios legítimos en la democracia italiana en contraposición con la represión ilegal en nuestro país. 2- La posición referida a la apreciación de las acciones realizadas por la militancia armada y por parte de la represión, teoría popularizada como “de los dos demonios”. 3- La denominación de crímenes de lesa humanidad del accionar de la dictadura.

Docentes del segundo ciclo eligieron el siguiente texto para trabajar en una escuela pública con 6to. y 7mo. sobre la historia argentina entre 1970 y 1983:

“Durante la década del 70 la Argentina fue convulsionada por un terror que provenía tanto desde la extrema derecha como de la extrema izquierda, fenómeno que ha ocurrido en muchos otros países. Así aconteció en Italia, que durante largos años debió sufrir la despiadada acción de las formaciones fascistas, de las Brigadas Rojas y de grupos similares. Pero esa nación no abandonó en ningún momento los principios del derecho para combatirlo y lo hizo con absoluta eficacia, mediante los tribunales ordinarios, ofreciendo a los acusados todas las garantías de la defensa en juicio; y en ocasión del secuestro de Aldo Moro, cuando un miembro de los servicios de seguridad le propuso al General Della Chiesa torturar a un detenido que parecía saber mucho, le respondió con palabras memorables: «Italia puede permitirse perder a Aldo Moro. No, en cambio, implantar la tortura». No fue de esta manera en nuestro país: a los delitos de los terroristas, las Fuerzas Armadas respondieron con un terrorismo infinitamente peor que el combatido, porque desde el 24 de marzo de 1976 contaron con el poderío y la impunidad del Estado absoluto, secuestrando, torturando y asesinando a miles de seres humanos.

Nuestra Comisión no fue instituida para juzgar, pues para eso están los jueces constitucionales, sino para indagar la suerte de los desaparecidos en el curso de estos años aciagos de la vida nacional. Pero, después de haber recibido varios miles de declaraciones y testimonios, de haber verificado o determinado la existencia de cientos de lugares clandestinos de detención y de acumular más de cincuenta mil páginas documentales, tenemos la certidumbre de que la dictadura militar produjo la más grande tragedia de nuestra historia y la más salvaje. Y, si bien debemos esperar de la justicia la palabra definitiva, no podemos callar ante lo que hemos oído, leído y registrado; todo lo cual va mucho más allá de lo que pueda considerarse como delictivo para alcanzar la tenebrosa categoría de los crímenes de lesa humanidad”.

Se entregaron los textos sin aclarar que eran de autoría de la CONADEP con el objeto de poder determinar si alguno de los ochenta estudiantes reconocía la pertenencia y se les dijo que maestros de sexto y séptimo grado habían seleccionado ese material para trabajar con sus alumnos. Con el objeto de sistematizar la evaluación se les aportaron dos tablas estructuradas con distintas consideraciones, arriba mencionadas, y posteriormente se les formuló una pregunta abierta que planteaba con qué otro material y /o actividades podrían colaborar con esos maestros con el objeto de relevar no solo la posibilidad de una mirada crítica sino si existía una propositiva.

A modo de cierre

En función de la brevedad requerida para esta publicación y a manera de consideraciones finales en este texto se han compartido aquellas inquietudes que motivaron la formulación de este proyecto de investigación y también la preocupación en torno al diseño metodológico más adecuado para relevar las representaciones y saberes que poseen lxs estudiantes terciarios y futurxs docentes, sobre la enseñanza del pasado reciente y los DD.HH. Actualmente se trabaja en sistematizar las respuestas obtenidas y posteriormente sobre la interpretación y discusión de los resultados que brindan y que se espera exponer en futuros escritos. Sólo interesa adelantar, por los efectos que resultan, que en el relevamiento no llega al 10% el porcentaje de estudiantes que estudió o estudia otra carrera relacionada con las ciencias sociales, en paralelo a su formación docente. De ello resulta una importante responsabilidad para los formadores de profesores, tanto en lo que hace a contenidos como a las perspectivas críticas y enfoques didácticos, en la enseñanza de las ciencias sociales.

Bibliografía

ADORNO, T. (1966) «La educación después de Auschwitz», Conferencia difundida por la Radio de Hesse el 18 de abril de 1966, publicada en *Consignas*. Buenos Aires, Amorrortu.

ALONSO, L. E. (2003) *La mirada cualitativa en sociología: una aproximación interpretativa*. Madrid, Fundamentos.

ANDERSON, B. (1997 [1983]) *Comunidades Imaginadas. Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*. México, FCE.

ARENDT, H. (2001) *Eichmann en Jerusalén. Un estudio sobre la banalidad del mal*. Barcelona, Lumen.

BESSE, J. (2005) «Memoria urbana y lugares patrimoniales. Elementos teóricos para el abordaje de las marcas territoriales asociadas a acontecimientos políticos». En *Taller Internacional: desplazamientos, contactos y lugares. F:FyL., UBA*.

BOURDIEU, P. y PASSERON, J. C. (1998) *La Reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. México, Fontamara.

_____ (1994) *Raisons pratiques; sur la théorie de l'action*, Paris, Seuil.

CALVEIRO, P. (2009) “El testigo narrador”. En *Revista Puentes N 24*, Comisión por la Memoria.

<http://www.memoriaenelmercosur.educ.ar/wp-content/uploads/2009/04/puentes24.pdf>

CANDAU, J. (2002 [1996]) *Antropología de la memoria*. Buenos Aires, Nueva Visión.

CHESNEAUX, J. (1987) *¿Hacemos tabla rasa del pasado? A propósito de la historia y de los historiadores*. Buenos Aires, S.XXI.

DE AMÉZOLA, G, y MORRAS, V. (2012) “La ‘transposición didáctica’ en la enseñanza de la Historia: ¿una misión imposible? Un análisis crítico desde el ejemplo de la Guerra de Malvinas”. En *Polifonías Revista de Educación*, Año 1 N 1, septiembre-octubre. Luján, Departamento de Educación.

DOSSE, F. (2004) *La historia conceptos y escrituras*. Buenos Aires, Nueva Visión.

DUSSEL, I. (2001) “La transmisión de la historia reciente. Reflexiones pedagógicas sobre el arte de la memoria”. En *Memorias en presente identidad y transmisión en la Argentina postgenocidio*, Buenos Aires, Norma.

FERNÁNDEZ MOUJÁN, I (2011) “Los Trazos de la escritura de Freire”. En *Revista Tabula Rasa* N 4 <http://www.revistatabularasa.org/numero-14/01fernandez.pdf>

FRANCO, M. y LEVIN, F. (2007) “El pasado cercano en clave historiográfica”. En *Historia reciente perspectivas y desafíos para un campo en construcción*. Buenos Aires, Paidós.

FREIRE, P. y FAUNDEZ, A. (2014) *Por una pedagogía de la pregunta: crítica a una educación basada en respuestas a preguntas inexistentes*. Buenos Aires, S XXI.

GIROUX, H. (1997) “Los Profesores como Intelectuales: Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje”. Paidós. <http://www.revistadocencia.cl/pdf/20101021065849.pdf>.

GONZALEZ, M. (2012) “Historia y memoria del pasado reciente en la escuela: una mirada a la propuesta oficial”. En *Quinto Sol*, vol 16 N 2, julio-diciembre.

FEIERSTEIN, D. (2000) *Seis estudios sobre genocidio. Análisis de las relaciones sociales: otredad, exclusión y exterminio*, Buenos Aires, Eudeba.

FINKELSTEIN, N. (2002) *La industria del Holocausto. Reflexiones sobre la explotación del sufrimiento judío*. Buenos Aires, S.XXI.

FREUD, S. (2010) “La defensa patológica”. En *Obras completas*. TI, Buenos Aires, Amorrortu, 1er ed. 1895.

HOBBSBAWM, E. (1995) *Historia del siglo XX*, Barcelona, Crítica.

JELÍN, E. y LANGLAND, V. (comps.) (2003) “Monumentos, memoriales y marcas territoriales”. En colección *Memorias de la Represión*. Madrid, Siglo XXI.

LA CAPRA, D. (2000) *Writing history, writing trauma*, Baltimore and London, The Johns Hopkins University Press.

LACAN, J (1983) Seminario los Escritos Técnicos de Freud. Editorial: Paidós.

LEVI, P. (2005 [1958]) *Trilogía de Auschwitz*. Barcelona, El Aleph.

LORENZ, F. (comp.).(2015) *Guerras de la Historia Argentina*. Buenos Aires, Ariel.

_____ (2011) “Educación y memoria en Argentina: las memorias de la ‘dictadura militar’ en la escuela”. En *Lecciones contra el olvido. Memoria de la educación y educación de la memoria*. Barcelona, ME-Octaedro, p. 259 – 279.

_____ (2007) *Combates por la memoria. Huellas de la dictadura en la historia*. Buenos Aires, Colección Claves para Todos, Capital intelectual.

MAXWELL, J. (1996) *Qualitative Research Design. An Interactive Approach*, Sage Publicatios, pp.1-13.

MARTYNIUK, C. (2004) *ESMA Fenomenología de la desaparición*. Buenos Aires, Prometeo.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA CIUDAD DE BUENOS AIRES (2009) *Diseño Curricular para la Formación Docente*, Buenos Aires.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA NACIÓN (2010) cartilla “*Educación, Memoria y Derechos Humanos. Orientaciones pedagógicas y recomendaciones para su enseñanza*”. Buenos Aires.

MOSCOVICI, S. (2002) *Psicología Social. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales*, Tomo II. Buenos Aires, Paidós.

PIRALIAN, H. (1997) *Genocidio y transmisión*. Buenos Aires; FCE.

PUGET, J. (2000) “Traumatismo social: memoria social y sentimiento de pertenencia. Memoria social-memoria singular”. En *Psicoanálisis ApdeBA*, Vol XXII-Nº2. Buenos Aires, págs.455-459.

RICOEUR, P. (1976) *Introducción a la simbólica del mal*. Buenos Aires, ediciones Megalópolis.

SAAB, J. (1998) “El lugar del presente en la enseñanza de la Historia”. En *Universidad Anuario IEHS Nº 13*, Universidad Nacional del Centro Tandil.

SIEDE, I. (2007a) *La educación política. Ensayos sobre ética y ciudadanía en la escuela*. Buenos Aires, Paidós, nº 53.

_____ (2007b) “Hacia una didáctica de la formación ética y política”. En SCHUJMAN, G. y SIEDE, I. (comp) *Ciudadanía para armar. Aportes para la formación ética y política*. Buenos Aires, Aique Educación.

SERRANO, J. M. y PONS, R. M. (2011) “El constructivismo hoy: enfoques constructivistas en educación”. En *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 13(1). Consultado 15-5-2015 en: <http://redie.uabc.mx/vol13no1/contenido-serranopons.html>

TODOROV, Z. (1993) *Frente al límite*. México, ed. S.XXI.

VARELA, B. (2015) “*Estrategias para la preservación de las memorias colectivas*”, UNLP, Centro de Estudios e Investigaciones Platenses y la Dirección General de Derechos Humanos de la UNLP.

_____ (2013) “De la memoria oficial a la recuperación de la memoria social. Los docentes como agentes de transformación”, En *VII Jornadas de Investigación en Antropología Social Instituto de Ciencias Antropológicas*. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires, 27 al 29 de noviembre, CD.

_____ (2009) *Geografías de la memoria. Lugares, desarraigos, y reconstitución identitaria en situación de genocidio*. Universidad Nacional de La Plata, EDULP La Plata, ISBN 978-950-34-0519-2, pp. 350.

WITTROCK, M. (1997) *La Investigación de la enseñanza*. Buenos Aires, Paidós.

Brisa Varela: Docente investigadora del Departamento de Educación y del Departamento de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Luján, Doctora en Ciencias Sociales (FLACSO). Especialista en Didáctica Especial de las Ciencias Sociales y en Género y Educación. brivarela@yahoo.com.ar

Innovación y reforma en la capacitación de docentes para la enseñanza de las ciencias en el período modernizador: el caso del INEC

Juana Erramuspe

Recibido Agosto de 2017

Aceptado Octubre de 2017

Resumen

Se analiza un caso de intervención de organismos públicos de Ciencia y Tecnología en la implementación de acciones de capacitación de docentes de nivel medio en servicio durante el período modernizador. Se toma el caso del Instituto Nacional para el Mejoramiento de la Enseñanza de las Ciencias (INEC). Se caracterizan los vínculos entre los organismos científico-tecnológicos y los educativos para el desarrollo de las acciones. Se consideran innovación y reforma educativa en el marco del caso en estudio.

Palabras Clave: capacitación de docentes – ciencias naturales – sistema científico tecnológico – reforma educativa – período modernizador

Innovation and reforms in the training of teachers for teaching science in the modernizing period. The case of INEC

Abstrac

A case of intervention of Science and Technology Public Organizations is being analyzed in the implementation of training actions for mid-level teachers on duty during the modernization period. The case of the National Institute is taken for the Improvement of Science Education (INEC). The links between the scientific-technological and the educational organizations are characterized for the

development of the actions. Innovation and educational reform are considered in the context of the case under study.

Key words: teacher training – natural sciences – technological scientific system – educational reform – modernizing period

Introducción

Repensar hoy las políticas educativas de los años 60, centradas en la promoción de la alfabetización científica de la población y articuladas en plena vigencia de las teorías del capital humano, parece cuando menos paradójal. Asistimos en el presente a intentos renovados de los sectores hegemónicos tradicionales por imponer políticas para la introducción de los sujetos en el mundo del trabajo mediante una formación pragmática y orientada aparentemente a las competencias laborales concretas. Pero más subrepticamente la realidad es todavía más cruda: se ha puesto en marcha un proceso de desarticulación de los últimos vestigios de prácticas educativas democráticas, en el que la característica central es el empobrecimiento de los contenidos de la enseñanza, sumado al carácter asistemático de los lineamientos para la formación y capacitación de docentes. La presencia del estado en la educación se retrae drásticamente y se abre la puerta de las escuelas y del ámbito educativo en general a las empresas, que, a través de las ONGs, parecen habilitadas a imprimir su accionar sin mayores restricciones. No ya para formar a los sujetos en competencias para el mercado laboral en general, sino para formar su propia fuerza de trabajo de acuerdo a su necesidad y en el marco de la creciente flexibilización laboral.

A pesar de las diferencias, el momento actual y el contexto de los 60, tienen un hilo filiatorio en la idea de *innovación* como articuladora de la política educativa, que vuelve a concebirse como *modernizadora*. Pero esta vez innovación y modernización no vienen de la mano de la promoción de la actividad científica ni de la alfabetización, como ocurrió en los sesenta. ¿Cuál es el sentido, entonces, de la revisión de los procesos anteriores de modernización?

Reivindicamos el estudio histórico sistemático de las políticas educativas como un modo ineludible de comprender las tendencias pedagógicas actuales. En

este sentido, y en el terreno de la capacitación de docentes en servicio en el área de las ciencias naturales, aún resta profundizar la investigación de grandes períodos, para poder elaborar teorías completas sobre las políticas desarrolladas. En este artículo, se reseña una investigación circunscripta a un caso que reviste especial interés, por tratarse de una institución que, nacida en el ámbito científico en 1967, funcionó como enlace con el sistema educativo para “modernizar la enseñanza de la ciencia” a través de la capacitación en servicio de los docentes.

Presentaremos aquí sólo algunos de los nudos conceptuales a los que se arribó, así como los ejes que se consideraron, especialmente el par innovación-reforma. Se espera poder marcar algunas continuidades-rupturas con posteriores coyunturas.

Estudio de la capacitación de docentes en servicio en Argentina

La capacitación de docentes en servicio en nuestro país no ha tenido un abordaje sistemático en cuanto a investigación empírica se refiere. Los primeros estudios de la temática se centran en la aplicación de la Ley Federal de Educación (LFE) de los años 90, pero los mismos no realizan una mirada retrospectiva de las acciones anteriores en la historia reciente. Los fundamentos para la constitución de la Red Federal de Formación Docente Continua asumen para sí el carácter de “pioneros”, en el sentido que se presentan como si fuesen los primeros intentos de normar en la materia. No hay un aprovechamiento del caudal de conocimiento generado en anteriores experiencias. Podría plantearse una pérdida de registro histórico de lo actuado e instituido con anterioridad a la LFE.

Si bien pueden encontrarse algunos trabajos que mencionan o reseñan parcialmente los proyectos pioneros en capacitación de docentes en servicio¹, se encuentran allí sólo algunas afirmaciones muy generales² con una periodización

1 Ver Devalle de Rendo (1995; 2002), Santillán, L. (1999), Serra, J.C. (2004) y Vezub, L. (2009).

2 “El Estatuto Nacional de 1958 incluyó, en sus artículos 5 y 6, el perfeccionamiento como un deber y un derecho del personal docente. Constituye el primer paso hacia la institucionalización de la formación continua. A través del Estatuto quedó establecido un nexo particular entre trabajo profesión y capacitación que todavía hoy rige gran parte de las estrategias y motivaciones del profesorado, a la hora de continuar su formación y asistir a los cursos”. “El desarrollismo y los discursos internacionales, impulsados por ejemplo por la UNESCO, contribuyeron a instalar en la década de los setenta, junto con la teoría del capital humano y la importancia del planeamiento educativo, la noción de “educación permanente”;

muy amplia, que no discriminan el área de capacitación y que no profundizan en las características de los casos particulares. Sin embargo, creemos que sólo un conocimiento profundo de las experiencias concretas de capacitación de docentes durante los años 60 (de una envergadura subestimada en muchos casos) podría habilitar ciertas generalizaciones y/o periodizaciones.

Según Popkewitz (2000), el estudio del cambio educativo desde la perspectiva histórica tiene como objeto las reglas y normas que subyacen al saber de la escolarización, así como las formas en que se produce y se hace aceptable ese saber, en cuanto prácticas sociales, dentro de ámbitos institucionales. Es necesario encarar el estudio del pasado en el presente, detectando continuidades, discontinuidades, interrupciones y rupturas en la vida institucional. Las relaciones estructurales deben comprenderse como una complicada red de semejanzas que se solapan en el tiempo. No hay cambio monolítico, sino pautas plurales e inestables (Popkewitz, 2000).

Desde esta perspectiva, el análisis de los procesos organizacionales particulares aporta pautas de comprensión de la generación y evolución histórica de ciertos conceptos materialmente sustentados y que, a su vez, constituyen la base de nuevas organizaciones materiales. En ese análisis, sin duda juega un papel importante el estudio de la lucha de clases, porque permite la inclusión de la noción de *poder*. Pero, desde esa única lectura tienden a perder peso en el análisis los aspectos culturales, que es donde se definen, en buena parte, las tendencias del cambio social. Y más allá de las acciones del Estado, puesto en el centro por los estudios de la lucha de clases; es importante tener en cuenta también a diversos actores que crean regulaciones sociales (Popkewitz, op. cit.).

En este trabajo intentamos realizar un aporte al estudio *de la capacitación de docentes en servicio en el área de las ciencias naturales, en las décadas del 60-70*; describiendo el caso de un *programa específico*, sus modelos organizacionales, los actores intervinientes, la forma en que se dieron los pactos políticos que lo sustentaron. Revisamos las concepciones pedagógicas centrales en que se

entendida como un proceso dirigido a la revisión y renovación de conocimientos, actitudes y habilidades previamente adquiridas. La necesidad de actualizar los conocimientos surge como consecuencia de los cambios sociales, de los avances tecnológicos y científicos. En este marco, y desde una perspectiva tecnicista del trabajo docente, se originan nuevas ofertas y agentes de capacitación y se crea una serie de instituciones dedicadas a dictar cursos, promover el aprendizaje de técnicas, recursos y habilidades para la planificación y ejecución de una enseñanza eficaz”(Vezub, 2004: 920-921).

basó aquella experiencia y las nuevas concepciones que a su vez generó, los cambios y continuidades conceptuales; especialmente los referidos al papel de los especialistas en educación.

El caso que nos propusimos estudiar es el del INEC (Instituto Nacional para el Mejoramiento de la Enseñanza de las Ciencias), un organismo creado en las postrimerías de la década del 60 y que funcionó en un contexto único en lo que se refiere a vinculación entre las esferas de la ciencia y la educación. Creemos que el estudio de este caso posibilita vislumbrar cómo se generó y se materializó en políticas el concepto de la necesidad del saber científico-disciplinar y de los expertos, para el desarrollo de procesos de capacitación de docentes en particular y de cambios curriculares en general. Y también, cómo se dio la interacción entre organismos estatales de la esfera científico-tecnológica y del ámbito educativo, para la generación de esas concepciones. Se trata de analizar la generación de regulaciones socioeducativas a través del estudio de este caso particular.

La apelación a la experticia en ciencia como autoridad o referencia de las reformas educativas, generada en los 60, y cuya influencia se hizo sentir hasta los 90, se halla hoy en franco retroceso frente a la “formación para el trabajo” que proponen los modelos neoliberales. Pero, por lo mismo, su comprensión puede aportar elementos para entender una parte relevante del proceso de cambios que se han producido hasta llegar al momento presente.

Si se revisan los orígenes del INEC, se encuentra que en 1961, en el seno del recién creado CONICET, se funda el Departamento para la Enseñanza de las Ciencias, iniciativa del propio Bernardo Houssay, dirigido en primera instancia por el Dr. Andrés Valeiras. Con la idea de fomentar las vocaciones científicas y mejorar el nivel de la formación en ciencias de los ingresantes a las carreras científicas en la universidad –según consta en los objetivos fundacionales del Departamento– las acciones del organismo se dirigieron directamente a la capacitación de los docentes de ciencias del nivel medio. Se eligió para ello la modalidad de cursos intensivos presenciales, aunque también se pusieron en marcha acciones a distancia a través de la producción y distribución de materiales específicos. Con el aporte económico y la orientación estratégica de organismos internacionales –como UNESCO, la Ford Foundation, la Fundación Nuffield, ente otros– la materialización de las acciones fue sostenida durante los primeros tiempos sólo

por el sector científico tecnológico, que procedía de manera autónoma respecto de las autoridades del sistema educativo.

Ya en el año 1967, el Departamento para la Enseñanza de las Ciencias pasa a depender de la Secretaría de Educación de la Nación y se convierte en el Instituto Nacional para el Mejoramiento de la Enseñanza de las Ciencias o “INEC”, bajo la dirección del Prof. Ángel Hernáiz. Es en este período que se producen interacciones de un carácter fundacional entre los representantes del sector científico-tecnológico y los del sector educativo.

El cambio en la dependencia jerárquica y el status del organismo, los reacomodamientos organizacionales ocurridos a partir de la coparticipación de científicos y autoridades educativas en la dirección del Instituto, la ratificación o rectificación de modalidades de acción a partir de ese momento, y las concepciones epistemológicas y políticas referidas a la capacitación de docentes en ciencias que se generan como consecuencia de este conjunto de experiencias constituye el tipo de caso que, como dijimos, puede mostrar el interjuego complejo de actores sociales diversos en la generación de regulaciones socio- educativas.

Nuestro trabajo ha tenido la intención de *comprender* las acciones del INEC en el marco de su contexto específico. Se ha intentado reconocer los factores contextuales que dotaron de sentido a esas acciones, que las hicieron posibles en el momento socio-histórico-político en el que se dieron. Se trató de dejar de lado los modelos de la investigación educativa que suponen a las reformas como estrategias absolutamente racionales, e invisibilizan las formas de regulación social de la enseñanza. En lugar de ello, deberíamos comprender a las reformas como interrupciones en los modelos de regulación social, que tienen lugar debido a la acción de múltiples actores y en un contexto altamente complejo (Popkewitz, op. cit.).

La reconstrucción de un evento que data de cuarenta años ha tenido limitaciones específicas: por ejemplo, solo se pudo acudir a personas que en el momento de participar en la experiencia eran muy jóvenes, quedando excluidos los agentes con mayor experiencia y autoridad. Esto sesgó de una manera muy concreta el tipo de testimonios recogidos. Seguramente, estuvimos ante actores *convocados*

a la experiencia y no ante sus *iniciadores*. Con ello, sólo pudimos acceder de manera indirecta a las motivaciones de los fundadores. Pero, a la vez, se trató de los destinatarios de aquellas acciones iniciales, los que oficiaron de nexo entre lo planificado y la puesta en práctica, quienes se insertaron en el sistema con las nuevas perspectivas construidas a partir de la experiencia y que pudieron aportarnos su comprensión de las líneas de continuidad con las reformas posteriores al INEC.

La investigación desarrollada, ha trabajado con el método comparativo constante para el análisis de los datos, a fin de poner permanentemente en interacción la información empírica, los supuestos de investigación y la teoría. Las técnicas e instrumentos para la recolección de datos, fueron igualmente compatibles con dicho modelo. Se utilizaron entrevistas en profundidad con informantes claves de la historia del INEC: la secretaria del primer Departamento para la Enseñanza de las Ciencias, llamado “Proto INEC”, por ser el antecedente institucional inmediato del organismo; un profesor de los cursos proveniente del ámbito de la Física e integrante de la Comisión Nacional para la Enseñanza de la misma disciplina; un alumno de los cursos que luego intervino en la modificación de los planes de estudio de la enseñanza media impulsada por el INEC; una alumna de los cursos que luego desarrolló acciones para la multiplicación en su ámbito de pertenencia; una inspectora de enseñanza. La selección de los entrevistados rescata en todos los casos testimonios de actores que formaron parte del INEC en cada una de las facetas de interés para este estudio. Las entrevistas se tomaron como complemento del análisis del material documental recolectado, también hecho mediante el método comparativo constante. Los documentos han aportado información sobre la normativa inherente a los objetivos y propósitos de la política pública que dio origen al INEC. Permitieron una reconstrucción fundada de la línea intencional –en el sentido analizado por Popkewitz– de la reforma. Las entrevistas aportan algunas perspectivas sobre la apropiación, interpretación y recreación de esa misma política desde los distintos roles de los actores involucrados.

La coyuntura

Durante la investigación se realizó una aproximación al contexto político-pedagógico de la experiencia, intentando resaltar las condiciones que dieron

como resultado en la práctica, un modelo de capacitación de docentes en servicio netamente centralizado en medio de tendencias generales hacia la descentralización del sistema educativo. Se revisó también lo más saliente del desarrollo del sistema científico tecnológico, el papel del CONICET en esa etapa y se plantearon algunos interrogantes respecto de la significación del INEC en aquella trama.

En ese período, hay fundamentalmente dos líneas de procesos que tuvieron lugar en el marco de la Modernización del Estado y que tienen influencia en la configuración de modelos en la enseñanza de las disciplinas científicas: la institucionalización de los organismos puntales del Complejo Científico Tecnológico (CCT) y la consolidación de la Teoría del Planeamiento y de la Planificación Educativa.

El INEC nucleó un caudal significativo de recursos destinados por agencias nacionales e internacionales de la época a la capacitación de docentes en ciencias. Pero, ¿cuáles fueron las lógicas que debieron instalarse previamente para hacerlo posible?

En principio, se consolidó a nivel nacional e internacional la idea de que era posible y necesario ampliar la base de conocimiento científico de la población en general, para poder mejorar, a su vez, los estándares de producción científica propiamente dichos. Esa idea llegó de la mano de la Teoría del Desarrollo y de los procesos de modernización del Estado y tuvo vertientes nacionales e internacionales, que derivaron en la creación de instituciones de promoción científica y en la puesta en marcha de programas específicos de gran envergadura.

Más allá del reconocimiento de las capacidades endógenas que derivaron en la creación del CONICET, las prescripciones de los organismos internacionales jugaron un papel trascendental en el origen de la estructura “madre” del INEC. En el mismo período se crearon y/o fortalecieron instituciones similares en el contexto latinoamericano, con la promoción de los mencionados organismos.

El propio Instituto para el Mejoramiento de la Enseñanza de las Ciencias mantenía relaciones permanentes con OEA, UNESCO, Fundación Ford, Fundación Nuffield, Consejo Británico, OEI, CIC, FUNBEC, etc. que financiaban en grado

importante las actividades. Asimismo, los objetivos detallados en los documentos del INEC mantienen alta consonancia con los postulados por esos organismos para sus acciones en la Región. Apuntan principalmente al mejoramiento de la enseñanza de las ciencias como modo de mejorar a su vez el desarrollo científico³. Se orientaban predominantemente a la capacitación de los docentes, la mejora en los planes de estudio, la provisión de materiales para la enseñanza y de becas para los alumnos. Pero se mantenía como meta final el desarrollo de las disciplinas científicas. Se establecía con mayor o menor grado de explicitación, un vínculo directo entre la mejora en la enseñanza y el avance de la Ciencia, sobre todo en lo relativo a la promoción de las vocaciones científicas⁴. Los cursos de capacitación en servicio que brindó el INEC, perseguían el logro de ese mejoramiento, a través de una estrategia clave, la “multiplicación”, que el conocimiento adquirido en la capacitación se transmitiera desde los participantes directos hacia los demás docentes en sus instituciones de pertenencia. Más tarde emergerían las críticas a la multiplicación desde diversas concepciones didácticas y sociológicas. Pero en la estrategia programada por el INEC, con la multiplicación como idea fuerza; se optó por un patrón que tenía a la distribución territorial nacional de los participantes como uno de los criterios centrales de selección de los docentes a capacitar. Se confiaba en que se lograrían así cambios a nivel país. Esos cambios, debían ser un reaseguro para lograr el avance en la dirección marcada por el INEC, y a su vez por el CONICET, en el sentido de lograr la alfabetización científica y el aumento de las vocaciones científicas.

3 “Objetivos del INEC: Organizar cursos, seminarios, conferencias y actividades similares destinadas a actualizar los conocimientos del personal docente en actividad. Analizar y evaluar los planes y programas de estudio de las disciplinas científicas. Diseñar, producir y apoyar la producción de material de enseñanza tipo para laboratorio destinado a profesores y estudiantes y preparar manuales para su mejor uso. Difundir entre el profesorado y los medios interesados, información sobre programas, materiales y normas usuales en la enseñanza de las ciencias en otros países y sobre los resultados obtenidos. Hacer conocer las recomendaciones formuladas en reuniones internacionales sobre la enseñanza de las ciencias. Conceder y administrar becas de estudios y perfeccionamiento para docentes secundarios que enseñan disciplinas científicas. Reunir información sobre el estado y organización de la enseñanza de las ciencias en el país y de los medios con que se cuenta, con el fin de determinar la adecuación y eficacia de los métodos y recursos empleados. Mantener relaciones con otros organismos similares extranjeros e internacionales que se encarguen del mejoramiento de la enseñanza de las ciencias y reunir información sobre la organización de centros e instituciones similares de otros países y los medios y recursos con que cuentan”. Fuente: Instituto Nacional para el Mejoramiento de la Enseñanza de las Ciencias (I.N.E.C.), Secretaría de Estado de Cultura y Educación, Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (1967). “Antecedentes y áreas de actividades del I.N.E.C.”.

4 Entre los fundamentos de las acciones se menciona: “Teniendo en cuenta la importancia fundamental que representa para el país el adelanto de la ciencia y la técnica, se debe insistir por todos los medios a nuestro alcance en estimular vocaciones y capacidades en los alumnos hacia las disciplinas científicas” Fuente:Idem cita anterior.

En el terreno de la planificación educativa, se instalaron también tendencias que guardaban correlación con la modernización del estado como proceso de base. En esa lógica, era necesario ajustar el sistema educativo a las necesidades de la promoción científica. Un elemento que tendría incidencia sobre la planificación educativa, fue el surgimiento de la Teoría del Capital Humano en Economía. Con esta teoría se afianza la ponderación del valor económico de la educación: en un contexto donde la sociología funcionalista constituía el paradigma dominante, la educación era visualizada como un factor fundamental para el crecimiento económico y la herramienta por excelencia para superar el subdesarrollo. Aunque la base empírica de estas premisas nunca alcanzó solidez⁵, la educación pasó a considerarse como el “factor residual” que explicaría los valores del crecimiento económico. Se comenzó a hablar entonces de inversión humana en el marco de los cálculos costo-beneficio de corte eficientista.

Para documentar este punto se tomó en consideración el volumen VI del informe de la Conferencia de las Naciones Unidas sobre la “Aplicación de la Ciencia y la Tecnología en beneficio de las regiones menos desarrolladas”, titulado “La ciencia y la tecnología al servicio del Desarrollo”⁶. Se expone en el material analizado la importancia concedida a la educación y, especialmente, a los contenidos científicos de la enseñanza, en el desarrollo económico y se realiza una serie de recomendaciones a los países en tal sentido. En el análisis del material de campo correspondiente al INEC, encontramos que todas y cada una de las acciones previstas por el documento de la conferencia fueron desarrolladas por el INEC.

En tanto, la tensión entre corrientes opuestas parece haber sido la nota dominante en el proceso de institucionalización del complejo científico-tecnológico: por un lado, una base de sólida formación académica y cuadros profesionales; por otra, la escasez crítica de recursos y el insuficiente consenso social en torno a la importancia del sector. El ensamble de actores y acciones de muy distinto signo dio como resultado un entramado científico-técnico de compleja

5 Ver Levin y Kelley, en Oroval, (1996), donde se resalta que nunca se ha demostrado que los resultados académicos guarden una estrecha relación con los ingresos o la productividad, existiendo en cambio evidencia directa de que un mejor resultado académico no se traduce necesariamente en un gran impacto en la productividad. Desde la óptica empresarial parece sólo necesario que los empleados satisfagan ciertas condiciones “umbral” (dominio relativamente bajo) en matemática y técnicas de lectura.

6 Dentro de este volumen, los capítulos I, II y IV, titulados respectivamente “La enseñanza, necesidad primordial”, “Planificación nacional y regional” y “Capacitación: la especialización y la técnica”.

caracterización en los estudios sobre el desarrollo de la ciencia en el país. Para tomar un análisis de referencia, en el estudio diagnóstico sobre la política de investigación científica y tecnológica realizado a principios de los años 90 en forma conjunta por el gobierno argentino y el Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (Oteiza, 1992), se realiza una caracterización que resalta la escasa articulación de las organizaciones y actividades de esta esfera⁷. En virtud de ello, se propone hablar de “complejo científico-tecnológico” y no de sistema científico-tecnológico.

En cuanto a la estructura y evolución cuantitativa del sistema educativo, el período estuvo atravesado por sucesivos intentos de reforma estructurales, a través de la producción de legislación específica. La dirección de aquel paquete legislativo es otro elemento importante al caracterizar el contexto histórico de surgimiento y desarrollo organizacional del INEC. Desde el punto de vista cuantitativo, hubo un crecimiento relativo de la enseñanza privada. Considerando el lapso comprendido entre 1955 y 1970, Lemos, Wiñar y Fernández (1997) destacan los siguientes aspectos: equiparación de la enseñanza privada y oficial a través del decreto 12.179/60, expansión de la enseñanza privada en general y segmentación del sistema educativo, producción de nueva legislación sobre financiamiento de la enseñanza privada, reducción de las tasas de crecimiento del sistema educativo en su conjunto.

Los autores asocian este comportamiento cuantitativo del sistema, con la alianza entre sectores industriales locales concentrados y grandes empresas extranjeras, con la disminución relativa de la participación de los asalariados en el ingreso nacional, con la exclusión política y con la creciente diferenciación ocupacional y social. La aparición en la escena educativa de los nuevos actores ligados a la enseñanza privada está muy asociada con el escenario de modernización del Estado y la intención de priorizar los procesos de desarrollo económico por sobre otras metas posibles para el sistema educativo. La representación en el escenario educativo de los sectores ligados al capital industrial concentrado, nacional y extranjero, es un hecho significativo en la instalación de una lógica desarrollista de interpretación de los fenómenos educativos.

7 Ver Albornoz, Kreimer y Glavich (1996), Aráoz y Sagasti (1975, 1988) y UNESCO (1970).

En el período del INEC tuvo lugar además un salto cualitativo en la evolución histórica del pensamiento curricular en Argentina. Al respecto, Feldman y Palamidessi (2003) sostienen:

[Para describir] la evolución del pensamiento sobre el currículum en Argentina [hay que] tomar en cuenta las relaciones entre la acción de las agencias educativas estatales y el campo intelectual de la educación. De acuerdo con las variaciones en el rol de estas agencias, de las universidades y de los profesionales especializados en educación, se presentan, en nuestro país, cuatro períodos distintivos en la producción, recepción y uso del pensamiento sobre el currículum: 1. La hegemonía de la regulación estatal centralizada sobre las escuelas y el conocimiento escolar (los “planes y programas de estudio del Consejo Nacional de Educación” – 1860/1960). 2. La modernización del campo educativo, caracterizada por el giro científico de la formación universitaria en educación, la aparición de los especialistas y la irrupción de la teoría curricular (1960/1976). 3. La dictadura militar (1976/1983), signada por la represión política y el congelamiento del debate educativo y curricular. 4. El retorno a la democracia y la reforma educativa, en que se produce una proliferación del pensamiento sobre el currículum (1984/2000) (op. cit.: 2).

En esta periodización, las acciones del INEC corresponden a la “modernización del campo educativo”. Volviendo al texto de Feldman y Palamidessi, en ese momento,

La noción de currículum se identifica con un enfoque racional y científico para la toma de decisiones en materia educativa. [...] La teoría curricular se sitúa en el eje tradicional-moderno. [...] En las versiones locales se hace coincidir el esquema tyleriano con las instancias burocráticas existentes del gobierno del sistema educativo. El planeamiento moderno no modifica los niveles oficiales en los que se planifica el currículum. Si bien destacan el rol innovador de la escuela,

mantienen al Estado en el centro del cambio curricular y la toma de decisiones (op. et. loc. cit.: 8).

En coincidencia con las tendencias correspondientes al período, las propuestas del INEC se situaron en un nivel superador de la mera prescripción a través de los programas, instalándose en el de la planificación de *acciones*, experiencias integralmente articuladas para modificar las prácticas escolares. El nudo de la propuesta estaba puesto en la capacitación docente, pero, como veremos, se aspiraba a través de ella a alcanzar la transformación total de la enseñanza de las ciencias. Tal como dicen Feldman y Palamidesi (en el texto citado), el Estado permanece como agente central del cambio curricular y de la toma de decisiones, aún en un sistema educativo tendiente a la descentralización administrativa.

En este sentido, si bien el conjunto de innovaciones inicialmente introducidas por el INEC, se vehiculizaron por la acción de agentes del sistema científico-técnico; pronto el Instituto se transformaría en un organismo dependiente de la Secretaría de Educación y supeditado totalmente al esquema de jerarquías del sistema educativo.

La Presidencia de Frondizi, es el momento de efectiva implementación de la tendencia descentralizadora (Ley N° 4874 de 1961 de convenios de transferencia sólo con algunas provincias). El documento “Educación, Recursos Humanos y Desarrollo”, producido por el Consejo Nacional de Desarrollo y publicado en 1968, es considerado por algunos autores como fundacional para la tendencia descentralizadora, por articular los proyectos previos de descentralización educativa. La base fue un diagnóstico del sistema educativo que lo caracterizaba como disfuncional, carente de coordinación y de bajo rendimiento. Se señalaban altos índices de deserción y desgranamiento, así como un infradesarrollo de los niveles medio y superior que repercutían en el bajo aprovechamiento de la inversión en educación. A partir de este diagnóstico, se recomendaba que las provincias asumieran la prestación del servicio educativo de nivel primario en forma gradual y con unidad normativa. Se proyectaba la transferencia a futuro de las instituciones de nivel medio (De Luca, 2006).

En ese sentido, resulta significativo el conjunto de acciones encaradas a través del INEC, que pueden asumirse como “homogeneizadoras” de la enseñanza.

Podríamos comprender al INEC como una posible línea de continuidad del carácter centralista de la capacitación de docentes en servicio, en un contexto tendiente a la descentralización educativa. Efectivamente, el INEC encaró la capacitación desde el seno de agencias pertenecientes a la conducción central (del ámbito científico-tecnológico y del ámbito educativo) y con criterios unificadores para la totalidad del país. Su accionar estaba orientado a homogeneizar –modernizar– el accionar de los docentes, y, en ese sentido, podría haber cumplido el papel de promotor de algunas regularidades en la enseñanza, más allá de las distintas tendencias descentralizadoras en materia normativa y administrativa.

Capacitación de docentes, innovación y reforma

Para abordar las particularidades locales de la formación y capacitación de docentes, partimos de la definición de lo educativo como “campo”, lo cual implica considerarlo un ámbito de tensiones –constitutivas– entre sectores con intereses encontrados que pugnan por el poder. Se trata de una definición netamente política de lo educativo. El concepto de *campo*, acuñado en el seno de la sociología por Pierre Bourdieu, refiere a las tensiones estructurales que devienen y constituyen a la vez un determinado ámbito del quehacer intelectual y cultural. Las tensiones definen el campo y viceversa. Ello supone una autonomía relativa y progresiva del campo del conjunto de relaciones culturales de su época. Y supone también la interacción y mutua configuración de las líneas de ideas al interior del campo⁸.

En un estudio referido a la historia de la capacitación de docentes en nuestro país, Serra (2004) sitúa su objeto de estudio en el marco del concepto de campo de Bourdieu:

8 “Irreductible a un simple agregado de agentes aislados, a un conjunto de elementos adicionales simplemente yuxtapuestos, el campo intelectual, a la manera de un campo magnético, constituye un sistema de líneas de fuerza: esto es, los agentes o sistemas de agentes que forman parte de él pueden describirse como fuerzas que, al surgir, se oponen y se agregan, confiriéndole su estructura específica en un momento dado del tiempo. Por otra parte, cada uno de ellos está determinado por su pertenencia a este campo: en efecto, debe a la posición particular que ocupa en él propiedades de posición irreductibles a las propiedades intrínsecas y, en particular, un tipo determinado de participación en el campo cultural, como sistema de relaciones entre los temas y problemas, y, por ello, un tipo determinado de inconsciente cultural, al mismo tiempo que está intrínsecamente dotado de lo que se llamará un peso funcional, porque su ‘masa’ propia, es decir, su poder (o mejor dicho, su autoridad) en el campo, no puede definirse independientemente de su posición en él” (Bourdieu, 2003: 11).

El concepto de campo o arena puede ser entendido como espacio de posiciones articulado o relaciones de competencia y/o conflictos que se estructuran en términos de disputas específicas y que generan saberes de intereses específicos. Un campo es el resultado de las relaciones de fuerza y de las luchas entre agentes y/o instituciones que tienden a conservar o a transformar formas específicas de poder (o capital) en lo económico, lo político y lo cultural. (Serra, op. cit.: 62)

Retomando sus conceptos, postularemos la noción de *campo de recontextualización oficial* como idea central para rearmar el entramado de relaciones de fuerza y procesos complejos que se han analizado hasta aquí. La fertilidad teórica de esta idea radica, desde nuestro punto de vista, en destacar la selectividad, por parte del Estado, de aquellos discursos que pueden orientar los procesos educativos en direcciones políticamente determinadas. En este marco, los discursos materializados a través del INEC, deben ser analizados en términos de traspolación de los conceptos de la *modernización* al campo de lo educativo; específicamente –para el caso del INEC– al campo de la capacitación de docentes para la enseñanza de las ciencias naturales.

En materia de ideas pedagógicas, hemos resaltado el valor destacado del par conceptual “*modernización/innovación*”. El “discurso modernizante” apelaba a la organización social en base a parámetros racionalmente concebidos, científicamente controlados, sistemáticamente puestos en práctica. El camino hacia el desarrollo exigía desde estos postulados la modernización social en una única dirección: la fijada por la ciencia. Desarrollo científico era sinónimo de desarrollo en general y esto se traspoló a todos los órdenes del entramado social. La educación no fue una excepción en este sentido y el discurso modernizante se instaló como sinónimo de cambio educativo. La educación debía ser modernizada si se aspiraba a ascender por la línea del desarrollo. Surge en consonancia la figura del experto en educación y esto se evidencia particularmente en el caso de las propuestas del INEC.

Entendidas como interrupciones en los modelos de regulación social (Popkewitz, op. cit.), las reformas buscan instituir, a través de diversos mecanismos prescriptivos, modificaciones en las prácticas de acuerdo a cierto tipo de racionalidad predefinida. Desde que los sistemas educativos se constituyeron como tales, conformaron modelos de regulación social de la enseñanza. Para

poder hablar de reforma hay que pensar entonces en una modificación sistemática y perdurable de una o más pautas en esos modelos.

Realizaremos algunas distinciones entre los conceptos de *reforma* e *innovación*. Siguiendo a Pedró y Puig (1998), diremos que

En general, el concepto de reforma implica un cambio en el marco legislativo o estructural o, por lo menos, un cambio global en la configuración del servicio público de la educación [...]. Aún siendo un cambio más o menos sustancial, (la innovación) no modifica la actuación en el aula o en la escuela más allá de lo que está previsto en la legislación y es admisible sin modificar el statu quo del sistema escolar (p. 39-41). Una reforma es también, esencialmente, un cambio. A su vez, también podría ser considerada una innovación si no fuera porque altera, en grado variable, el sistema en su conjunto desde el punto de vista de la estructura o bien desde el punto de vista curricular o bien, todavía, desde la perspectiva de las condiciones de prestación del servicio educativo. Por esta razón, a diferencia de las innovaciones que están al alcance de los mismos sujetos del sistema educativo, las reformas sólo pueden ser, por regla general, el resultado de una acción política y legislativa. [...] Una reforma educativa no es puramente un proceso técnico, sino que es, por encima de cualquier otra cosa, un proceso político y, en esta medida, es algo directamente relacionado con un contexto concreto (p. 45).

Pedró y Puig explicitan la naturaleza política del concepto de reforma, atribuyendo su grado de posibilidad a la medida en que un organismo público o grupo de personas gane o pierda la posesión o el acceso a un bien material, actividad o servicio o la capacidad de decisión sobre alguna materia. Asimismo ligan la posibilidad de reforma a la medida en que un organismo público o grupo de personas deba hacer o dejar de hacer, de manera obligatoria, alguna actuación o actividad. Cualquiera de las dos condiciones de posibilidad debe mantenerse de manera suficiente en el tiempo como para lograr efectos primarios.

En el caso del INEC resulta aplicable especialmente la primera de las dos condiciones de posibilidad mencionadas: postulamos que el sector científico-tecnológico ganó literalmente espacios para la toma de decisión y la acción directa sobre el sistema educativo. En cuanto a la segunda condición, podría argumentarse que, desde su propia concepción internacionalmente inspirada, el CONICET recibió el mandato de incidir sobre la enseñanza en un sentido determinado. Por definición, debía llevar adelante la tarea de mejorar los niveles de alfabetización científica y fomentar las vocaciones, tarea que debía desplegarse y sostenerse en el tiempo para lograr efectos concretos y que puede haber configurado la segunda condición que postulan Pedró y Puig para impulsar una reforma educativa.

Los testimonios dan cuenta de que aspectos tales como la selección de los docentes participantes, la comunicación con escuelas y profesores, la selección de los contenidos de la capacitación, la modalidad de los cursos y, sobre todo, la planificación de acciones a desarrollar en las instituciones escolares como programas de acción más o menos estructurados luego de capacitados los docentes fueron constituyendo progresivamente decisiones tomadas de manera relativamente autónoma por los agentes del sector científico-tecnológico, aunque lógicamente se convocara a posteriori a los agentes del sistema educativo.

Entre los testimonios relevados, la secretaria del Departamento para la enseñanza de las ciencias, organismo antecedente del INEC, da cuenta de cómo ella misma organizaba la comunicación y la citación de los docentes para la capacitación. Afirmo que trataba directamente con las escuelas sin que mediara organismo educativo alguno. Desde el documento fundacional⁹, se habla de iniciativa directa desde el CONICET en múltiples aspectos. Todo ello denota los amplios márgenes de decisión que los organismos científico-tecnológicos manejaban; márgenes impensables en las coyunturas anteriores y posteriores.

Como vemos, aumento de las cotas de poder con las que se contaba y existencia de un mandato o misión con consenso social –condiciones de posibilidad para la reforma– estaban claramente presentes a favor del sector científico-tecnológico.

⁹ Ver documento “Antecedentes y áreas de actividades del I.N.E.C.”

Por supuesto, las reformas en el sistema educativo argentino han sido de signo muy heterogéneo, encaradas por agentes igualmente diversos. Pero lo novedoso de las reformas introducidas a finales de los años 60, es precisamente que los agentes que las llevaron adelante no formaban parte del sistema educativo propiamente dicho, sino que provenían del complejo científico-tecnológico. Y la racionalidad de fondo para las prescripciones emanadas no era tampoco exclusivamente educativa, sino que estaba vinculada a los contenidos de la ciencia y a las necesidades de la comunidad científica local e internacional.

Cuando el CONICET inició las acciones para la creación del Departamento para la Enseñanza de las Ciencias, en 1961, estaba guiado sin duda por un espíritu de *innovación*, si se comprende el término como la *creación de soluciones colectivas originales para la resolución de necesidades*. Se entendía que la formación de vocaciones científicas que se requería para alcanzar el pleno desarrollo, demandaba a su vez modificaciones en la enseñanza. El INEC cumplía con las condiciones de la innovación educativa, aunque no se haya definido unívocamente este término en la fundamentación de los documentos: allí, la innovación aparece a veces justificada desde la necesidad colectiva y otras veces, la mayoría, autojustificada. En principio, no se concebía, al menos explícitamente¹⁰, una modificación estructural o normativa que permitiera encuadrar el proyecto en la categoría de reforma. No obstante, pronto empezaron a plantearse los objetivos en estos términos: se pretendía lograr una cobertura nacional con los cursos de capacitación, multiplicar en la mayor cantidad de establecimientos posibles e implementar pruebas piloto con la intención de formular nuevos planes de estudio para la enseñanza media. Posteriormente la propia envergadura que alcanzaría el proyecto, hizo que la Secretaría de Educación incorporara al Instituto bajo su órbita. Y, con ello, se avanzó en el tránsito desde la innovación a la intencionalidad reformadora.

Los testimonios de informantes clave recogidos en el trabajo de campo subrayan la importancia de las acciones promovidas desde el INEC en el cambio de los planes de estudio para la enseñanza de las ciencias en la escuela media, señalando en un caso que el Ministerio de Burundarena “toma” y oficializa a finales de la

10 En el documento “*Cursos Latinoamericanos de Actualización y Perfeccionamiento Docente*”, se evidencia la tensión entre ambas intencionalidades, aunque ello no se hace explícito. Se presenta un plan de reforma del sistema como si se tratase simplemente de un programa de capacitación de docentes.

década del 70 y principios del 80 lo desarrollado en el marco de las experiencias piloto en las escuelas; y en el otro que *“la influencia más directa del INEC [sobre la enseñanza de las ciencias] fue la modificación de los planes de media”*¹¹. A pesar de estos testimonios, no podemos sin embargo asociar causalmente la modificación de los planes con las acciones del INEC, aunque sí se puede señalar la correlación entre ambas instancias, que queda evidenciada por la dirección de los cambios de contenidos y estrategias didácticas¹². En este sentido, existen fundamentos para postular al INEC como uno de los actores con incidencia en aquel proceso.

En cuanto a la estrategia “multiplicadora”, uno de los testimonios recogidos en el trabajo de campo que ofrece una perspectiva muy rica para el análisis. Una de las profesoras capacitadas por el INEC, docente de la Provincia de Buenos Aires, relata la experiencia de “multiplicación” llevada adelante en la Ciudad de Luján, donde a partir del trabajo con colegas se conformó un grupo de estudio y de consulta que desarrolló vínculos no sólo con su escuela de origen, sino con otras escuelas del mencionado partido. Lo relevante para nuestro análisis es que si bien no aparece en el testimonio un reconocimiento explícito de que se hubiera instruido activamente a los capacitandos para la multiplicación; la entrevistada da referencias de haber sido “motivada” o alentada para hacerlo por los profesores de los cursos desde un plano interpersonal de vínculos que resultaron constitutivos para el perfil profesional. En una combinatoria de nuevas acciones de capacitación para docentes, de modificación de las propias prácticas y de proyectos institucionales; el grupo de colegas autogestionados que ella integró una vez capacitada, llevó adelante un plan integral de acciones que la docente reconoce en directa filiación con las perspectivas del INEC.

El “giro científico” del campo educativo, propio de los procesos de modernización de los 60, se percibe básicamente en tres elementos encontrados en el material empírico relacionado con el INEC, en los que se evidencia una concepción de ciencia positiva: la alusión permanente en los documentos a la evaluación sistemática apoyada en la psicometría, la modificación de los planes de estudio a través de experiencias piloto, que permitieran el seguimiento y

11 El testimonio corresponde a uno de los científicos duros, proveniente del campo de la Física, que participó de las acciones como capacitador desde la primera hora. También es un referente para la enseñanza de las ciencias en el país.

12 Ver Erramuspe, J., 2004.

control de resultados objetivos y cuantificables y la creación de dependencias técnicas ministeriales especializadas (el propio INEC aparece jerárquicamente dependiente de la Sub-secretaría de Técnicas Educativas).

Las nociones de base llevaban en sí mismas, como es evidente, una cuota importante de optimismo pedagógico. Más tarde serían objeto de críticas variadas. Pero, lejos de constituir un error metodológico o conceptual, estuvieron basadas en líneas teóricas de la epistemología de su época y su influencia se manifestó en improntas que no han desaparecido totalmente de los modos de pensar y llevar a la práctica la enseñanza.

Se había partido de las acciones unidireccionales de un actor “atípico” para el sistema educativo: el experto en ciencia. Su accionar había sido en principio innovador, con objetivos explícitos ligados prioritariamente a la capacitación de los docentes. Y en unos años se llegaba a la acción más sistemática, encarada desde organismos de gobierno del sistema educativo, con normativa específica y objetivos más o menos explícitos de reforma de los planes de estudio del nivel medio.

Ya en el terreno de buscar continuidades y rupturas con las posteriores reformas educativas en la Argentina, principalmente con la originada en la Ley Federal de Educación de los 90; la idea de que la capacitación de los docentes es una llave directa para la mejora cualitativa de la enseñanza, aparece nuevamente, con una vigencia reconocible, en la documentación correspondiente a la constitución de la Red Federal de Formación Docente Continua. Precisamente, la utilización que se hizo del término *innovación*, pilar de las concepciones de la reforma de los 90, puede equipararse en varios sentidos con la idea de modernización en las reformas sesentistas. También la innovación aparece en los 90 con fuerza de axioma o tópico que, de acuerdo a lo que consta en los textos, no parece presentar necesidad de justificación. Se asigna a lo innovador un valor intrínseco, se lo presenta como la solución para los déficits o problemas del sistema, en una homologación no cuestionada de lo nuevo con lo necesario¹³.

13 Algunos análisis sobre el particular, señalan el “innovacionismo” como opuesto al desarrollo de una verdadera ciencia de la educación. Delia Lerner (1994) sostiene que la innovación como valor y como ideología ha obstaculizado el desarrollo de la investigación educativa al obstaculizar la construcción de una historia científica.

Cabe resaltar que el énfasis en lo innovador, considerado como meta de la acción educativa, e imbuido de la tradicional asociación epistemológica entre reforma y progreso indefectible; se había instalado con fuerza en la lógica con la que solían encararse los cambios en la educación hasta los noventa.

El INEC como instrumento de política

El INEC funcionó como un *instrumento de política* (Araoz y Sagasti, 1975), con dispositivos legales y mecanismos operativos que lo hicieron materialmente posible. Se comportó como organización en el marco de las políticas públicas a partir del interjuego de factores endógenos y exógenos en la coyuntura.

Es necesario vincular lo organizacional con lo político de manera específica. Sagasti y Aráoz (1975) introdujeron el concepto de “*instrumentos de política*” a partir de la idea de que ninguna política puede implementarse si no se dispone de varios elementos, a saber: un *dispositivo* o *instrumento legal* (leyes, decretos, reglamentos, acuerdos formales); una *estructura de organización* encargada de la puesta en práctica de la política, y que incluye a una o más instituciones, preexistentes o nuevas, así como los “procedimientos, metodologías, criterios de decisión y programas que puedan abarcar” (p. 13). Muchas políticas requieren de una “red organizacional”, con vínculos de complementariedad, para poder ejecutarse. Finalmente, resulta necesario un *conjunto de mecanismos operativos*, o medios reales de aplicación de las decisiones para obtener el efecto deseado. Puede tratarse de mecanismos de monitoreo, evaluación, coordinación, etc. Pueden también abarcar distintos niveles de gestión, de organizaciones, de jurisdicciones o de conjunto. Creemos que el valor de estas nociones, radica en que permiten situar a las organizaciones directamente en el marco de las políticas públicas y comprenderlas como uno de sus condicionantes importantes, a la vez que como fuertemente condicionadas por ellas. A partir de aquí, es posible preguntarse a qué política/s responde una organización determinada y qué papel cumple en la implementación de esa/s política/s.

¿Es posible reconocer en el INEC un instrumento de política pública? Nuestra respuesta será afirmativa, ya que es posible distinguir los tres componentes señalados por Sagasti y Aráoz: un dispositivo o instrumento legal específico,

una estructura de organización reconocible y mecanismos operativos definidos. Intentaremos definir al INEC como un instrumento de política indirecto, que permitió al CONICET, entendido a su vez como organización, modificar positivamente su propio ambiente organizacional. En tal sentido, podría formularse que las funciones externas estuvieron subordinadas a las internas si se considera el CONICET como organización focal. En efecto, la capacitación de docentes parece haber sido encarada como uno de los elementos configuradores del ambiente externo del CONICET y quedó subordinada a la necesidad de mejorar las disposiciones y capacidades de la población hacia y para la ciencia, con el objetivo de reasegurar la disposición de recursos y consensos para la actividad científica. En este sentido, el propio INEC habría funcionado como estrategia del CONICET.

El planteo de crear un ambiente propicio para el CONICET guarda coherencia además con el concepto de planificación traspelado desde la economía a las otras esferas de la vida social, a partir de la modernización del Estado. En la esfera económica principalmente se gestaron organizaciones especialmente concebidas para sistematizar recursos y asegurar un progresivo consenso en torno a las metas del desarrollo. De manera análoga, el INEC también debía funcionar como garantía o reaseguro de la formación de los recursos y la creación de los consensos necesarios para el desarrollo científico.

Entendiendo por *ambiente organizacional* el conjunto de fenómenos que, siendo externos, influyen de manera potencial o de hecho sobre la organización en estudio (Hall, 1983: 219), diremos que “entre las estrategias que las organizaciones desarrollan para enfrentarse con su ambiente, una crucial es el intento de configurar el ambiente mismo” (op. et loc. cit.: 258).

Tanto en los documentos analizados como en los testimonios de los entrevistados, aparece reiteradamente el reconocimiento de que el CONICET creó y desarrolló el INEC para mejorar el nivel de conocimientos iniciales con que los jóvenes egresados del nivel secundario ingresaban a las carreras científicas. También se menciona que se buscaba elevar el nivel general de conocimiento científico de la población y aumentar el número de vocaciones científicas. Desde este punto de vista la estrategia del CONICET como organización fue la creación del INEC como innovación para mejorar las condiciones del ambiente referidas a alfabetización y vocaciones científicas.

Considerando que, en el caso del INEC, el complejo científico-tecnológico intentaba constituirse en un actor completamente nuevo en los procesos de reforma del sistema educativo; es plausible que se fueran desarrollando estrategias tentativas, cuyo formato y puesta en vigencia se definía paulatinamente, en el mismo proceso. Una de esas estrategias parece haber sido su presentación como un organismo innovador más que “reformador”. La intencionalidad reformadora aparece sólo tardíamente expresada y, en ocasiones, permanece implícita bajo la presentación de la capacitación de los docentes como único objetivo. Un ejemplo ilustrativo es el documento “*Cursos Latinoamericanos de Actualización y Perfeccionamiento Docente*”, donde se presenta –en los títulos del documento– como “seminario metodológico” (capacitación), lo que en realidad constituye un plan de acción sobre el sistema educativo.

A modo de cierre.

Como hemos dicho, nos resulta aquí de utilidad pensar a la capacitación de docentes como “campo de recontextualización”, encargado de la regulación entre el contexto primario de producción discursiva (campo disciplinar) y el contexto secundario de reproducción (campo pedagógico).

Desde estos postulados, el campo de la capacitación es definido como un “subcampo” dentro del campo de recontextualización oficial y se señalan los actores principales así como las pujas de intereses entre ellos¹⁴. A pesar de no estar en condiciones de ofrecer una descripción cuantitativa de los alcances de las acciones del INEC –y de que por razones metodológicas no se haya apuntado a ello– dado el carácter fragmentario de la información cuantificada¹⁵, hemos ofrecido una serie de razones de peso para considerarlas parte significativa de una política pública específica.

14 “En torno a las políticas de capacitación docente los agentes que presentan un papel destacado son los Ministerios de Educación nacional y provinciales, los oferentes de capacitación–de procedencia heterogénea– y los propios docentes. Para cada uno de ellos la capacitación reviste intereses y significados específicos, y dependiendo de su posición en el campo, diferentes posibilidades de distribuir y apropiarse de los recursos económicos, políticos, culturales y simbólicos involucrados, las formas fundamentales de capital en el campo de la capacitación” (Serra, 2004: 30).

15 Sólo en algunos pocos casos, los documentos ofrecen datos sobre cantidad de docentes participantes en las acciones de capacitación, sin que sea posible llegar a la información completa.

Revertir el modelo de análisis clásico del cambio educativo implica, para cada caso de reforma, un gran esfuerzo de composición del contexto y sus factores, de los actores y sus lógicas, de los intereses en pugna. Implica leer entre líneas los sentidos atribuidos a las acciones y sobre todo, implica terminar con la idea de que una reforma es siempre un avance lineal en el estado de cosas imperante o en el estado del conocimiento. Por lo mismo, ha sido necesario recorrer un largo camino de análisis del caso, para dar alguna inteligibilidad a las transformaciones operadas por el INEC en su contexto y a sus implicancias para el devenir. Postulamos que en el caso de las acciones de capacitación de docentes encaradas por el INEC, en la política pública que representaron esas acciones y en las transformaciones operadas a partir de ellas, hubo un cambio trascendente en lo que se podían considerar *actores potenciales* de un proceso de reforma educativa. El caso del INEC fue una de las líneas de acción en las que se configuró el papel de los *especialistas en educación*: aquí, el *especialista en enseñanza de las ciencias* proveniente directamente del *ámbito científico*. Por primera vez en la historia de la enseñanza en el país, los actores del ámbito científico-tecnológico tenían el poder de intervención necesario para ello. Y, en ese sentido, las disputas de intereses con los inspectores de enseñanza, tradicionales referentes hasta ese momento; estuvieron lejos de ser sólo anecdóticas: en esas disputas se efectuaba una transferencia del conocimiento experto de una manera que trascendería la coyuntura. Fueron necesarios numerosos recursos y estrategias para lograrlo, algunos de los cuales hemos abordado a lo largo de este trabajo. Por supuesto, no era ésta la única forma posible de hacer las cosas. Pero lo interesante del período modernizador de la enseñanza, fue la potencialidad cierta de instalar la idea de que así era.

Si bien no ha sido el objeto de este trabajo realizar un análisis epistemológico propiamente dicho, queremos reflexionar aquí sobre los aportes de una línea teórica que considera la producción de conocimiento dando cuenta de los procesos que llevaron progresivamente a una mirada única sobre los problemas del desarrollo y el saber. Se trata de las llamadas Epistemologías del Sur que, sin una referencia lineal al Sur geográfico, rescatan el conjunto de conocimientos que globalmente han sido sojuzgados, acallados y convertidos en “no-saberes” o en no-alternativas de pensamiento en el devenir histórico. En palabras de uno de sus exponentes principales, Boaventura de Souza Santos (2012), ese proceso de negación de lo alternativo –de negación de lo distinto a la mentalidad etnocéntrica– se asienta en cinco lógicas, de las cuales las tres nos resultan

especialmente relevantes:

La primera lógica deriva de la monocultura del saber y del rigor del saber. Es el modo de producción de no-existencia más poderoso. Consiste en la transformación de la ciencia moderna y de la alta cultura en criterios únicos de verdad y de cualidad estética respectivamente. [...] Todo lo que el canon no legitima o reconoce es declarado inexistente. La no existencia asume aquí la forma de ignorancia o incultura. [...] La segunda lógica se basa en la monocultura del tiempo líneas, la idea según la cual la historia tiene sentido y dirección únicos y conocidos. Ese sentido y esa dirección han sido formulados de diversas formas en los últimos doscientos años: progreso, revolución, modernización, desarrollo, crecimiento, globalización. Común a todas esas formulaciones es la idea de que el tiempo es lineal y al frente del tiempo están los países centrales del sistema mundial y, junto a ellos, los conocimientos, las instituciones y las formas de sociabilidad que ellos dominan. Esta lógica produce no existencia declarando atrasado todo lo que es asimétrico en relación a lo que es declarado avanzado (op. cit.: 27).

Las lógicas siguientes, que no resultan centrales para la mirada que aquí proponemos, hacen referencia respectivamente a la *clasificación social*, que naturaliza la distribución de la población en jerarquías raciales, sexuales o étnicas; y a la *escala dominante*, que desde la idea de universalismo y globalización refuerza en los últimos 20 años –fuera del periodo en estudio aquí– entidades o realidades independientemente de contextos específicos. Pero la quinta lógica considerada por de Souza vuelve a resultarnos de interés:

La quinta lógica de no-existencia es la lógica productivista y se asienta en la monocultura de los criterios de productividad capitalista. En los términos de esta lógica, el crecimiento económico es un objetivo racional incuestionable y, como tal, es incuestionable el criterio de productividad que mejor sirve a ese objetivo. [...] Según esta lógica, la no existencia es producida bajo la forma de lo improductivo, la

cual, aplicada a la naturaleza es esterilidad y aplicada al trabajo es pereza o descalificación profesional (op. cit.: 29).

Volviendo a la idea de las primeras páginas de este trabajo, si buscamos *comprender* las acciones del INEC en su contexto y dentro de las lógicas que le dieron sentido, no podemos eludir el hecho de que el conocimiento y sus formas de producción estaban absolutamente mediados por las lógicas que menciona de Souza, que no sólo instalaron lo válido sino que silenciaron las alternativas. El conocimiento científico se erigió entonces como la *única posibilidad para el desarrollo*. Y la capacitación de los docentes *debía ajustarse indefectiblemente* a los requerimientos de esa lógica, que aún sigue vigente en gran medida, sólo cuestionada por movimientos emergentes y enfoques teóricos como el de las Epistemologías del Sur.

En relación con nuestro objeto, la concepción de que esta reforma en particular, con los dogmas de la ciencia puestos en el centro de las prioridades, era inevitablemente necesaria se unió a la idea de que la innovación era esencialmente positiva en sí misma. Se configuró con ello hacia fines de los 60 una coyuntura favorable a la reflexión pedagógica centrada en las técnicas, en los modelos experimentales y en la multiplicación como modos de garantizar el aprendizaje de la ciencia en el nivel medio y mejorar así los niveles de alfabetización científica y el avance de la ciencia en general. La influencia de esa reforma fue profunda y dejó una impronta que se hizo sentir en las décadas posteriores. El INEC y su accionar fueron una parte reconocible de esa reforma.

En cuanto a la capacitación entendida como uno de los niveles de profesionalización de la tarea docente—en este caso en relación a la enseñanza de las ciencias—aparece tradicionalmente asociada con el proceso de racionalización científica y la constitución de un “saber experto”, propio del ámbito universitario (Serra, op. cit.: 45). Al respecto, Serra formula algunas prevenciones:

La racionalización de la enseñanza en el aula sobre la base de una autoridad científica tendería a esconder el contenido político de la educación, bajo la máscara de decisiones meramente técnicas sobre los medios más eficaces para obtener objetivos educativos no discutidos ni

examinados. El hincapié en la competencia especializada de los profesores, podría minar el control democrático de las escuelas (op. cit.: 46).

En cuanto a la ubicación de las acciones del INEC en las escasas periodizaciones de la capacitación de docentes en nuestro país, los datos recogidos en este trabajo nos permiten plantear algunos cuestionamientos. La evidencia recogida contradice en cierta forma las afirmaciones teóricas más usuales al caracterizar la capacitación docente en el período. Por ejemplo, Serra (op. cit.) señala que la capacitación en este período es escasa y asistemática, agregando que está exclusivamente orientada a la capacitación individual del docente bajo el formato de cursos. Llama a este modelo “Modelo de formación orientada individualmente”, diferenciándolo claramente del modelo en el que los docentes participan de tareas de desarrollo curricular (“Modelo de desarrollo curricular y organizativo”)¹⁶. A partir de la evidencia recogida, tal vez podría cuestionarse la afirmación de Serra acerca de que este último modelo no se presenta en la capacitación docente característica de las décadas del 60 y 70. Por lo menos para el área de Ciencias Naturales y en el caso del INEC, la capacitación está, por el contrario, fuertemente unida a tareas de desarrollo curricular.

16 “Modelo de formación orientada individualmente: Desde este modelo se promueve la organización de programas de formación que permitan el aprendizaje individualizado y personalizado. Esto supone poner a disposición de los docentes distintos medios de formación y apoyar acciones autoformativas profundizando la comunicación horizontal, con el fin de interconectar a los docentes de distintas escuelas y regiones. [...]”

Modelo de reflexión basado en la observación, supervisión, evaluación: El eje del modelo es desarrollar en los profesores destrezas metacognitivas que les permitan conocer, analizar, evaluar y cuestionar su propia práctica docente y los componentes éticos y de valor que subyacen a ella [...]. El supuesto en el que se basa, es que la observación y la valoración en un contexto colaborativo aporta elementos para la reflexión.

Modelo de desarrollo curricular y organizativo: Ésta es la formación que se produce cuando los docentes participan de tareas de desarrollo curricular, diseño de programas o de mejora de la institución escolar mediante proyectos didácticos u organizativos para la resolución de problemas específicos.

Modelo de entrenamiento a través de cursos de formación: Éste es el modelo de formación más extendido y desarrollado, y prácticamente ha sido considerado sinónimo de la formación en ejercicio de los docentes. [...] Parte del supuesto de que existen un conjunto de comportamientos y técnicas que pueden ser transmitidas y luego trasladadas a la práctica. Esta modalidad ha sido criticada, entre otras razones, por ser demasiado teórica...En los últimos años se han comenzado a introducir cambios para superar las limitaciones... Particularmente, la inclusión de la participación de los propios docentes en la definición de los objetivos de los cursos [...].

Modelo de investigación: Este modelo requiere que los profesores identifiquen un problema o tema de interés, recojan información y la analicen. A partir de allí realizan los cambios en sus prácticas que consideren necesarios y luego los evalúan en función de sus resultados. [...]. Está asociado al movimiento de investigación-acción... A partir de ello, el docente se convierte en un investigador de su propia práctica (Serra, op. cit.: 62).

La diferencia en la interpretación depende, justamente, de la forma en que se conciben los procesos en la práctica. Si sólo se toma en cuenta lo explícito y manifiesto de los procesos de reforma, la capacitación en el período se presenta como exclusivamente orientada a los cursos para los docentes en tanto agentes individuales. Si se tienen en cuenta además las transformaciones operadas por los actores, plasmadas solo parcialmente en lo enunciativo, veremos que el caso del INEC implicó acciones directas sobre el sistema, modificación de los planes de estudio del nivel medio, generación de grupos autogestivos para el mejoramiento de la enseñanza. Y todo esto desde la perspectiva de la capacitación.

Es importante comprender el período y las acciones de capacitación así encaradas, como un eslabón importante en la instalación de las propuestas tecnicistas. Pero ya no desde una crítica extemporánea, sino comprendiendo su génesis, las formas en que se estableció aquella racionalidad, como engranajes en el devenir de procesos de cambio que aún hoy condicionan el quehacer educativo. Porque, en esa misma lógica de comprensión del cambio educativo que venimos sosteniendo, el cúmulo de saberes y de entramados organizacionales generados en aquella época no ha sido cambiado de manera definitiva, aunque las reformas posteriores postularon explícitamente su superación.

Bibliografía

ALBORNOZ, M.; KREIMER, P.; GLAVICH, E. (1996) *Ciencia y sociedad en América Latina*. Buenos Aires, Universidad Nacional de Quilmes.

ARAOZ, A. y SAGASTI, F. (1975) “Estudio de los instrumentos de Políticas Científico- Tecnológicas en países de menor desarrollo”. Trabajo elaborado por la OEA. Revista Estudios sobre el desarrollo científico- tecnológico.

BOLETÍN MENSUAL (1963) “Informaciones del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas”. Año I. octubre-noviembre (nº 10 y Nº 11) Director Dr. Raúl L. Cardón. Artículo: “Cursos de verano para profesores de ciencias en la enseñanza secundaria”.

_____ (1964) “Informaciones del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas”. Año II. Agosto (nº 20) Director Dr. Raúl L. Cardón. Artículo: “Nuevo titular del Departamento de Enseñanza de las Ciencias”.

_____ (1964) “Informaciones del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas”. Año II. Agosto (nº 20) Director Dr. Raúl L. Cardón. Artículo: “Cursos de actualización para profesores secundarios en actividad”.

_____ (1965) “Informaciones del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas”. Año III. Abril (nº 28) Director Dr. Raúl L. Cardón. Artículo: “Comité asesor del Departamento de enseñanza de las ciencias”.

_____ (1972) “Informaciones del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas”. Año X. Junio-Julio (nº 90) Director José A. Monterroso. Artículo: “Actividades del Instituto Nacional para el Mejoramiento de la Enseñanza de las Ciencias (INEC)”.

BOURDIEU, P. (2003) “Campo de poder y campo intelectual”. Traducción de Alberto Ezcurdia. Buenos Aires, Quadrata Editorial.

CÁMPOLI, O. (2004) “La Formación Docente en la República Argentina”. Trabajo elaborado para el Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina IESALC. Buenos Aires. En <http://www.iesalc.unesco.org.ve/programas/formaciondocente/formaciondocenteargentina.pdf>

DE LUCA, R. (2006) “La reforma educativa de Onganía. El tercer momento de una estrategia”. En “Razón y revolución”, Nº 15, Centro de Estudios e Investigaciones en Ciencias Sociales UBA. Buenos Aires. Ediciones r y r.

DE SOUSA SANTOS, B. (2012) “Refundación del Estado en América Latina. Perspectivas desde una epistemología del Sur”. Buenos Aires, Editorial Antropofagia.

DEVALLE DE RENDO, A. y VEGA, V. (1995) “Investigación sobre capacitación docente”. UBACYT- Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.

_____ (2002) “La capacitación docente: ¿una práctica sin evaluación?” Buenos Aires, Magisterio del Río de la Plata.

_____ (2009) “La formación docente: según las representaciones de los futuros maestros”. Buenos Aires, Ed. Lugar.

ERRAMUSPE, J. (2002) “Desarrollo científico-tecnológico y enseñanza de la Biología en la Escuela Media”. Informe final del proyecto de investigación del mismo nombre. Beca de Iniciación. Dirección: Susana Vior y Fernando Momo. Secretaría de Ciencia y Técnica de la Universidad Nacional de Luján.

_____ (2004) “Programas y textos para la enseñanza de la Biología en la Escuela Media Argentina entre 1959 y 1990”. En Revista Argentina de Educación N° 28. AGCE. Buenos Aires.

HALL, R. (1983) “Organizaciones. Estructura y proceso”. Tercera Edición. Bogotá, Colombia, Prentice Hall International.

I.N.E.C. (1967) Secretaría de Estado de Cultura y Educación. Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas. “Antecedentes y áreas de actividades del I.N.E.C.”

_____ (1968) “Recomendaciones del Primer Simposio Nacional sobre la Enseñanza de las Ciencias”. Córdoba.

_____ (1970) Boletines Informativos: “Medición Educativa”. N° 0 a 4. Buenos Aires.

_____ (1972) “Contenidos fundamentales de cada Ciencia en los diferentes niveles, ciclos y orientaciones de la enseñanza”. Buenos Aires.

_____ (1972) “Curso de Biología Moderna: invitación a razonar”. Proyecto Mejoramiento de la Enseñanza de las Ciencias. Programa Regional de Desarrollo Educativo. M.C.E., CONICET, OEA. Buenos Aires.

_____ (MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN), CONSEJO NACIONAL DE INVESTIGACIONES CIENTÍFICAS Y TÉCNICAS (CONICET), ORGANIZACIÓN DE LOS ESTADOS AMERICANOS (O.E.A) (1972) Programa Regional de Desarrollo Educativo. “Cursos Latinoamericanos de Actualización y Perfeccionamiento Docente”. Buenos Aires.

_____ (1972) Programa Regional de Desarrollo Educativo. “Cursos Latinoamericanos de Actualización y Perfeccionamiento Docente. Biología: programa tentativo”. Buenos Aires.

LEMONS, M. L.; WIÑAR, D. y FERNÁNDEZ, M.A. (1997) “La Argentina fragmentada. El caso de la educación”. Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación. Universidad de Buenos Aires.

LERNER, D. (1994) “Capacitación en servicio y cambio en la propuesta didáctica vigente”. Revista “Lectura y Vida”. Año 15, N°3.

LEVIN, H. y KELLEY, C. (1996) “¿Basta solo con educación?”. En OROVAL, E. (Edit.) *Economía de la Educación*. Barcelona, Ed. Ariel.

OSZLAK, O. (1984) *Políticas públicas y regímenes políticos*. Estudios CEDES. Buenos Aires.

OTEIZA, E. (1992) *La política de investigación científica y tecnológica argentina. Historia y perspectivas*. Biblioteca Universitaria. CEAL.

PALAMIDESSI, M. y FELDMAN, D. (2003) “El desarrollo del pensamiento sobre el currículum en Argentina”. Traducción de “The development of curriculum thinking in Argentina”. En PINAR, W. (ed.). *International Handbook of Curriculum Research*. New Jersey, Lawrence Erlbaum.

PEDRÓ, F. y PUIG, I. (1998) *Las reformas educativas. Una perspectiva política y comparada*. Barcelona, Ediciones Paidós Ibérica.

POPKEWITZ, Th. S. (2000) *Sociología política de las reformas educativas*. Madrid, Ediciones Morata.

PROGRAMA REGIONAL DE DESARROLLO EDUCATIVO (O.E.A.); INSTITUTO NACIONAL PARA EL MEJORAMIENTO DE LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS. MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN (1972) “Organización y desarrollo de la reforma de la enseñanza de las Ciencias Básicas en la República Argentina”.

SAGASTI, F. y ARÁOZ, A. (1975) “Estudio de los instrumentos de política científica y tecnológica en países de menor desarrollo”. En *Estudios sobre el desarrollo científico y Tecnológico*, N° 27. Washington D.C, Programa Regional de Desarrollo científico tecnológico. Departamento de Asuntos Científicos. Secretaría General de la Organización de los Estados Americanos.

SERRA, J. C. (2004) *El campo de capacitación docente. Políticas y tensiones en el desarrollo profesional*. Buenos Aires, FLACSO. Miño y Dávila.

UNESCO (1970) *Política científica y organización de la investigación científica en la Argentina*. Estudios y Documentos de Política Científica N. 20.

VEZUB, L. (2003) *La capacitación docente en situación de trabajo: breves notas para su análisis*. UBA. Facultad de Filosofía y Letras.

_____ (2009) “Notas para pensar una genealogía de la formación permanente del profesorado en la Argentina”. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol. 14, Núm. 42. México, Consejo Mexicano de Investigación Educativa.

Juana Erramuspe: Licenciada y Profesora en Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de Luján. Magister en Política y Gestión de la Educación, Universidad Nacional de Luján. Profesora Adjunta de Metodología de la Investigación, Departamento de Educación, Universidad Nacional de Luján. Docente de la Carrera de Especialización en Investigación Educativa del

Redefiniciones del papel del Estado y múltiples formas de materialización de lo privado en lo público en la educación básica en Brasil¹

Vera Maria Vidal Peroni

Recibido Junio de 2017

Aceptado Septiembre de 2017

Resumen

Este trabajo tiene como base una investigación que analiza cómo las redefiniciones del papel del Estado reorganizan las fronteras entre lo público y lo privado, materializándose de las formas más diversas en la educación básica pública y sus modalidades y con profundas implicaciones en el proceso de democratización de la educación. Resaltamos que, en Brasil, la garantía del acceso a la educación pública fue ampliada, lo que consideramos un avance. Sin embargo, también verificamos la presencia cada vez mayor de lo privado mercantil definiendo la educación pública. El Estado continúa siendo el responsable del acceso e inclusive, amplía las vacantes públicas, pero el “contenido” pedagógico y de gestión de la escuela es cada vez más determinado por instituciones que introducen la lógica mercantil, con la justificación de que, al actuar de esta manera, están contribuyendo con la calidad de la escuela pública. Las relaciones entre lo público y lo privado ocurren en la educación de diversas formas, tanto en el interior del sistema público, con la llamada privatización endógena, en la cual la propiedad continúa siendo pública, pero con la lógica de mercado determinando el contenido de su propuesta o la privatización exógena, con sujetos privados influenciando las políticas educativas en todos los niveles.

1 La traducción de este artículo fue realizada por la Prof. Carla Panto, de la División de Lenguas Extranjeras del Departamento de Educación (UNLu.). Título original en portugués: REDEFINIÇÕES NO PAPEL DO ESTADO E AS MÚLTIPLAS FORMAS DE MATERIALIZAÇÃO DO PRIVADO NO PÚBLICO NA EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL

Palabras-clave: público-privada en educación – política educativa – democratización de la educación – redefiniciones del papel del Estado – Tercera Vía

Redefinitions of the role of the State and the multiple forms of materialization of the private in the public in basic education in Brazil

Abstract

This work is based on research that analyses how the redefinitions in the role of the State reorganize the boundaries between the public and private sectors, materializing in the most different ways in basic education and their modalities, with deep implications for the process of democratization of education. We emphasize that, in Brazil, the guarantee of the access to public education was expanded, which we consider an advance. However, we also checked the increasing presence of the market defining public education. The State remains responsible for the access to public education, and even extends the public school enrolments, but the pedagogical and school management «content» is increasingly determined by institutions that introduce the market logic, with the justification that, by acting so, are contributing to the quality of public school. Relations between the public and private in education occur in several ways, both within the public system, with the so-called endogenous privatization, in which property continues public although with its market logic determining the content of its proposal, or through exogenous privatization, with private subjects influencing educational policies at all levels.

Keywords: public-private partnership in education – educational policy – democratization of education – redefinitions in the role of the State – Third Way

Introducción

Este artículo tiene como objetivo presentar las relaciones entre lo público y lo privado en la educación, como parte de las redefiniciones del papel del Estado durante este período particular del capitalismo y mostrar cómo aquellas se

materializan en algunas políticas educativas de la educación básica en Brasil, con consecuencias para el proceso de democratización. Este trabajo tiene como base una investigación² que analiza cómo las redefiniciones del papel del Estado reorganizan las fronteras entre lo público y lo privado, materializándose de las más diversas formas en la educación básica pública y sus modalidades, con profundas implicaciones en el proceso de democratización de la educación.

Entendemos que la relación entre lo público y lo privado en la política educativa es parte constitutiva de los cambios sociales y económicos; no es una cuestión de determinación, sino de relación y proceso³. De este modo, tanto el Estado como la sociedad civil son partes constitutivas del movimiento de correlato de fuerzas⁴ de sujetos⁵ situados en un contexto histórico y geográfico⁶, atravesados por proyectos societarios distintos. En ese sentido, no se trata de una contraposición entre Estado y sociedad civil, pues vivimos en una sociedad de clases, en la cual sociedad civil y Estado son atravesados por intereses mercantiles. Teniendo como base esta concepción, enfocamos en nuestras investigaciones la sociedad civil mercantil, donde lo privado está vinculado al mercado (Peroni, 2015).

Y, así como la sociedad civil y el Estado, la democracia tampoco es entendida como una abstracción, sino como materialización de derechos y de igualdad social⁷ y “colectivización de las decisiones” (Vieira, 1998), con efectiva participación en la elaboración de políticas con base en la práctica social crítica y autocrítica en el curso de su desarrollo (Mészáros, 2002). Siendo así, el foco de análisis es la privatización de lo público, en la lógica mercantil, con implicaciones para la democratización de la educación (Peroni, 2015).

El texto está dividido en dos partes. En la primera, presenta un debate acerca de las redefiniciones del papel del Estado, de las relaciones entre lo público y lo privado como parte de este contexto y de cómo este proceso está ocurriendo en

2 Investigación financiada por el CNP y realizada por el Grupo de Investigación “Relaciones entre el Público y el Privado en la Educación”. La investigación fue realizada a través del estudio bibliográfico y del análisis documental.

3 Relación en proceso (Thompson, 1981).

4 Correlación de fuerzas (Gramsci, 1989).

5 Sujetos individuales o colectivos (Thompson, 1981).

6 Contexto histórico e geográfico (Harvey, 2008).

7 Sobre la no separación entre lo económico y lo político, Cf. Wood (2003.)

la educación pública. En la segunda parte, presentamos la materialización de este proceso en Brasil.

Las redefiniciones del papel del Estado y los procesos de privatización de la educación

Entendemos que las fronteras entre lo público y lo privado se han modificado y continúan haciéndolo en el contexto actual de crisis del capitalismo y que sus estrategias de superación –neoliberalismo, globalización, reestructuración productiva y Tercera Vía– redefinen el papel del Estado, principalmente en relación con las políticas sociales a la vez que modifican las fronteras entre lo público y lo privado. Con la intención de entender mejor el porqué de esta redefinición, buscamos las relaciones entre el diagnóstico según el cual el Estado es el culpable de la crisis y el mercado debe, entonces, ser el patrón de calidad para la vida en sociedad y las profundas consecuencias de este proceso para la democratización de la sociedad y, en particular, de la educación.

En trabajos anteriores⁸ analizamos las redefiniciones del papel del Estado como parte de cambios sociales y económicos de este período particular de crisis estructural del capital⁹, en el cual las contradicciones son más evidentes. La naturaleza de la actual crisis es importante, pues su diagnóstico influencia las estrategias para superarla, con grandes implicaciones para las fronteras entre lo público y lo privado¹⁰.

Mészáros (2011) advierte sobre la importancia de la adecuada evaluación de la naturaleza de la crisis económica y social. Para el autor, “la crisis del capital que estamos experimentando es una crisis estructural que abarca todo” (op. cit.: 2). Para Antunes (1999), la crisis del Fordismo y del Keynesianismo fue la expresión fenoménica de un cuadro crítico más complejo, de tendencia decreciente de la tasa de lucros y con el “desencadenamiento de su crisis estructural comenzaba también a desmoronarse el mecanismo de regulación, vigoroso durante la post-

8 Ver Peroni (2003, 2006, 2013, 2015, 2016).

9 Nos basamos en autores como Mészáros (2002), Antunes (1999) y Harvey (2008).

10 Esta discusión aparece de forma más profunda en el texto “As relações entre o público e o privado nas políticas educacionais no contexto da Terceira Via” (Peroni, 2013).

guerra, en varios países capitalistas avanzados, especialmente en Europa” (op. cit.: 31).

El Estado fue llamado históricamente a intentar controlar o regular las contradicciones del capital y la relación capital/trabajo. Actualmente, a pesar del anunciado Estado mínimo del neoliberalismo, es llamado a “socorrer” al capital productivo y financiero en los momentos de mayor crisis. Y, contradictoriamente, fue y es considerado el “culpable de la crisis” según la teoría neoliberal (Peroni, 2013).

Clarke y Newman (2012) destacan que, con la crisis de 2008, la fe en los mercados quedó destruida,

“los estados entraron como los salvadores de instituciones financieras fallidas e intentaron apaciguar mercados asustados y en pánico. [...] Las instituciones públicas se parecían a los salvadores potenciales del capitalismo global” (op. cit.: 375)

Sin embargo, en lo que entendemos es un proceso de correlación de fuerzas,

La actitud de negocios como siempre fue rápidamente restaurada con el fracaso de la prometida regulación y reforma y se materializa con la continuación de los peores excesos de actores gerenciales y empresariales empoderados, a pesar de ser considerable el descrédito y la rabia del público (op. et loc. cit.).

De la misma manera que en la post-guerra, sus estrategias fueron, principalmente, el fordismo/keynesianismo, en los países centrales, y o fordismo/Estado desarrollista en los países periféricos. En este momento, sus principales estrategias son el neoliberalismo, la reestructuración productiva, la globalización y la Tercera Vía.

El capital necesita de una ideología¹¹ para construir el ambiente cultural¹² necesario a este período particular del capitalismo, camuflado de post-capitalismo. De la misma forma que el fordismo dependía de un sistema general de reglamentación por parte del Estado, llegando a ser visto menos como un mero sistema de producción en mas que como un modo de vida total¹³, también este momento histórico, con sus especificidades en el ámbito del modo de producción, necesita de una ideología para que tales particularidades sean aceptadas e incorporadas (Peroni, 2003).

Otro presupuesto teórico del análisis del proceso de redefinición del papel del Estado es que la crisis fiscal es parte de un movimiento mayor de crisis del capital y no la causante de la crisis, como fue diagnosticado por el neoliberalismo y por la Tercera Vía (Peroni, 2006; 2013).

El papel del Estado en las políticas sociales es alterado, pues, con ese diagnóstico, las prescripciones son racionalizar recursos y dismantelar el poder de las instituciones ya que las instituciones públicas son permeables a las presiones y demandas de la población e improductivas, según la lógica mercadológica. En esta perspectiva, la responsabilidad de la ejecución y dirección de las políticas sociales debe ser transferida a la sociedad. Siendo así, tanto el neoliberalismo como la Tercera Vía acarrear implicaciones para el proyecto democrático, ya que pretenden separar las instituciones públicas de las decisiones: el neoliberalismo, porque cree que la democracia es responsable de las demandas sociales que provocan la distribución de rentas a través de las políticas públicas, ocasionando el déficit fiscal; la Tercera Vía, por tener el mismo diagnóstico de crisis del Estado, propone reformarlo a partir de principios gerenciales, con la lógica de la sociedad civil emprendedora que también debe ejecutar las tareas del Estado (Peroni, 2013). De alguna forma, las dos teorías proponen transferir a la sociedad, en alguna medida, lo que Rhodes (1996) define como la privatización vía dirección y ejecución de las políticas educativas.

11 El concepto de ideología utilizado en este trabajo es el propuesto por Mészáros (1996, p. 22-23): “a ideologia não é ilusão nem superstição religiosa de indivíduos mal orientados, mas uma forma específica de consciência social, materialmente ancorada e sustentada”.

12 Por nuevo ambiente cultural, entendemos la alteración en la forma de vida objetiva y subjetiva para producción de la subjetividad necesaria al nuevo período de acumulación.

13 Ver Gramsci (1989), *Americanismo e Fordismo*.

Nuestras investigaciones analizan la relación entre la Tercera Vía y el tercer sector (Peroni, 2006; 2013), pues la Tercera Vía, actual socialdemocracia, también disloca, para lo público no estatal, la dirección y ejecución de las políticas sociales. La propuesta es reformar el Estado, pero, como se mantiene el diagnóstico de la ineficiencia del Estado, esa reforma debe tener al mercado como parámetro de calidad (Peroni, 2006; 2013).

Según Anthony Giddens (2001a), uno de los principales ideólogos de esa política, la Tercera Vía

No es un intento de ocupar una posición moderada entre el socialismo de arriba para abajo y la filosofía de libre mercado. Ella se preocupa por la reestructuración de las doctrinas social-democráticas para responder a la dupla revolución de la globalización y de la economía del conocimiento (op. cit : 166).

En otro momento, el autor define la Tercera Vía “[como] una tentativa de trascender tanto la socialdemocracia del viejo estilo como el neoliberalismo” (op. cit.: 36).

Destacamos que, en la visión de Giddens, hay una naturalización, no hay sujetos en el proceso de globalización. No hay una discusión de la crisis, el Estado sólo debe adaptarse a un mundo de cambios, como si no fuesen estrategias del capital en un proceso de correlación de fuerzas (Peroni, 2013).

Es importante destacar que el concepto de sociedad civil modernizada es sinónimo de “exitosa en el mercado”, ya que defiende el emprendedorismo. Y es a esa parcela de la sociedad civil que el Estado debe incentivar para que asuma las políticas sociales, pasando a ser un mero financiador:

El emprendedorismo civil es cualidad de una sociedad civil modernizada. Él es necesario para que los grupos cívicos produzcan estrategias creativas y enérgicas para ayudar a lidiar con problemas sociales.

El gobierno puede ofrecer apoyo financiero o proporcionar otros recursos a tales iniciativas (Giddens, 2007: 26).

Se entiende que, desde esta perspectiva, los sujetos son considerados filántropos que se responsabilizarán por los destinos de la sociedad, pero no de cualquier sociedad, ya que se pregona el emprendedorismo y la concepción de mercado en el contenido de la política (Peroni, 2013).

Destacamos, además, la concepción individualista de la Tercera Vía, cuyo objetivo general “debería ser ayudar a los ciudadanos a abrir su camino a través de las más importantes revoluciones de nuestro tiempo: globalización, transformaciones en la vida personal y nuestra relación con la naturaleza” (Giddens, 2001b: 74). Así, cada sujeto es responsable individualmente de abrir su camino y las transformaciones se van a dar en la esfera personal y no societaria.

Concordamos con Marilena Chauí (1999) cuando critica el tono abstracto del ideario de la Tercera Vía:

La vociferación de valores consiguió la proeza de no hablar una única vez del valor propiamente dicho, esto es, del capital y de la relación capital-trabajo. Además, en el vocabulario de la Tercera Vía, el concepto de trabajo desapareció, quedando en su lugar por momentos el término “empleo”, y en otros “mercado” (op. cit.: 6).

Del mismo modo, nos alineamos al pensamiento de Harvey (2008), cuando afirma que, en nuestro período histórico, las cuestiones de las libertades individuales generaron pérdidas para un proyecto societario de justicia social y de carácter colectivo:

Los valores “libertad individual” y “justicia social” no son necesariamente compatibles. La búsqueda por la justicia social presupone solidaridades sociales y la propensión a someter voluntades,

necesidades y deseos a la causa de una lucha más general en favor de, por ejemplo, igualdad social o justicia ambiental (op. cit.: 51).

En el siguiente cuadro se podrán visualizar algunas diferencias y semejanzas entre el Neoliberalismo y la Tercera Vía, a modo de conceptualización:

	Neoliberalismo	Tercera Vía
Estado	Mínimo	Reforma del Estado Administración gerencial Sociedades
Gestión	Gerencial	Gerencial
Democracia	Totalitaria, culpable de la crisis, Estado gastó demás atendiendo la demanda de los electores	Debe ser fortalecida Democratizar la democracia “participación de la sociedad en la ejecución de las políticas”
Políticas Sociales	Privatización	Acuerdos con el tercer sector
Sujetos	Individualismo Teoría del capital humano	Individualismo Teoría del capital humano

Fuente: Peroni (2012: 21)

Por lo tanto, Neoliberalismo y Tercera Vía comparten el diagnóstico, pero algunas de sus estrategias son diferentes y, otras, semejantes. El neoliberalismo propone el Estado mínimo, privatizando y teniendo el mercado como parámetro para la gestión pública; la Tercera Vía propone reformar el Estado, argumentando que este es ineficiente; así, la reforma del Estado tendrá como parámetro de calidad el mercado, por intermedio de la administración gerencial, fortaleciendo la lógica de mercado en el interior de la administración pública. De esta manera, tanto el Neoliberalismo como la Tercera Vía usan la gestión gerencial como parámetro para la gestión pública.

El individualismo es una posición común al Neoliberalismo y a la Tercera Vía. Para la Tercera Vía, cada individuo es responsable por abrir su camino

y las transformaciones ocurrirán en la esfera personal y no societaria –misma concepción de la teoría del capital humano, que refuerza el individualismo y la meritocracia.

Robertson y Verger (2012) observan que, en este período de gran ofensiva del capital y de varias formas de mercantilización de lo público, las responsabilidades sobre el derecho a la educación se ven diluidas “¿Quién es la autoridad relevante? ¿Quién es afectado por las decisiones de varios gobiernos, empresas transnacionales, fundaciones, agencias internacionales y consultores? ¿Quién debe ser buscado para rendir cuentas?” (op. cit.: 1151).

Rikowski (2014) nos ayuda a entender tal proceso, cuando presenta los conceptos de mercantilización, comoditización y capitalización, al citar a Marginson (1997)¹⁴, que presenta la “mercantilización” como una síntesis de las tendencias de los mercados en la educación, compuesta de procesos sociales y económicos que fomentan el desarrollo, la intensificación y la fuerza de los mercados en la educación y otras áreas de la vida social. Rikowski (2014) presenta, además inspirándose siempre en Marginson (op.cit.), cinco características necesarias para el establecimiento de un mercado educativo: 1. Mercados que involucran la producción de commodities (que son comprados y vendidos); 2. Un campo de producción definido (por ejemplo, escolaridad, formación o enseñanza superior); 3. Un cambio monetario entre productor y consumidor de commodities; 4. Relaciones de competencia entre los productores; 5. Mercado de subjetividades o sea, actitudes y comportamientos adecuados al mercado de producción, consumo e intercambio.

Verificamos que el proceso de mercantilización involucra tanto la educación como la mercadería (Robertson y Verger, 2012; Adrião y Garcia, 2014), en cuanto a las actitudes y comportamientos vinculados con el mercado de producción, que hemos llamado en nuestra investigación, contenido de la educación (Peroni, 2015; 2016).

Christian Laval (2004) también presenta varias formas de mercantilización en la educación: la formación de mano de obra adaptada a las necesidades de la

¹⁴ Marginson (1997) *Mercados em Educação*, p. 5-6.

economía; la intervención directa de las empresas en la pedagogía, los contenidos escolares, la validación de las currículas y diplomas que pretende instituir en las escuelas la lógica del mercado; la adopción de escuelas por empresas y sus interferencias en los programas educativos; la publicidad, a través del financiamiento de artículos escolares con el logo de la empresa; los acuerdos como la compra y venta de estamentos curriculares. Laval (op.cit) observa, además, que esos movimientos generan dos tipos de fenómenos: la escuela como mercado (publicidad o venta de productos) y la escuela como productora de mercaderías específicas (soportes y contenidos de enseñanza).

Verificamos en nuestras investigaciones (Peroni, 2016; Adrião y Peroni, 2010) que más que privatizar escuelas, al mercado le interesa interferir en la política educativa, principalmente en los casos de acuerdos de los Institutos Ayrton Senna y Unibanco con escuelas de enseñanza primaria y media: en estos casos, el contenido de la educación es monitoreado a partir de metas establecidas por los Institutos; esto es lo que Laval (op. cit) llama “mercaderías específicas”.

Ball y Olmedo (2013) destacan el papel de la filantropía, históricamente presente en la relación entre lo público y lo privado, en políticas sociales: “Lo que hay de ‘nuevo’ en la ‘nueva filantropía’ es la relación directa entre ‘donar’ y los ‘resultados’ y la intervención directa de los donantes en las acciones filantrópicas y en las comunidades de políticas”. Los autores apuntan que los cambios en la filantropía tradicional ocurrieron en tres etapas “la de donación paliativa (o sea, la filantropía tradicional o la ‘filantropía 1.0’), la de la filantropía para el desarrollo (‘filantropía 2.0’), y, finalmente, la de la donación ‘rentable’, constituyendo aquello que es llamado ‘filantropía 3.0’”. Ball y Olmedo (2013) agregan que esa tercera etapa de la filantropía ocurre a través de las redes “para entender el trabajo de las ‘nuevas’ organizaciones filantrópicas y sus ‘coequipers’, precisamos considerarlos, no bajo una perspectiva individual, como actores aislados, sino como actores interconectados que operan de acuerdo con lógicas de red” (op. cit.: 33 y siguientes).

Ball y Junemann (2012) resaltan que las fronteras entre filantropía, negocios y sector público fueron movidas y que los desplazamientos son endógenos y exógenos (dentro y fuera del sector público). Tales cambios ocurren a causa de la diseminación de valores y prácticas de emprendimiento, emprendedorismo

y transposición del discurso internacional del gerencialismo (nueva gestión pública). En ese contexto, nuevos valores, modos de acción y formas de autoridad moral crecen, mientras otras son disminuidas o derivadas. Entre estas últimas, se observa, no por casualidad, a los sindicatos, movimientos sociales e instituciones vinculadas con las clases populares. Los autores afirman que es importante identificar lo nuevo en la nueva filantropía y destacan que se trata de la relación con los resultados (*giving to outcomes*). Otro aspecto de la nueva filantropía, vinculado con los resultados, es que los financistas quieren ver y medir los impactos. Los autores discurren aún sobre el *venture capitalism*, capitalismo de riesgo, esto es, considerar las ganancias pero aceptando riesgos. De esta manera, los filantropistas toman las decisiones de dónde invertir su dinero, influenciando o definiendo las políticas sociales en general y, en particular, las educativas. La filantropía estratégica busca proyectos innovadores. Los autores resaltan que, si el proyecto prueba su eficacia, es presentado a los gobiernos para ampliarlo y financiarlo. Los empresarios han invertido en proyectos piloto (Ball y Junemann, 2012). Fue lo que constatamos en el Instituto Unibanco: el Programa Joven de Futuro pasó por una fase piloto, de validación de la tecnología, hasta transformarse en política pública (Peroni y Caetano, 2015). Ball y Junemann (2012) acentúan también que la localización en la red es clave para el capital social. Las redes están hechas de un capital social que puede ser desarrollado, invertido y acumulado y se destacan por presentar un intenso flujo de ideas y personas entre lo público y lo privado. Los participantes son multifacéticos: actores individuales pueden ser involucrados en las redes de una variedad de modos (significados y tipos de influencia): esta fue una de las conclusiones de la investigación sobre las redes del Instituto Ayrton Senna (Adrião y Peroni, 2010), del Instituto Unibanco (Peroni y Caetano, 2015) y del Movimiento Todos por la Educación (Bernardi; Uczak; Rossi, 2015). Robertson y Verger (2012) destacan la influencia del sector privado en todas las instancias de la educación: “el sector privado está ahora profundamente enraizado en el corazón de los servicios públicos educacionales, en todos los niveles, desde la política y la investigación hasta el aprendizaje en las aulas” (p. 1149). Coincidimos con estas apreciaciones, lo privado actúa de las más diferentes formas, en todos los niveles, desde las instancias de decisión, ministerios, secretarías de educación hasta el aula, conforme lo presentaremos en el próximo ítem.

Múltiples formas de materialización de lo privado en la educación básica pública en Brasil

Es importante resaltar la especificidad brasileña en el análisis de las redefiniciones del papel del Estado, pues el neoliberalismo está dialogando con países que implementaron políticas sociales universales y derechos de los trabajadores, que en su concepción perjudicaron el desarrollo del mercado. Este no es nuestro caso ya que estábamos en plena dictadura en el período de expansión del capitalismo, mientras los países centrales vivían el Estado de Bienestar. De esta manera, los avances de las luchas por los derechos sociales ocurrieron durante la post dictadura, en las décadas de 1970 y 1980, en el mismo momento en que entraba en crisis el modelo fordista/keynesiano. En su lugar, el capitalismo proponía un conjunto de estrategias para retomar el aumento de las tasas de lucro, reduciendo derechos, con graves consecuencias para la construcción de la democracia y de la efectivización de los derechos sociales. Entre las estrategias propuestas estaban el neoliberalismo, la reestructuración productiva, la globalización y la Tercera Vía. Todas redefinen el papel del Estado y las fronteras entre lo público y lo privado.

Las redefiniciones del papel del Estado implican un proceso de democratización y la minimización de derechos universales y de calidad para todos, lo que trae consecuencias para las poblaciones de todo el mundo, sin embargo, en países que vivieron dictaduras y un proceso reciente de lucha por derechos materializados en políticas, el proceso de privatización es aún más dañino.

Históricamente, en Brasil, el Estado fue vinculado a los intereses privados (Pires, 2015). Luego del último período de dictadura, a partir de mediados de los años 1980 se inició, aunque de forma tímida, el proceso de democratización, participación, colectivización de las decisiones, pero también de derechos sociales materializados en políticas. Al mismo tiempo, los procesos de neoliberalismo, reestructuración productiva, financiamiento, redefinían el papel del Estado en relación a las políticas sociales, con un diagnóstico de crisis fiscal, reducción de costos y la naturalización de lo posible. De esta manera, ocurrieron avances innegables en el acceso a la educación, aunque con limitaciones de “recursos posibles” y muchas veces, en detrimento de salarios y condiciones de trabajo de los profesionales de la

educación. La ampliación de derechos –universalización del acceso, inclusión de alumnos con necesidades especiales, mayor participación en la vida escolar– y las nuevas tareas no fueron seguidas de condiciones materiales de la misma intensidad que los cambios. Muchas veces se sostuvo “la política de lo posible”: “es mejor tener esto que no tener nada”, que llevó, en el período siguiente, al diagnóstico obvio de que la expansión no había ocurrido con la calidad deseada. Pero, los propios profesionales de la educación no intervinieron en la construcción de las condiciones materiales para esta expansión, sino que se contrataron empresas que vendían la calidad a través de paquetes que incluían gestión, currículo, en fin, todo lo opuesto al proceso de democratización de la educación.

La expansión de la oferta ocurrió vía sector público, aunque en la enseñanza primaria, el 84,26% de la matrícula es de instituciones públicas y sólo 15,73%, de establecimientos privados. En la enseñanza media, se vuelve a encontrar la misma tendencia: el 86,75% de la matrícula es pública mientras que apenas el 13,25% es privada (IBGE, 2014).

Resaltamos que la garantía de acceso a la educación pública fue ampliada, lo que consideramos un avance en este proceso. No obstante, también verificamos la presencia cada vez mayor de lo privado mercantil definiendo la educación pública. A continuación presentaremos varias formas de privatización de lo público a través de la dirección y ejecución.

Los empresarios en la dirección de las políticas educativas: Movimiento Todos por la Educación

El Movimiento Todos por la Educación (TPE) fue creado en septiembre de 2006 y actúa influenciando a la educación a través de una relación directa con el Ministerio de Educación y monitoreando y evaluando resultados de la agenda de la política educacional del país. Tal movimiento posee un protagonismo cada vez mayor no sólo en Brasil, sino en toda América Latina.

En septiembre de 2011, el TPE organizó un seminario en conjunto con el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) para la creación de la red latino-americana

de organizaciones de la sociedad civil para la educación¹⁵:

La red fue lanzada en la sesión especial del Congreso Internacional: “Educación: una Agenda Urgente”, realizado en Brasilia, del 13 al 16 de setiembre. El día de trabajo del Congreso fue organizado por Todos Por la Educación en con autoría con el Banco Interamericano de Desarrollo (BID). El evento contó con la participación de autoridades de diferentes países, entre ellas, del ministro de Educación, Fernando Haddad¹⁶.

Resaltamos el protagonismo de la organización de empresarios brasileños en el proceso de profundización de la privatización de lo público en América Latina y el financiamiento del Banco Mundial, que tiene como estrategia la profundización de los convenios público-privados.

La ejecución de la oferta vía tercer sector

En la educación infantil, desde que los jardines de infantes fueron considerados parte de la educación básica, dejando el ámbito de la asistencia social y pasando a la esfera de la educación como parte de la reivindicación del país, de educadores y de investigadores del área, se produjo la expansión de los mismos, vía jardines de infantes comunitarios. El poder público municipal, responsable de la oferta de esta etapa de la educación básica, buscó como alternativa, en muchos casos, los convenios con instituciones sin fines de lucro. Diversos estudios evidencian ¹⁷ la fragilidad y precariedad de este espacio, en lo que se refiere a las condiciones físicas del lugar, al proyecto pedagógico, a la remuneración y formación de los profesores y a la no gratuidad.¹⁸ Otro factor importante es la ausencia de gestión

15 Cf. “Declaração constitutiva da rede latino-americana de organizações da sociedade civil pela educação”: <https://www.todospelaeducacao.org.br/biblioteca/1417/declaracao-constitutiva-da-rede-latino-americana-de-organizacoes-da-sociedade-civil-pela-educacao/>

16 Disponible en <<http://www.todospelaeducacao.org.br/>>. Acceso en: 03 nov. 2013

17 Cf. Susin, 2009.

18 Las cuotas son cobradas aunque el jardín recibe dinero público y recaen, a veces, sobre familias muy carentes de recursos. Las instituciones dicen que son contribuciones pero, en la mayoría de los casos estudiados, las cuotas son un criterio velado para la admisión y permanencia de los niños, según relato de los padres.

democrática en las instituciones, con criterios poco transparentes con respecto a la admisión y pago de los funcionarios, a la admisión de los niños, a las cuentas de la entidad, etc.

En la enseñanza profesional vinculada con el medio, estudiamos principalmente el actual programa propuesto por el gobierno federal PRONATEC (Programa Nacional de Acceso a la Enseñanza Técnica y Empleo) que tiene entre sus objetivos la articulación entre la enseñanza media y la profesional (Rodrigues y Santos, 2013). Resaltamos la participación de instituciones privadas en la ejecución del Programa. Cuestionamos la concepción de trabajo propuesta por el gobierno federal, que, al transferir recursos a instituciones privadas para la ejecución del Programa, deja librada la propuesta de formación profesional.

En la Educación de Jóvenes y Adultos estudiamos el Programa Alfabetización Solidaria (ALFASOL) y el Programa Brasil Alfabetizado. El ALFASOL tuvo enorme importancia en la simbiosis entre lo público y lo privado durante el gobierno de Fernando Henrique Cardoso. Fue el “embrión” de lo público no-estatal en Brasil, ya que era un programa de gobierno realizado por una institución del tercer sector, presidido por la propia primera dama y que recibía dinero público para su ejecución. Esta institución permanece activa y ejecutando muchos proyectos con el gobierno federal. En Programa Brasil Alfabetizado, por su parte, ofrece becas y vínculos con instituciones del tercer sector para su ejecución (Comerlato y Moraes, 2013)

En la educación especial, las instituciones filantrópicas fueron históricamente las que asumieron la responsabilidad en el área. El Estado nunca se hizo cargo de la educación especial y, en el momento en que estaba comenzando a ser entendida como un derecho, la nueva coyuntura de racionalización de recursos dificultó la implementación de las políticas de inclusión y restringió la ampliación de escuelas públicas de educación especial. La práctica de traspaso de recursos públicos que eran destinados a las instituciones públicas no gubernamentales, como APAE, Pestalozzi, etc., para la ejecución de tareas que serían del poder público, actualmente es fortalecida por el movimiento en el cual el Estado se retira o disminuye su actuación en la ejecución de políticas, pasándolas a la sociedad civil (Borowsky, 2013).

Los convenios, dirección y ejecución de las políticas educativas

Los convenios también son una de las formas encontradas para llegar directamente a la escuela y al aula y definir y controlar qué y cómo se está enseñando. Constatamos, en los ejemplos trabajados que el contenido es altamente prescriptivo. Describiremos brevemente los convenios entre el Instituto Ayrton Senna (IAS) y las escuelas de enseñanza primaria y el Instituto Unibanco y las escuelas de enseñanza media.

El IAS inició con programas complementarios en el período inverso al de las clases y después, se ocupó de las clases de aceleración pero rápidamente pasó a influenciar la política educativa como un todo, desde el currículo y la clase hasta la gestión del sistema y de la escuela. El Instituto notó que, para que existan cambios sustantivos, no tiene sentido actuar en cuestiones focalizadas, sino en la educación como un todo. Por lo tanto, actualmente planea, monitorea y evalúa los sistemas públicos a través de convenios con redes públicas.

El IAS vincula el aprendizaje con la gestión de las escuelas. Entiende que la escuela debe tener una gestión gerencial, rígidamente monitoreada y con actividades padronizadas en las clases y una rutina. El foco debe ser la matemática y la lengua materna, actividades evaluadas en las pruebas nacionales. Entiende que el aprendizaje es un producto, que puede ser medido a través de los resultados de las evaluaciones y metas preestablecidas.

En el estudio, dimos cuenta de la ausencia de preocupación del IAS en establecer diálogo con la comunidad escolar. Destacamos, además, que los cambios introducidos no son sólo de naturaleza técnica, sino que actúan en la gestión, en el currículo, en las concepciones y los objetivos; a todo esto, lo hemos llamado en nuestras últimas investigaciones “contenido de la propuesta”.

El material es normatizado desde el momento en que es usado en escuelas indígenas de la región amazónica o para un municipio urbano en San Pablo o Rio Grande del Sur, tal como lo constatamos en nuestra investigación nacional que abarca diez estados brasileños con características muy diferentes (Adrião y Peroni,

2010). Sin embargo, las exigencias de este momento actual de reestructuración productiva exigen un trabajador flexible que sepa pensar, trabajar en equipo, exactamente lo contrario al material propuesto en el convenio.

Seguidamente presentaremos un ejemplo de otro convenio entre las escuelas de enseñanza media y el Instituto Unibanco.

El Instituto Unibanco fue creado en 1982, expandió su actuación a la educación formal en 2003; en 2007 concibió e implantó el Proyecto Joven de Futuro (PJF). Dicho proyecto se desarrolló en escuelas de enseñanza media, de forma experimental, con el objetivo de que sus tecnologías se transformasen en políticas públicas. En 2011, el PJF tuvo su tecnología validada y ampliada para la aplicación a gran escala, mediante convenio con el Ministerio de Educación, en el Programa Enseñanza Media Innovadora (PROEMI). El proyecto pasó a llamarse ProEMI/JF.

El PJF parte del diagnóstico de que el problema está en la gestión ineficiente e ineficaz de la escuela y propone la Gestión Escolar para Resultados (GEpR), que adopta sistemas de información orientados al monitoreo, control y evaluación y a la utilización de programas de comunicación para garantizar amplia adhesión de la comunidad a las acciones de la escuela, con el objetivo orientado a los resultados del aprendizaje.¹⁹

El premio por desempeño es entendido como incentivo, dentro de la lógica mercantil. En escuelas carentes de todo, con profesores con bajísimos salarios y alumnos en condición social precaria, el Instituto acaba entrando con su propuesta pedagógica y de gestión sin grandes resistencias. Nos preguntamos si esta no es una forma de privatización de la escuela pública y de comprar políticas y principios educativos (Peroni y Caetano, 2015).

Destacamos además, que el PJF hace uso de programas normalizados para los diferentes estados del país y de un fuerte control y monitoreo de los resultados, como es el caso del Instituto Ayrton Senna ya mencionado.

¹⁹ <http://www.portalinstitutounibanco.org.br/> Acceso: 21 de mayo de 2014

El Instituto Unibanco tiene una peculiaridad muy preocupante: financia a la escuela y así, muchas escuelas públicas acaban adhiriendo al Programa para recibir recursos. Se someten a sus metas; esto interfiere en toda la escuela, desde el consejo escolar hasta el contenido de enseñanza. Como aplican pruebas, las escuelas que no alcanzan las metas propuestas no reciben el financiamiento. Aquí nos preguntamos si no se trata de una “compra de la escuela pública”, escuela ampliamente precarizada por la falta de inversión en políticas educativas, principalmente en la década de 1990.

Es interesante destacar, además, que los Institutos estudiados trabajan definiendo políticas, en el campo de la concepción, acompañamiento y evaluación de la educación en las redes públicas de convenio. Para justificar su actuación, presentan los problemas de la calidad de enseñanza y asumen lo que serían las tareas del Estado en el ámbito de las políticas públicas de educación. Las metodologías empleadas son normalizadas y replicables, al contrario de las propuestas de reestructuración productiva del propio capital, que proponen la formación de un trabajador creativo, que responda rápidamente a las demandas y con capacidad de razonamiento y trabajo en equipo.

Consideraciones finales

En el presente artículo destacamos que los cambios en las fronteras entre lo público y lo privado tienen lugar en un contexto de crisis. En dicho contexto, las estrategias de superación, globalización, neoliberalismo e reestructuración productiva, Tercera Vía, redefinen el papel del Estado. Las teorías que afirman que la crisis está en el Estado, como el Neoliberalismo y la Tercera Vía, tienen implicaciones para las políticas sociales, pues transfieren del poder público al mercado parte de la coordinación societaria; no sólo la ejecución, sino también la dirección de las políticas. Lo que permanece en el ámbito del Estado acaba sometido a la lógica gerencial; la nueva gestión pública aplica principios del mercado a la gestión pública.

En países como Brasil que están iniciando el proceso de construcción de la democracia, la privatización de la educación pública tiene consecuencias

importantes: no sólo no garantiza el derecho a la educación, el que no es aún una realidad para todos, sino que condiciona el contenido de la educación, que tiene al mercado como parámetro de calidad.

Brasil no tiene una historia democrática y la privatización de lo público es una realidad “naturalizada” en nuestra cultura. A pesar de ello, en el período post dictadura, se produjo un proceso de correlato de fuerzas con esa lógica históricamente instaurada y se inició un movimiento de repensar lo público, el Estado, con la participación efectiva de la sociedad. Se entiende que la participación involucra un largo aprendizaje que demanda experiencia²⁰. La participación es fundamental para el avance de la democracia; por lo tanto, cuando se critican las entidades privadas definiendo o ejecutando las políticas públicas, estamos, en parte, apuntando a:

- las instituciones con intereses mercantiles en el proceso de dirección o sea, a las instituciones con lógica de mercado que implican pérdidas para la concepción de democracia como, por ejemplo, la colectivización de las decisiones en la definición de políticas (Vieira, 1998);

- la pérdida de la responsabilidad del Estado en el proceso de ejecución o sea, al Estado que no asume su responsabilidad frente a las políticas universales, a la pérdida de los derechos sociales materializados en políticas universales (para todos y con calidad), a la democracia como igualdad social materializada en políticas públicas.

Como dijimos al inicio del artículo, el Estado, como el capital, es entendido como relación o proceso de sujetos en correlación de fuerzas de clases sociales y proyectos societarios distintos, en los cuales se destacan las redes como sujetos en relación con objetivos de clase. En el caso de este artículo, analizamos cómo la lógica mercantil ha participado activamente de la dirección y ejecución de las políticas sociales y cómo la presencia de esos sujetos, que pasan a influenciar fuertemente las políticas sociales, deja que las responsabilidades queden cada vez más diluidas con respecto a los derechos materializados en políticas sociales.

²⁰ Experiencia, según Thompson (1981).

El proceso de mercantilización ocurre también en el sector privado definiendo el contenido de la educación. La propiedad permanece pública; a pesar de ello, la dirección del contenido de las políticas educativas es transferida a instituciones privadas. Esas instituciones acaban asumiendo la gestión, el currículo, la organización y la rutina escolar y también ejercen el monitoreo, el control y la evaluación; así se están alcanzando los resultados que ellas mismas propusieron junto con el contenido de las políticas.

Son varias las formas de injerencia de lo privado sobre el sector público. Verificamos en la investigación que la relación entre lo público y lo privado es compleja y multifacética. Entendemos que la mercantilización de la educación pública no es una abstracción, sino que se manifiesta mediante sujetos y procesos. Sujetos individuales y colectivos que están cada vez más organizados, en redes de lo local a lo global, con diferentes grados de influencia y que hablan desde diferentes lugares: sector financiero, organismos internacionales, sector gubernamental. Algunas instituciones tienen fines de lucro y otras no —o no claramente—, pero es importante destacar que entendemos a las redes como sujetos (individuales y colectivos) en relación con sus proyectos de clase.

Históricamente, lo privado fue parámetro de organización de la escuela pública; en el Fordismo, por ejemplo, a través de la jerarquía, de la división social del trabajo, de la especialización y de las formas de control como la supervisión escolar. Nuestros países vivieron procesos recientes de democratización, luchamos por otra forma de organización de la escuela con principios democráticos y criticamos la teoría del capital humano y las concepciones gerenciales de la organización de la escuela. Hoy, estos valores son retomados en los convenios de los Institutos Unibanco y Ayrton Senna que ponen el foco en los resultados y en una política de control e intimidación a través de la premiación y las sanciones.

Otra cuestión importante es que el mercado justifica su actuación en lo público sosteniendo la formación de un sujeto funcional a la reestructuración productiva y la puesta en marcha de un proyecto de desarrollo competitivo a nivel internacional; sin embargo, los convenios actúan con productos normatizados y replicables, iguales para todos, lo que es considerado por nosotros como un retroceso. En fin, la educación siempre estuvo vinculada al capital, pero luchamos en los períodos de democratización para avanzar hacia una propuesta democrática y realmente pública

de educación. Dado que entendemos la educación como un proceso societario de formación humana, la lógica de mercado en la educación es un retroceso.

Este proceso de correlación de fuerzas no ocurre por casualidad y está, cada vez más, direccionando la política pública. Luchamos por procesos democráticos y de justicia social en la educación y cuanto más avanzamos en este camino, más el capital se organiza para retomar su papel en la educación.

Retomando la idea de que el proceso de mercantilización ocurre también con lo privado al definir el contenido de la educación, observamos que el poder público asume la lógica de lo privado en la administración pública, a través de la gestión gerencial, y renuncia a decidir el contenido de la educación, transfiriendo la dirección a las instituciones privadas. Este diagnóstico parte del argumento neoliberal de que lo privado implica un patrón de calidad que debe ser implementado en instituciones públicas para que éstas sean más eficientes y productivas.

Bibliografía

ADRIÃO, T. y GARCIA, T. (2014) “Subsidio Público al Sector Privado: reflexiones sobre a gestão da escola pública no Brasil. *Revista Políticas Educativas*, v. 7, n. 2, p. 110-122.

_____ y Peroni, V. (2010) “Análisis de las consecuencias de parecerías firmadas entre municípios brasileiros e a Fundação Ayrton Senna para a oferta educacional”. *Relatório de pesquisa*.

ANTUNES, R. (1999) *Os Sentidos do Trabalho*: Ensaios sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo, Boitempo editorial.

BALL, S. y JUNEMANN, C. (2012) *Networks, new governance and education*. Policy Press, University of Bristol.

_____ y OLMEDO, A. (2013) “A ‘nova’ filantropia, o capitalismo social e as redes de políticas globais em educação”. En PERONI, V. (org). *Redefinições das fronteiras entre o público e o privado: implicações para a democratização da educação*. Brasília, Liber Livro.

BERNARDI, L. M.; UCZAK, L. H. y ROSSI, A. J. (2015) “As relações do estado com empresários nas políticas educacionais: PDE/PAR e guia de tecnologias educacionais”. En PERONI, V. (org.). *Diálogos sobre as redefinições no papel do Estado e nas fronteiras entre o público e o privado na educação*. São Leopoldo: Oikos. p. 52-71.

BOROWSKY, F. (2013) “A relação entre a educação pública e a privada na Educação Especial brasileira”. En PERONI, V. (org.) *Redefinições das fronteiras entre o público e o privado: implicações para a democratização da educação* (pp. 308-326). Brasília: Liber Livro.

CLARKE, J. y NEWMAN, J. (2012) “Gerencialismo”. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 37, n. 2, p. 353-381, maio/ago.

COMERLATO, D. M. y MORAES, J. C. (2013). “AlfaSol e Programa Brasil Alfabetizado: a parceria público-privada nas políticas de educação de jovens e adultos”. En: PERONI, V. (org.). *Redefinições das fronteiras entre o público e o privado: implicações para a democratização da educação*. Brasília: Liber Livro. p. 327-346.

GIDDENS, A. (2001) *A Terceira Via: reflexões sobre o impasse político atual e o futuro da social-democracia*. Rio de Janeiro: Record.

_____ (2001^a) *A terceira via e seus críticos*. Rio de Janeiro: Record.

_____ (org.) (2007) *O debate global sobre a Terceira via*. São Paulo: Editora UNESP.

GRAMSCI, A. (1989) *Maquiavel a Política e o Estado Moderno*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

HARVEY, D. (2008) *O Neoliberalismo: história e implicações*. São Paulo, Loyola.

LAVAL, C. (2004) *A Escola não é uma Empresa. O neo-liberalismo em ataque ao ensino público*. Londrina: Ed. Planta.

MARGINSON, S. (1997) *Markets in Education*. St. Leonard's, NSW: Allen & Unwin.

MÉSZÁROS, I. (2011) "Crise estrutural necessita mudança estrutural". *Conferência de abertura do II Encontro de San Lazaro, Portugal*.

_____ (1996). *O poder da ideologia*. São Paulo, Ensaio.

_____ (2002) *Para além do Capital*. São Paulo, Boitempo Editorial, Campinas: Editora da UNICAMP.

PERONI, V. y CAETANO, R. (2015) "Ensino Médio no Brasil e a proposta educacional do Instituto Unibanco: considerações sobre a mercantilização da educação pública". En PERONI, V. M. (org.) *Diálogos sobre as redefinições no papel do Estado e nas fronteiras entre o público e o privado na educação*. São Leopoldo, Oikos. v. 1, p. 89-107.

_____ (2003) *Política educacional e papel do Estado no Brasil dos anos 90*. São Paulo, Xamã.

_____ (2006) "Mudanças na configuração do Estado e sua influência na política educacional". En PERONI, V., BAZZO, V. L. y PEGORARO, L. (org.). *Dilemas da educação brasileira em tempos de globalização neoliberal: entre o público e o privado*. Porto Alegre, Editora da UFRGS. p. 11-24.

_____ (2013) "As Relações entre o Público e o Privado nas Políticas Educacionais no Contexto da Terceira Via". *Currículo sem Fronteiras* Privatização da educação no contexto da(s) "Terceira(s) Via(s)": uma caracterização em análise. v. 13 – n. 2 - maio/agosto.

_____ (2015) “Implicações da relação público-privada para a democratização da educação no Brasil”. En PERONI, V. (org.) *Diálogos sobre as redefinições no papel do Estado e nas fronteiras entre o público e o privado na educação*. São Leopoldo, Oikos. p. 15-34. Disponível em <https://plone.ufrgs.br/gprppe>

_____ (2016) *Implicações da relação público-privada para a democratização da educação no Brasil*. Tese (promoção a Professor Titular da Carreira do Magistério Superior), UFRGS. Disponível em <https://plone.ufrgs.br/gprppe>

PIRES, D. DE O. (2015) “A construção histórica da relação público-privada na promoção do direito à educação no Brasil”. 264 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

RHODES, R. A. W. (1996). “The New Governance: Governing without Government”. *Political Studies*, v. 44, n. 4, p. 652-667, September.

ROBERTSON, S. y VERGER, A. (2012) “A origem das parcerias público-privada na governança global da educação”. *Educação e Sociedade*, 33 (121), 1133-1156.

RODRIGUES, R. y SANTOS, M. (2013) “O programa nacional de acesso ao ensino técnico e emprego – Pronatec: um olhar a partir das relações entre o público e o privado”. En PERONI, V. (org.) *Redefinições das fronteiras entre o público e o privado: implicações para a democratização da educação* (pp. 290-307). Brasília, Liber Livro.

SUSIN, M. O. (2009) “A qualidade na educação infantil comunitária em Porto Alegre: estudo de caso em quatro creches conveniadas”. Tese de Doutorado, UFRGS.

THOMPSON, E. P. (1981) *A miséria da teoria ou um planetário de erros*. Rio de Janeiro, Zahar.

RIKOWSKI, G. (2014) “Crises in Education, Crises of Education”. A paper prepared for the Philosophy of Education Seminars at the University of London Institute of Education 2014-15 Programme, 22nd October.

VIEIRA, E. (1998) “O Estado e a sociedade civil perante o ECA e a LOAS”. *Serviço Social & Sociedade*, n. 56, 9-23.

WOOD, E. M. (2003) *Democracia contra o capitalismo: a renovação do materialismo histórico*. São Paulo, Boitempo Editorial.

Vera Maria Vidal Peroni: Licenciada em Pedagogia, profesora e investigadora de la Universidade Federal do Rio Grande do Sul, en el área de Políticas Educativas. veraperoni@gmail.com

Leyes, políticas públicas y percepciones estudiantiles sobre la participación: miradas sobre los Centros de Estudiantes en la escuela secundaria

Pedro Núñez

Recibido Agosto 2017

Aceptado Octubre 2017

Resumen

Este trabajo indaga en las interrelaciones entre las políticas públicas y las acciones juveniles en las escuelas secundarias de tres jurisdicciones de la Argentina. La intención es explorar en las imbricaciones entre las leyes sancionadas y las políticas implementadas en relación a la organización estudiantil y las experiencias juveniles, para desentrañar los modos de inscripción escolar de la política. En primer lugar, nos enfocamos en el análisis de las políticas específicas orientadas al nivel secundario, para luego describir la Ley Nacional de Centros de Estudiantes sancionada en el año 2013. Nos interesa allí presentar un análisis de los fundamentos de la ley, con la intención de reflexionar sobre la representación de la “juventud” y el tipo de participación que se busca impulsar. Finalmente, presentamos avances de una investigación en curso con la intención de indagar en la percepción de los estudiantes acerca de las funciones de los Centros de Estudiantes. El trabajo muestra que las leyes y las políticas que impulsan la participación política funcionan como un piso de derechos, pero existe una distancia entre las formas de organización y las acciones propuestas en relación a las dinámicas que adquiere politización juvenil. Los resultados son parte de una investigación sobre escuela media, desigualdad y convivencia realizada por Flacso y la UNIPE.

Palabras clave: centros de estudiantes – participación política – escuela secundaria – políticas públicas – juventudes

Laws, public policies and student perceptions about participation: looks on the Student Centers in the secondary school

Abstract

This article analyzes the interrelations between public policies and youth actions in secondary schools in three provinces in Argentina. It explores the imbrications between laws and policies implemented in relation to student organization and youth experiences, to unravel the ways of politicization at school. Firstly, we focus on the analysis of specific policies oriented to the secondary level, then we describe the National Law of Student Centers established in 2013. We are interested in presenting an analysis of the fundamentals of the law, with the intention to reflect on the representation of «youth» and the type of participation that seeks to promote. Finally, we present advances of an ongoing research with the intention of investigating in the perception of the students about the functions of the Student Centers. The work shows that the laws and policies that promote political participation function as a floor of rights, but there is a gap between the forms of organization and the actions proposed in relation to the dynamics that acquires youth politicization. The results are part of a research on secondary school, inequality and coexistence conducted by Flacso and UNIPE.

Key words: student centers – political participation – secondary school – public policies – youth

Leyes y programas: la participación política en la escuela secundaria

Las experiencias juveniles en la escuela secundaria tienen lugar en un escenario muy diferente al que transitaban las generaciones precedentes, no sólo por el aumento de la cobertura del nivel secundario.¹ En la última década, y de forma paralela, organismos nacionales y provinciales promovieron un conjunto de leyes y políticas públicas que enuncian los derechos de los jóvenes (nos referimos a

¹ Si observamos las tasas netas de escolarización secundaria encontramos cambios significativos, ya que en las últimas décadas aumentó de manera considerable al pasar del 42,2% en 1980 a 59,3% en 1991, hasta alcanzar el 71,5% en 2001 y el 85, % en 2011 (DINIECE, 2013).

la denominada ley de “voto joven”, al Programa Nacional de Educación Sexual Integral, el impulso a la participación política estudiantil y a la construcción de la convivencia escolar, entre otras). En ese entramado legislativo institucional se pueden leer las respuestas o iniciativas del Estado en función de determinadas demandas sociales y/o decisiones sobre el direccionamiento de las políticas. La creación en el año 2004 del Observatorio Nacional de Violencia Escolar, el Programa de Mediación y Convivencia Escolar, la implementación en algunas jurisdicciones de iniciativas tales como “Jóvenes y Memoria” –en la provincia de Buenos Aires–, y/o la elaboración de nuevas materias como “Construcción de Ciudadanía”, sumado al incentivo en los últimos años a la creación y/o consolidación de los Centros de Estudiantes, nos permiten hablar de un repertorio de políticas, a veces no tan coordinado, que busca, de diversas maneras, una incidencia intencional sobre lo que sucede en el espacio escolar en torno a la ciudadanía (Núñez & Fuentes, 2015).

El nuevo contexto político que se inicia después de las elecciones presidenciales del año 2015 –con cambios en el elenco gobernante a nivel nacional y en la Provincia de Buenos Aires– invita a realizar un recorrido que se detenga en una indagación pormenorizada de las normativas y políticas impulsadas previamente. A partir del análisis de los fundamentos y principales ejes de las leyes, y de la presentación de situaciones ocurridas en las escuelas secundarias que formaban parte de nuestra investigación, exploramos qué aspectos lograron mayor incidencia en las instituciones educativas así como presentamos diversas tensiones que emergen en este escenario. Si bien se trata de procesos aún muy recientes, creemos que los cambios en las instituciones educativas no se producen de manera acompasada con las modificaciones en los gobiernos, aún cuando la elección de nuevas autoridades pueda habilitar la aparición de discursos y prácticas que hasta entonces tenían una presencia más soterrada.

En este trabajo abordamos el estudio de estas cuestiones desplegando los argumentos en tres apartados. Luego de presentar la investigación, describimos el marco normativo que regula las formas de participación juvenil en la escuela secundaria. A continuación, presentamos las principales características de las políticas implementadas, para detenernos en el análisis de los fundamentos y los principales puntos de la Ley de Centros de Estudiantes. En esa sección nos preguntamos por los actores participantes, el derrotero de las normativas

y las finalidades buscadas. Finalmente, presentamos el análisis de los datos y situaciones ocurridas durante el trabajo de campo, centrándonos en la indagación de los sentidos que los jóvenes otorgan a los Centros de Estudiantes² y a la sanción de un estudiante por llevar un panfleto *político* a la escuela. La reconstrucción de estas escenas permite trazar un recorrido que explora en las actitudes de los actores escolares ante los cambios promovidos por las políticas públicas.

Sobre la metodología de investigación

Para abordar estas discusiones presentamos avances de dos proyectos de investigación que, con diferentes énfasis, indagan en los procesos políticos existentes en la escuela media, revisando los vínculos intergeneracionales, la convivencia y la formación ciudadana. Se trata de los proyectos PICT/UNIFE “Escuela media y cultura contemporánea: vínculos generacionales, convivencia y formación ciudadana” que se realizó entre los años 2013 y 2015 en tres jurisdicciones del país: Ciudad de Buenos Aires, provincia de Buenos Aires y Rosario, conformando una muestra de nueve escuelas (tres en la primera, cuatro en Provincia de Buenos Aires y dos en Rosario)³ mientras que la nueva investigación es parte del Proyecto PICT 2014-2018 “Escuela secundaria, políticas públicas e impacto en la desigualdad: convivencia y formación intergeneracionales” con sede en la UNIFE y Flacso Argentina donde profundizamos la línea de investigación y consideramos también nueve escuelas de tres centros urbanos: Ciudad de Buenos

2 Los Centros de Estudiantes son espacios de organización estudiantil en representación de sus derechos. Sus autoridades surgen de elecciones de las que participan los jóvenes de toda la institución aunque su fisonomía varía de acuerdo a las escuelas. En algunos casos se presentan varias listas en representación de partidos políticos, en otros con nombres ficticios o números, en varias ocasiones hay una única lista y también pueden existir delegados por curso o dinámicas asamblearias. Si bien están reconocidos por ley no todas las escuelas cuentan con esta instancia (lamentablemente no hay datos actualizados, pero suelen tener presencia en las instituciones más emblemáticas).

3 En la Provincia de Buenos Aires el trabajo de campo se realizó en un ex colegio nacional considerado prestigioso, situado en la zona norte del Gran Buenos Aires, un ex colegio nacional en el interior de la Provincia, una escuela técnica en un distrito de impronta industrial y una escuela nueva creada a mediados de los años noventa durante el proceso de masificación de la matrícula en la zona oeste del Gran Buenos Aires, en un municipio altamente poblado. En la Ciudad de Buenos Aires se escogieron una escuela dependiente de la Universidad, un ex colegio nacional ubicado en una zona de la ciudad de alto poder adquisitivo, pero donde la mayoría de la matrícula proviene de una villa miseria cercana y una EMEM –instituciones creadas a comienzos de los noventa en zonas de la ciudad con menor cobertura de la matrícula y con modificaciones en sus propuestas respecto de las escuelas tradicionales. Por su parte en Rosario también se eligió una escuela dependiente de la universidad y una institución de gestión privada que atiende a jóvenes de sectores populares y se ubica en un barrio en la entrada de la ciudad.

Aires, tres localidades de la Provincia de Buenos Aires y Comodoro Rivadavia (Chubut). La investigación siguió una estrategia de triangulación de datos que incluyó diferentes momentos y la utilización de distintas técnicas. En ambos casos se seleccionaron instituciones de diferentes características para considerar distintos modelos institucionales, siguiendo un criterio similar al propuesto por McLeod y Yates (2006).

Nuestro punto de partida es la hipótesis que las experiencias educativas juveniles varían considerablemente de acuerdo al tipo de instituciones. De esta forma, la selección de las escuelas permitió reconstruir las percepciones sobre la aplicación de las normas y los sentidos otorgados a instancias como el Centro de Estudiantes, principalmente, desde las percepciones juveniles, aunque también se incluyeron las representaciones de docentes, directivos e integrantes de equipos interdisciplinarios. En tanto la experiencia educativa es consecuencia de los procesos de subjetivación y de su relación con un marco institucional más amplio, contemplamos tanto las opiniones de estudiantes como las características de las propuestas escolares y las miradas docentes. Al seleccionar distintas experiencias de politización pudimos compararlas según el tipo de institución, con la intención de generar reflexiones más amplias. Asimismo el trabajo de campo implicó una revisión, recolección y sistematización de fuentes secundarias que incluyó los documentos producidos por las agencias estatales, normativas y fundamentos de las leyes y las políticas públicas así como de las audiencias públicas que tuvieron lugar en el momento del debate de estas normas. Se recopilaron proyectos escolares, acuerdos institucionales de convivencia, materiales de los centros de estudiantes u otras agrupaciones juveniles.

Una primera etapa consistió en la aplicación de una encuesta, que replicaba un modelo utilizado por el equipo de investigación en anteriores trabajos, a doscientos setenta estudiantes del anteúltimo año del nivel secundario con la intención de contar con un mapeo general de las expectativas y sentidos atribuidos por los estudiantes a su experiencia escolar. El cuestionario se organizó en cuatro bloques temáticos: datos sociodemográficos del encuestado y su familia; impresiones acerca de su escuela; vínculos y convivencia escolar y participación política. En relación al cuarto bloque, que es el que retomamos en este artículo, las preguntas estaban orientadas a indagar en sus percepciones sobre las instancias formales de participación como los Centros de Estudiantes, situaciones hipotéticas

que planteaban formas de reclamo ante diferentes aspectos de la vida escolar (cuestiones de infraestructura y discriminación), tipo de acciones políticas de las que participaron (marchas, sentadas, tomas, reclamos particulares, entre otros) y los sentidos sobre los derechos y la política.

Este abordaje se complementó, en una segunda etapa, con un análisis cualitativo, dentro del marco general de los aportes de la teoría fundamentada de Glaser y Strauss (1967) que asume que la construcción de los conceptos y los desarrollos teóricos se basan y se desprenden de los datos empíricos que la sustentan. La intención era recuperar la perspectiva que los actores atribuyen a sus propias acciones (Vasilachis de Gialdino, 1992) y, a la vez, inscribir sus narrativas en un marco más amplio. Las entrevistas permitieron profundizar en algunos aspectos de la información obtenida con la encuesta, como las funciones del Centro de Estudiantes, la participación en algún tipo de reclamo y las trayectorias y tiempo dedicado a la militancia por parte de quienes participan activamente de agrupaciones estudiantiles o partidarias. En este artículo presentamos los datos contruidos a partir del análisis de la normativa, de los debates parlamentarios y los datos de la encuesta así como de las entrevistas realizadas con jóvenes.

Un nuevo mapa legal: claroscuros en la implementación

La Ley Nro. 26.877/2013 de Centros de Estudiantes es el último eslabón de un conjunto de leyes sancionadas en Argentina en el último decenio (2006-2016) que nos permite referir a la construcción de un nuevo marco legal. En los inicios de la experiencia de los gobiernos kirchneristas⁴ encontramos diferentes iniciativas legislativas que buscaron dotar de mayor homogeneidad a un sistema educativo que había atravesado, en los años noventa, una reforma virulenta tanto por la aplicación de la Ley Federal de Educación N° 24.195/93 como por la implementación de la Ley de Transferencia (N° 24.048/91). Esta última legislación habilitó el traspaso de aquellas instituciones que estaban aún bajo jurisdicción nacional –el nivel primario había sido ya transferido por la dictadura militar en 1977. El resultado de la combinación de ambas normativas fue un proceso de descentralización estatal, transferencia a las provincias de las escuelas de sector

4 Nos referimos a los gobiernos de Néstor Kirchner (2003-2007) y los dos períodos de Cristina Fernández de Kirchner (2007-2011 y 2011-2015).

medio, cambio en la estructura de los niveles, renovación de los contenidos curriculares, aumento en la inversión educativa y la implementación de políticas focalizadas en los sectores de mayor vulnerabilidad social y económica, desde una perspectiva asistencialista (Tedesco & Tenti Fanfani, 2001). Desde el inicio del gobierno de Néstor Kirchner las medidas del Ministerio de Educación a nivel nacional se enfocan en intentar generar instancias de política pública revitalizando el rol del Consejo Federal de Educación, a fin de recuperar cierta homogeneidad a nivel nacional. Entre varios aspectos, encontramos como antecedente cercano a las temáticas que aquí analizaremos, el intento de un tipo de acción del Estado nacional orientado a desarrollar políticas de alcance nacional, como desde el año 2004 el Programa de Convivencia Escolar y a partir del año 2005 el Programa Nacional de Educación Sexual. Por lo general, cada uno de ellos establecía convenios con las jurisdicciones, en los cuales se pautaban las atribuciones de cada nivel, las fuentes de financiamiento mientras que los contenidos eran los estipulados por el programa en un caso o la ley en lo referido a Educación Sexual Integral.

En el año 2006 la Ley Nacional de Educación (N° 26206/2006) no sólo establece la obligatoriedad del nivel secundario sino que en su articulado, así como en las resoluciones del Consejo Federal de Educación y del Plan Nacional de Educación Obligatoria y Formación Docente refiere al fomento de la participación de las y los estudiantes y a la consolidación de una cultura democrática en las escuelas (Fridman & Núñez, 2015). Los lineamientos plasmados en el Plan Nacional de Educación Obligatoria y Formación Docente, aprobado por el Consejo Federal de Educación, reconocen la centralidad de fortalecer “espacios de participación de adolescentes y jóvenes, a partir de iniciativas que promuevan la construcción de ciudadanía y la convivencia en el nivel secundario (Centros de Estudiantes, Voluntariado escolar, Parlamentos Juveniles y Consejos de Convivencia)”⁵.

Entre estas normativas, y la sanción años más tarde de las leyes que fomentan la participación juvenil, pareciera existir una suerte de hiato, donde el Estado nacional impulsa una serie de programas que, de manera más explícita o implícita, implican esfuerzos por promover la organización estudiantil. Debemos destacar,

⁵ A este mapa legal debemos incorporar la sanción en el año 2013 de la Ley N°. 26.892 para la Promoción de la Convivencia y el Abordaje de la conflictividad social en las institucionales educativas, que busca potenciar las iniciativas jurisdiccionales sobre el tema.

en primer lugar que, entre los años 2006 y el 2012 cuando se sancionó la Ley N° 26.744 de Ciudadanía Argentina que establece el voto desde los dieciséis años de carácter optativo y el 2013 cuando se sanciona la Ley de Centros de Estudiantes Nro. 26.877⁶ que dispone que las escuelas deben reconocer a los Centros de Estudiantes como órganos democráticos de representación estudiantil, la mayor parte de las iniciativas son canalizadas a través de programas del Ministerio de Educación y el Ministerio de Desarrollo Social. Desde ya que los actores intervinientes, las temáticas impulsadas y actividades desarrolladas por cada uno de ellos varía en estos años, a la par de diferentes coyunturas políticas del país que no analizaremos aquí. Sólo basta señalar, a modo de ejemplo para ilustrar el argumento, que el Programa Parlamento Juvenil del Mercosur⁷ adquirió diferentes fisonomías a lo largo de estos años, mutó en las fuentes de financiamiento (al inicio con financiamiento externo, en el último año sostenido por el presupuesto nacional), cambió de área (de línea de acción de la Dirección Nacional de Cooperación Internacional y el Sector Educativo del MERCOSUR, insertó en el plan estratégico como uno de los objetivos de Educación Básica a su institución en la Dirección Nacional de Políticas Socioeducativas para ser implementado a nivel nacional) y supuso diferencias entre los significados que los participantes otorgaban a la noción de “participación” (Zallico, 2015).

En segundo lugar, nos interesa conocer qué agencias estatales estuvieron involucradas en el diseño e implementación del conjunto de iniciativas que buscaron promover la participación política. Encontramos tanto cuestiones que refieren a diferencias en la escala –nacional, provincial o municipal– como al interior de un mismo nivel. El mapeo de las agencias estatales nos permite incorporar una lectura de la institucionalidad social, en tanto entramado que, afectado por el entorno político, condiciona la agenda de la cuestión social y

6 En este caso se puede apreciar la construcción socio-estatal de la categoría “juventud” en el marco de su construcción como valor o causa pública (Vázquez, 2013).

7 El Programa Parlamento Juvenil del MERCOSUR es una iniciativa que surge en el marco del Sector Educativo del MERCOSUR y comienza a implementarse en el año 2009, aunque logró institucionalizarse a nivel nacional mediante resolución ministerial 514/12. El programa se implementa en escuelas de nivel medio de Argentina, Bolivia, Brasil, Colombia, Paraguay y Uruguay y busca estimular la participación de los alumnos de las escuelas medias públicas con especial atención sobre aquellas que trabajan con población vulnerable. Los estudiantes y docentes contaban con un cuadernillo de trabajo elaborado gracias al financiamiento de la Organización de los Estados Americanos (OEA), a través del Fondo Especial Multilateral del Consejo Interamericano para el Desarrollo Integral (FEMCIDI/OEA). http://parlamentojuvenil.educ.ar/?page_id=38 https://www.unicef.org/argentina/spanish/estudiantes_arg.pdf

las respuestas estatales (Repetto, 2013). También ofrecer la oportunidad de dar cuenta de la finalidad que persiguen (Comas, 2007). Finalmente, resulta necesario complementar el análisis dando cuenta de los entornos institucionales de cada sector específico de las políticas públicas, que se expresan en distintos entramados de actores e involucrados sectoriales así como en culturas organizacionales y saberes disciplinarios propios, modalidades y estilos de gestión específicos, distintas trayectorias y relaciones entre niveles de gobierno (Repetto, 2013). Si recuperamos una mirada sobre los tipos de institucionalidad social a la cual hace mención el mismo autor, podemos incorporar en el estudio los fundamentos, actores participantes, recursos, incentivos que podrían contribuir a comprender de manera más acabada la forma que adquirió el diseño de las políticas públicas para jóvenes.

La sanción de la ley de Centro de Estudiantes provocó un rediseño institucional, de cierta debilidad institucional que, ante el cambio de gobierno ocurrido en el año 2015, pierde relevancia en el nuevo organigrama ministerial. De este modo, hallamos uno de los primeros inconvenientes en el diseño e implementación de la normativa: la existencia de poco contacto con iniciativas similares desarrolladas por otras áreas y una debilidad del área responsable de llevar adelante la iniciativa, que se traducía en el nivel desconocimiento de la cantidad de Centros de Estudiantes realmente existentes en el país y la evaluación de los mismos a partir de la sanción de la ley.⁸ Efectivamente, en el nivel nacional implicó la creación de un nuevo programa, y la puesta en marcha de dispositivos similares en varias provincias –como por ejemplo en el caso de la Provincia de Buenos Aires el programa “Mi centro de estudiantes” o “Estudiantes al Centro” en Santa Fe. A nivel nacional, desde el año 2014 se comenzó a implementar el Programa Nacional de Organización Estudiantil y Centros de Estudiantes en el ámbito de la Dirección Nacional de Políticas Socio-Educativas del Ministerio de Educación de Nación. Por su parte, observamos un intento de reorientación de las políticas sectoriales de juventud cuando, a partir de un nuevo cambio institucional, la DINAJU (Dirección Nacional de Juventud) cobró rango de Subsecretaría, pasando a denominarse Subsecretaría Nacional de Juventud, con

⁸ Como parte de la investigación mantuvimos entrevistas con informantes clave y responsables de la implementación del Programa que se desprendía de la ley. En ambos casos plantearon la ausencia de una sistematización de las experiencias de organización política estudiantil, aunque algunas jurisdicciones como la Provincia de Buenos Aires manifestaba contar con un relevamiento actualizado que mostraba un notable incremento de estas instancias.

dos Direcciones Nacionales bajo su órbita (la Dirección Nacional de Juventud y la Dirección Nacional de Coordinación Territorial) y otras dos direcciones “de línea” en la jerga administrativa, que tienen la pretensión de articular políticas con otras agencias del Estado Nacional y con los organismos de juventud de cada jurisdicción (Dirección de Política Intergubernamentales y Dirección de Consejo Federal de Juventud), siempre en el ámbito del Ministerio de Desarrollo Social. La Subsecretaría de Juventud tiene entre sus objetivos la promoción de la “participación comunitaria y el compromiso público” por lo que el tipo de articulación intra-agencial entre agencias estatales que cuentan con desiguales capacidades y legitimidades técnico-políticas (Repetto, 2013) fue, desde el inicio, una incógnita. Cabe señalar que ante el cambio de gobierno nacional en el año 2015 la incógnita se incrementa, en tanto no existen, al menos hasta el momento de escritura de este trabajo, instancias previstas para dar continuidad a las iniciativas vinculadas a la participación estudiantil.

La cuestión que queremos enfatizar, para reconstruir la trayectoria de las normativas y programas sobre participación, es que al momento de sanción de la ley ya existían iniciativas que podríamos caracterizar como de “fomento de la participación estudiantil”. Nos referimos tanto al Programa Parlamento Juvenil del Mercosur que desarrollaba la Dirección Nacional de Políticas socioeducativas, que ya mencionamos, como al denominado Programa de Inclusión Democrática, ambos en el Ministerio de Educación nacional.⁹ Asimismo, una de las políticas más importantes relativas a la participación política –aunque posiblemente de menor impacto del esperado– fue el dispositivo Organizarnos para Transformar, implementado por la DINAJU entre 2011 y 2013.¹⁰ Investigaciones recientes observaron que la implementación de esta línea de acción, así como de otras vinculadas a esta, muestran una marcada dificultad de salir de una lógica sectorial (de “juventud”) así como se observan obstáculos en la coordinación de

9 El Programa Parlamento Juvenil del Mercosur, que se organiza en todos los países que integran el bloque regional, tiene como objetivo “implementar el debate como forma de construcción del conocimiento y la participación como herramienta de transformación” en estudiantes del nivel secundario <http://portales.educacion.gov.ar/dnps/parlamento-juvenil-del-mercosur-2/> En la Argentina el programa se encuentra bajo la órbita de la Dirección Nacional de Políticas Socio-Educativas. Por su parte, el Programa de Inclusión Democrática de la Subsecretaría de Educación concentra iniciativas como el Programa de Mediación Escolar, de difusión de derechos de niños, niñas y adolescentes y el Observatorio de la Violencias escolar.

10 OPT forma parte una de las tres líneas de acción impulsadas desde la DINAJU –la de “Formación Ciudadana”– y se orienta a promover “la participación y organización de estudiantes secundarios y su rol protagónico en la comunidad educativa”. A partir de los cambios en la ex Dirección Nacional no está definida la continuación de estas políticas.

funciones, roles e intereses entre los diferentes niveles de gobierno (Vázquez & Núñez, 2013).

Ahora bien, la trama normativa se traduce de manera distinta en las diferentes provincias del país, dado su carácter federal. En un análisis de estas normativas que implicaron un reconocimiento de derechos para los estudiantes, Otero (2016) encuentra una notoria diversidad de situaciones, y señala diferencias entre las provincias que sancionaron normas de manera posterior a la nacional de aquellas que las reglamentaron varios años atrás. Complementando su estudio también podríamos realizar el ejercicio de organizarlas entre aquellas provincias *pioneras*, jurisdicciones que actúan *acompañadas* a los ritmos nacionales y las que lo hicieron de manera *posterior* –o no lo hicieron.¹¹ Tal como sostiene Más Rocha (2016) la aplicación en cada jurisdicción a través de diferentes reglamentaciones habilita la pregunta sobre el sentido que tienen la proliferación de legislaciones. La “renovada” participación política de los jóvenes se destaca entre esos derechos que se suponen ampliados (Más Rocha, 2016), a pesar de que los debates sobre el tema no tuvieron como protagonistas a los supuestos interesados en esta ley sino que fueron “objeto de opinión por parte del mundo adulto” (Vommaro, 2015: 49).

Aquí cabe establecer un paralelismo entre las normativas y las políticas de impulso a la participación estudiantil y las referidas a la convivencia escolar. La experiencia recabada por diferentes investigaciones que en los últimos años indagaron en los procesos de convivencia escolar hallaron dificultades de articulación entre diferentes agencias estatales y niveles (nacional, provincias, municipios), un problema de

11 Entre las pioneras, al igual que ocurre para el caso de las propuestas de convivencia escolar hallamos a Neuquén (Ley N° 1.723/1987), Salta (Ley N° 6.616/1990), Río Negro (Ley N° 2.812/1994), Ciudad de Buenos Aires (Ley N° 137/1998), Chaco (Ley N° 5.135/2002), Misiones (Ley N° 139/2009), Córdoba (Res. N° 124/2010), Santa Cruz (Res. N° 3.043/2011), Corrientes (Ley N° 6.120/2012), La Rioja (Ley N° 9330/2012) y Mendoza (Ley N° 8.469/2012). Otras lo hicieron de manera acompañada: Buenos Aires (Ley N° 14.581/2013), Chubut (Ley N° 107/2013), Entre Ríos (Ley N° 10.215/2013), San Juan (Ley N° 8.411/2013), Santa Fe (Ley N° 13.392/2014) y Tierra del Fuego (Ley N° 321/2013). Mientras que para 2016 otro grupo de provincias no contaban con ley alguna: Catamarca, Formosa, Jujuy, La Pampa, San Luis, Santiago del Estero y Tucumán. En general, estas leyes tienen características muy similares entre sí. Sin embargo, puede observarse que algunas de ellas *promueven* la creación de centros de estudiantes y *reconocen* los existentes, tal es el caso de la ley de la Ciudad de Buenos Aires. Otras, en cambio, avanzan en la *regulación* de las funciones de los centros de estudiantes anexando en la ley el estatuto interno. Este es el caso de provincias de Córdoba y Santa Cruz; mientras que otras leyes promueven que cada centro de estudiantes dé su propia organización interna.

escala de intervención (quién financia y qué agencia nacional, provincial o municipal ejecuta), a la vez que señalaron la existencia de una superposición de tareas en la misma administración nacional. De esta forma, pareciéramos encontrarnos ante un ejemplo de *implementación parcial* de las instancias contempladas en los programas, expresión de un incremento de la distancia entre el país real y el país legal, retomando la distinción planteada por O'Donnell (2002), que puede ser contraproducente para la incorporación por parte de los actores escolares de la misma noción de igualdad que los programas pretenden impulsar.

Asimismo, cabe enfatizar en un aspecto que pareciera persistir en el sistema educativo: nos referimos a las dificultades para pensar la política partidaria. En su trabajo, Enrique (2010) mostró que a inicios de los años ochenta, cuando de manera concomitante se promovieron las prácticas participativas de los y las jóvenes, era posible hallar la persistencia de ciertos temores a los vínculos con partidos políticos. De un modo similar, Larrondo (2015) dio cuenta de las marchas estudiantiles realizadas en esos años por la libre agremiación, mientras que en un trabajo donde analizan el movimiento estudiantil secundario en la transición democrática y el último decenio, Núñez, Otero y Chmiel (2017) resaltan la paradoja del alto nivel de organización que lograba la Federación de Centros de Estudiantes de la Ciudad de Buenos Aires en los años ochenta y la necesidad de desarrollar estrategias para distribuir publicaciones partidarias y evitar ser sancionados.¹² La evidencia da cuenta de las dificultades existentes a lo largo de los años democráticos para resolver la tensión política estudiantil-partidaria. En el análisis que ya mencionamos, Otero (2016) encuentra que la Ley sobre Centros de Estudiantes, en 1987 en la Provincia de Neuquén, instituye la paradoja inherente a los procesos de politización en instituciones educativas: mientras reconoce el derecho de los alumnos a organizarse en centros estudiantiles establece que estos no podrán “identificarse con un determinado partido político o realizar proselitismo dentro del establecimiento, que conspire contra el pluralismo de ideas” (citado en Otero, 2016: 169).

12 En el artículo recuperan el relato de un militante del CE de una escuela normal de la Ciudad de Buenos Aires “poníamos una hoja blanca para tapar la página censurada con engrudo y después en casa las despegábamos con vapor para desplegarlas y que fuera posible leerlas” (Núñez, Otero & Chmiel, 2017: Los autores recuerdan que en ese contexto donde persistían amenazas de bomba en muchos establecimientos y en el cual varios estudiantes habían sufrido agresiones, el movimiento estudiantil denunció hechos de persecución en las escuelas, como el caso Pierini que ocurrió en el Colegio Mariano Acosta que fue sancionado por vender la revista “¿Qué Pasa?” del Partido Comunista en la puerta del establecimiento (Enrique, 2011: 164).

La Ley Nacional de Centros de Estudiantes: un Estado garante de formas de organización encorsetadas

La sanción de la Ley de Centros de Estudiantes Nro. 26.877 asoma como un nuevo desafío, no sólo para aquellos encargados de diseñar las políticas públicas del sector, sino para los académicos y los distintos actores que cotidianamente transitan por las escuelas secundarias. Como es ampliamente conocido, la norma dispone que las instituciones de nivel medio, tanto de gestión estatal como privada, deben reconocer a los Centros de Estudiantes como órganos democráticos de representación estudiantil. En este apartado abordaremos el análisis de esta ley, que nos presenta una doble paradoja. La primera es que se trata de una normativa que no fue fruto de la demanda del movimiento estudiantil sino de una propuesta del gobierno nacional erigido como garante de la expansión de derechos para las y los jóvenes. La segunda es que las formas de organización propuestas en su articulado no siempre son coincidentes con las prácticas políticas juveniles, es más, muchas veces pueden funcionar como una suerte de corset para la politización. En este trabajo sostendremos que la ley, si bien representa un notable avance en la garantía de derechos estudiantiles y su articulado ostenta la posibilidad de ser declamado a modo de *paraguas* que favorezca la organización juvenil —como varios artículos constitucionales—, en la práctica puede obstaculizar las formas de organización de las nuevas generaciones.

Permítanos desgranar los argumentos. La Ley de Centros de Estudiantes, al igual que la denominada ley de “Voto Joven”, no fue una demanda de los jóvenes sino que surgió como una preocupación encarnada por un sector que se arrogó la representación juvenil. En este aspecto puede ser caracterizada como un tipo de política para la juventud, en la cual se trata de una relación vertical con el Estado (Balardini, 2000). Este punto se entronca con un segundo aspecto, que se vincula a las representaciones predominantes sobre la juventud y su cercanía o distancia con las formas de politización juvenil realmente existentes. Más que la persistencia de un rol tutelar pareciera predominar una perspectiva que, al entender a la juventud desde cierto tipo de representación, promueve como único camino legítimo de participación el espacio Centro de Estudiantes.

Para sostener estas ideas nos detendremos en la reflexión sobre dos cuestiones que se desprenden de la ley: 1) las funciones especificadas a los Centros de

Estudiantes y 2) los fundamentos esgrimidos en la ley finalmente sancionada. En relación a la primera de ellas el proyecto señala que el CE *“pretende constituirse como una herramienta para que los estudiantes recuperen su capacidad de organización, de construcción política como sujeto colectivo.”* En relación a este punto parecíamos encontrarnos, en sintonía con otras políticas públicas impulsadas por el Estado nacional por esos años, con un Estado que restituye capacidades. No resulta un tema menor la existencia de cierta contradicción entre pensar a los jóvenes como sujetos plenos de derechos y la cosmovisión de un Estado que, a partir de la ley, “restituye” un derecho –como si se hubiera perdido por alguna razón. Esta conceptualización pasa por alto las tradiciones existentes en el movimiento estudiantil secundario.

Por otro lado, la ley establece, en su artículo 6 los principios generales de los Centros de Estudiantes. Estos son:

- a) Fomentar la formación de los estudiantes en los principios y prácticas democráticas, republicanas y federales, así como en el conocimiento y la defensa de los derechos humanos;*
- b) Afianzar el derecho de todos los estudiantes a la libre expresión de sus ideas dentro del pluralismo que garantizan la Constitución Nacional y las leyes;*
- c) Defender y asegurar el cumplimiento y pleno ejercicio de los derechos estudiantiles;*
- d) Contribuir al cumplimiento de las garantías vinculadas al derecho de aprender y al reconocimiento de la educación como bien público y derecho social;*
- e) Colaborar con la inserción de los estudiantes en su ámbito social orientada al desarrollo de acciones en beneficio del conjunto de la comunidad;*
- f) Contribuir al mejoramiento de la calidad de la educación y al logro de un clima institucional democrático que permita el mejor desarrollo de las actividades educativas;*
- g) Promover la participación activa y responsable del alumnado en la problemática educativa;*
- h) Gestionar ante las autoridades las demandas y necesidades de sus representados;*
- i) Proponer y gestionar actividades tendientes a favorecer el ingreso, la permanencia y el egreso de sus representados.*

Siguiendo el análisis desagregaremos estos puntos en dos aspectos: las diversas referencias a los derechos –que podrían implicar la importancia o primacía otorgada a unos por sobre otros– y las actividades que se proponen, que a su vez se dividen en dos tipos de intervención –el desarrollo de acciones comunitarias como un modo de inserción de los estudiantes en su ámbito social y el rol de los estudiantes como actores de la problemática educativa. En relación a las referencias a los derechos, los primeros cuatro principios enuncian una jerarquía de derechos que se inicia con la “defensa de los derechos humanos”, el “derecho a la libre expresión de sus ideas”, “el pleno ejercicio de los derechos estudiantiles” o “el derecho de aprender”. En estos puntos hallamos la primacía otorgada a los derechos humanos, a la posibilidad de expresarse –que se logran identificar fácilmente–, pero aparecen más difusos qué implicarían los derechos estudiantiles o la idea de un “derecho a aprender”. La enunciación pareciera abarcar varias temáticas distintas, por lo que podría pensarse que el sentido otorgado a cada derecho diferirá de acuerdo al sujeto que lo invoque. Podemos aquí hacer el ejercicio de señalar, a modo de ejemplo, como ante algunos paros docentes ciertos sectores hacen referencia al avasallamiento que los mismos implicarían sobre el “derecho a aprender” de los estudiantes o, más recientemente, la campaña #ConMisHijosNo para evitar que en las escuelas se hable de situaciones políticas que implican violencia institucional, como el caso Santiago Maldonado¹³.

Mayores diferencias encontramos en los otros puntos. Allí es plausible afirmar la orientación que la ley busca dar a las acciones políticas juveniles, es decir, hacia dónde deberían encauzarse y qué funciones debieran cumplir. En primer lugar, podemos agrupar las funciones, a grandes rasgos, en dos tipos. Por lo que se desprende de los puntos “f”, “h” e “i” la participación estudiantil redundaría en la construcción de un clima institucional democrático, la mediación a partir de la gestión de demandas y necesidades de los alumnos y debería tender a acompañar las políticas que buscan sostener los niveles de cobertura a partir de favorecer el ingreso, la permanencia y el egreso de sus representados. Si bien es factible afirmar que la existencia de este tipo de instancias formales de participación política podría redundar en la conformación de un mejor clima educativo, donde los derechos de todos sean reconocidos y, en este sentido, facilitaría la pertenencia a un común, no parecen responsabilidades principales

13 Se trata de un caso judicial en curso caratulado como “Desaparición forzada de persona” que involucra a manifestantes mapuches y a la Gendarmería Nacional.

de los estudiantes. Tampoco resulta del todo claro de qué modo la participación en Centros de Estudiantes promovería una educación “de calidad” ni de qué modo debieran gestionar actividades que favorecieran el “ingreso, permanencia y egreso de sus representados”, ya que no se trata de medidas que tendrían que ser precisamente garantizadas por los estudiantes. Podríamos aquí considerar que esto implicaría fomentar acciones de apoyo escolar o velar por los derechos de los estudiantes en el cumplimiento de las distintas instancias de exámenes a fin de evitar arbitrariedades, pero nuevamente aparecen cuestiones que quizás correspondan a otros actores educativos. En definitiva, la norma emerge con una intención que combina la referencia abstracta a los derechos y el propósito de detallar al máximo las funciones que se espera cumpla el CE. No pareciera ser una redacción acorde a la pretensión de impulsar el activismo juvenil.

La ley esconde un falso protagonismo a los jóvenes, que desresponsabiliza a la política educativa de su lugar de garante de la igualdad y de la garantía de implementación de las políticas que faciliten la consolidación de trayectorias educativas exitosas y gratificantes para los jóvenes. Por el contrario, sí aparece más claro el rol de los estudiantes como gestores, mediadores y representantes de las demandas y reclamos –aunque la idea de “autoridades” deja a libre interpretación qué se entiende por tales, ya que podrían implicar tanto las del mismo establecimiento como las que ocupan cargos de mayor jerarquía en el sistema educativo.

En relación al tipo de acciones políticas que la ley establece hallamos que fomenta el compromiso de los estudiantes con su entorno y la participación “activa y responsable” –la discusión sobre derechos y responsabilidades se nos escapa en esta oportunidad aunque amerita una discusión más extensa. La ley otorga pues funciones a los Centros de Estudiantes que se orientan a especificar las formas de actuación legítimas. Pero nuevamente surgen interrogantes inquietantes: ¿Cuándo la participación sería “responsable”? ¿Quién determina que una lo fuera o no? Asimismo, tal como hemos mostrado en diferentes trabajos, muchos espacios conformados por estudiantes, rebasan las formas tradicionales o más institucionales de participación política en la escuela (Núñez, 2013; Núñez & Litichever, 2015). En este punto cabe recordar que las leyes, y muchas veces las políticas públicas de juventud, suelen dejar de lado los espacios por los que las juventudes circulan y las prácticas juveniles asociadas a esos lugares, que son

los que hacen posible ser y estar, encontrarse con otros y otras, tornarse visible ante los demás.

En relación al segundo punto que planteamos, los fundamentos esgrimidos en la ley, hallamos que, luego de hacer referencia al derecho de aprender y enseñar contemplado por el artículo 14 de la Constitución Nacional, a la Ley N° 26.061 de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes y a la Ley Nacional de Educación se detiene en tres hitos políticos. Estos tres momentos se presentan como los hechos principales, que funcionan como los mojones que articulan las formas de participación estudiantil: el terrorismo de estado aplicado en la última dictadura militar, los años del neoliberalismo y el kirchnerismo. No vamos a detenernos aquí en el análisis de lo que implica la selección de dichos hitos presentados como cuasi fundacionales, tan sólo queremos señalar que los mismos desconocen las tradiciones del movimiento estudiantil secundario y las distintas demandas planteadas a lo largo de su historia –por plantear sólo un par de aspectos– por lo que parecen más bien hitos establecidos desde quienes impulsan el proyecto antes que la intención de reconstruir hechos desde la perspectiva de los protagonistas.

Antes de finalizar, cabe destacar que la ley establece, en su artículo 10 que el Ministerio de Educación y las autoridades educativas de cada jurisdicción diseñarán las campañas de difusión y promoción, alentando la creación y funcionamiento de los centros de estudiantes. Al igual que otras leyes no especifica a través de qué iniciativas, programas o acciones se promoverán la creación y funcionamiento de los Centros de Estudiantes. Asimismo, tampoco establece canales institucionales de participación de los estudiantes en los espacios de definición de las políticas educativas, por lo que su lugar como actores políticos aparece desdibujada. Tal como destacamos en el primer apartado, al presentarse de manera difusa el mecanismo para su implementación, facilita el desmembramiento de las políticas diseñadas ante cualquier cambio en la coyuntura política del país. Finalmente, lamentablemente no existen referencias a formas innovadoras de protesta como las “tomas” u ocupaciones de establecimientos y acciones como “besotones” y “abrazatones” que, al igual que describen Galindo & Alves (2015) para el caso colombiano emergen como modos disruptivos y novedosos de politización. Las tomas de establecimientos tanto como el caso ocurrido en una institución emblemática de la localidad de Morón en la Provincia de Buenos Aires donde

dos estudiantes fueron sancionadas por besarse, y el posterior reclamo juvenil por el respeto de la diversidad sexual, muestra acciones que amplían la manera de pensar la organización estudiantil propuesta por la ley.

Las experiencias políticas juveniles en las instituciones: *tensiones entre los carteles y los panfletos*

La sanción de las leyes ocurre en contextos y marcos particulares que pueden habilitar la presencia de un tipo de orientaciones o tornar inviable su enunciación. En esa arena donde determinados problemas públicos se convierten en cuestiones socialmente problematizadas –para recuperar el clásico trabajo de Oszlak y O’Donnell (1982)– los actores sociales cuentan con recursos diferentes para lograr que se priorice su manera de definir cada aspecto. Tal como señalamos anteriormente, la sanción de las leyes de “voto joven” o Centro de Estudiantes no tuvieron como principales enunciadores a las agrupaciones estudiantiles, aunque sí ocurrieron en una coyuntura política en la cual tenía lugar un proceso de producción socioestatal de la juventud que sembró sentidos vinculados al compromiso político y/o militante de los/as sujetos (Vázquez, 2013). Asimismo, el movimiento estudiantil secundario, particularmente en la Ciudad de Buenos Aires (Scarfó & Enrique, 2010) así como en el caso cordobés –que combinaba las demandas por la infraestructura con la intención de incidir en el debate por la ley de educación que sancionaría la Provincia (Falconi & Beltrán, 2011)– por nombrar los más estudiados, había protagonizado en los años precedentes diferentes “tomas” de escuelas que le otorgaron creciente visibilidad.¹⁴

Durante la investigación les consultamos a los estudiantes si participaban de actividades del CE (de nueve instituciones cinco contaban con esta instancia).

14 Nos referimos a las tomas ocurridas en el año 2010 en la Ciudad de Buenos Aires, 2011 en esta ciudad y Córdoba como epicentro, así como en otras jurisdicciones como Neuquén, Santa Cruz y localidades de la Provincia de Buenos Aires. En el año 2012 los estudiantes de cincuenta escuelas realizaron tomas durante un mes a causa de reformas curriculares que se habían iniciado en las escuelas técnicas. Las escenas de ocupación en instituciones emblemáticas (como el Colegio Carbó en Córdoba, el Politécnico de Rosario o el Carlos Pellegrini y el Colegio Nacional de Buenos Aires de la Ciudad de Buenos Aires) mientras que en el 2013 –año de la sanción de la ley– la situación se repitió con la toma de otras escuelas porteñas debido a los cambios curriculares que el Gobierno porteño buscaba implementar para adecuar los contenidos a las resoluciones del Consejo Federal de Educación (CFE) 6.120/2012.

Los mayores porcentajes de participación en actividades del CE ocurren en las instituciones educativas dependientes de la Universidad, tanto en CABA como en Rosario. Los estudiantes de estas escuelas también señalaron que suelen concurrir a la marcha que se organiza cada año en conmemoración del golpe de Estado del 24 de marzo de 1976, hito que en la actualidad continúa teniendo una referencia central en la construcción de identificaciones políticas. Por el contrario, son menores las referencias a la presencia en actos políticos.¹⁵

Ahora bien, también indagamos en los sentidos que construyen acerca de estas instancias formales de participación política juvenil en sus escuelas, preguntándoles por las actividades que los CE deberían organizar. Los datos nuevamente trazan diferencias de acuerdo a los perfiles institucionales. Aquellas medidas de reclamo de base económica como las becas y aspectos como “organizar actividades para arreglar la escuela” y “mediar en los conflictos entre estudiantes” son mencionadas en instituciones cuya matrícula está conformada, predominantemente, por jóvenes de sectores populares mientras que la defensa de los derechos de los jóvenes reúne un porcentaje considerable en las escuelas dependientes de las Universidades, donde la presencia de clases medias es más extendida.¹⁶ La demanda de organizar actividades culturales y los reclamos por la infraestructura aparecen de manera transversal en todas las instituciones. En este punto es plausible sostener la pregnancia de sentidos más propios de la transición democrática en cuanto a la defensa de los derechos que persisten en las instituciones de mayor tradición política y en estudiantes de diferentes establecimientos involucrados en programas de políticas que promueven la participación estudiantil. Por su parte, otras respuestas refieren a una dimensión subjetiva vinculada al disfrute de actividades culturales, sin que eso necesariamente remita a procesos desprovistos de compromiso solidario. Finalmente, entre otras referencias, cobra importancia la demanda de construir mejores lazos entre los

15 Se trataba de una pregunta de respuesta múltiple, donde podían mencionar todas las protestas o movilizaciones en las que hubieran participado. Las opciones eran las siguientes: marcha del 24 de marzo, marcha del orgullo, actos de partidos políticos, protestas por planes sociales/trabajo, marchas o actos del CE, marchas o actos de ONG'S, presupuesto participativo joven, participé pero no me acuerdo de qué era, nunca participé de alguna protesta o movilización, otro tipo de protesta o movilización que no está en esta lista.

16 Se trataba de una pregunta de respuesta múltiple, donde podían mencionar hasta tres opciones entre referencias a actividades culturales, defensa de derechos, participación en marchas, mediación en los conflictos intra e intergeneracionales, apoyo escolar, becas estudiantiles, arreglar la escuela, demandas por la infraestructura, actividades solidarias y regular las inasistencias de los docentes.

cursos y la resolución de conflictos, aspectos que se encuentran en sintonía con un espacio escolar que se valora como lugar de encuentro con otros y posibilidad de compartir experiencias con amigos y compañeros, tal como mostramos en la investigación (Núñez & Litichever, 2015). Aún así, un número importante de jóvenes (13,8%) no sabe qué responder o no quiere elegir, cuestión que nos obliga a continuar revisando las categorías con las que nos acercamos al trabajo de campo y revisarlas en un permanente diálogo entre teoría y práctica.

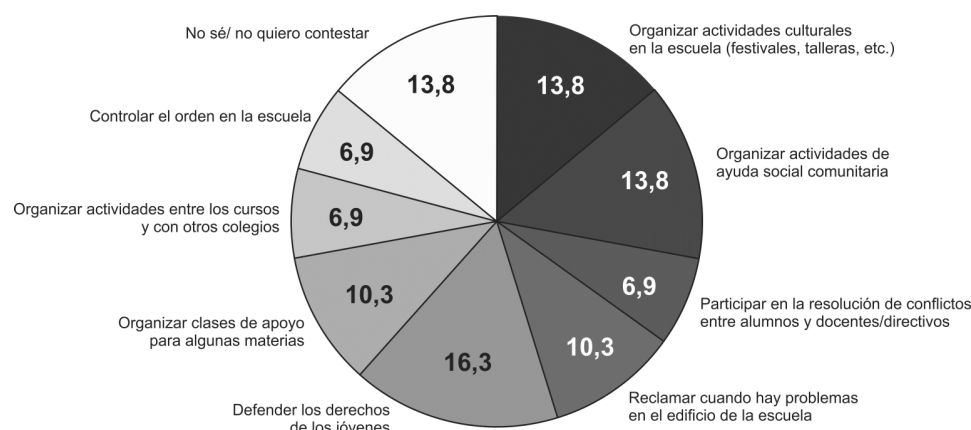


Gráfico 1. Actividades que el CE debería organizar

Fuente: Elaboración propia en base a las encuestas aplicadas en la investigación PICT

Presentamos estos datos para señalar que los estudiantes parecieran reflejar una constelación de sentidos otorgados al Centro de Estudiantes, y no un único modo de organización tal como la ley pareciera prever. Sus respuestas nos hablan de una heterogeneidad de acciones más que de la preeminencia de algunas. Si bien estos son los datos totales y, como señalamos, al desagregarlos por tipo de institución prevalecen unas opciones diferentes en cada lugar. Esta constatación implica pensar en los procesos de politización que adquieren distintas temporalidades, demandas y formas de reclamo acordes a situaciones particulares. De un modo similar, en la nueva investigación los estudiantes de una escuela platense dependiente de la Universidad suelen referir a la presencia en una diversidad de marchas, siendo las más nombradas las del 24 de marzo, el 16 de septiembre y las organizadas por el colectivo #NiUnaMenos contra la violencia de género,

mientras que en otras instituciones son escasas las menciones.

Asimismo, durante el trabajo de campo observamos múltiples hechos de politización juvenil, en muchas ocasiones *en los márgenes* o *al margen del CE*, en otros en instituciones sin Centro. Las estéticas y consumos juveniles ocupan un lugar predominante en la organización de la participación política juvenil. En nuestro trabajo de campo nos topamos con jóvenes que convocan a conformar un centro de estudiantes a través de un afiche que combina personajes de los Simpson y el Che Guevara o grupos de jóvenes que desarrollan proyectos sobre violencia de género, las diversidades sexuales y pegan afiches en las paredes de sus escuelas con consignas como: “si te pega no te quiere” o a “usá forro (preservativo) para cuidarte”. En los últimos años distintas investigaciones dieron cuenta de la creciente legitimidad de las demandas por la educación sexual, las disputas por las formas de vestir –expresadas en los pollerazos (Del Cerro, 2016)– y la presencia de distintas figuras de ciudadanía, unas más militantes, otras distantes mediadoras y activistas (Núñez, Otero & Chmiel, 2017) que se involucran en diversas causas de modo *policrónico*.

Por último, incluso en aquellas instituciones donde persisten tradiciones asociadas a considera la participación estudiantil como un aspecto esencial de la propuesta escolar, encontramos tensiones que remiten a la paradoja entre regulación y libre acción. En un ex nacional ubicado en la zona norte del Gran Buenos Aires (un establecimiento que cuenta con una extensa tradición de organización estudiantil, el Centro de Estudiantes organiza el acto del 16 de Septiembre¹⁷ y es parte sustancial del proyecto escolar, reconocido tanto por directivos y docentes como por muchos estudiantes) ocurrió una situación que refleja las dificultades existentes en el sistema educativo para pensar la politización juvenil.

En la elección de autoridades del Centro de ese año habían participado más de ochocientos estudiantes que optaron entre dos listas “Voz Secundaria” y “Papel secundario”. La primera resultó ganadora, con 460 votos y se presenta

17 El 16 de Septiembre de 1976 un grupo de estudiantes secundarios de la Ciudad de La Plata que reclamaban por el “boleto estudiantil” fueron secuestrados por grupos de tareas durante la última dictadura militar. En muchas instituciones se realiza un acto, generalmente organizado por los estudiantes y existen marchas conmemorativas en distintas localidades del país (no está de más recordar que en 2006 se instauró por decreto del entonces Presidente Néstor Kirchner, el 16 de Septiembre como Día Nacional de la juventud).

como “independiente”, aunque varios de sus integrantes militan en partidos de izquierda. A pesar de que la elección había transcurrido con absoluta tranquilidad, durante los días del trabajo de campo la escuela atravesaba una situación conflictiva debido a que habían circulado panfletos con referencias políticas y uno de los estudiantes había sido sancionado. Las paredes del establecimiento contaban con carteles que denunciaban la “persecución” a los estudiantes. En la entrevista que realizamos con uno de los integrantes del Centro de Estudiantes señaló que el cartel en cuestión invitando a una marcha convocada por un “partido político”, había sido pegado en algunas paredes, razón por la cual los directivos citaron a los padres del alumno identificado como responsable del hecho. De acuerdo al rumor que circulaba las autoridades les habrían señalado que “la militancia afectaba” el comportamiento del joven. Los estudiantes habían realizado diversas acciones: la semana previa a nuestra visita a la escuela organizaron una sentada en la puerta del establecimiento y no ingresaron a clases y para el fin de semana siguiente prepararon un festival cultural con la consigna *“Basta de persecución política a los estudiantes. Exigimos plena libertad de expresión”*. De acuerdo a uno de los entrevistados, reclamaban poder difundir sus ideas políticas en la escuela por una razón sencilla: *“hay carteles de la provincia, del ministerio de Educación y nosotros no podemos pegar carteles”*.

Más allá de la citación al alumno y su resolución –e incluso de la discusión sobre las consignas utilizadas como la noción de “persecución política”– nos interesa problematizar en torno las tensiones que enfrenta la escuela secundaria a partir de, al menos, tres cuestiones que se interrelacionan: las políticas y programas que promueven la participación política de los estudiantes, el temor a la política partidaria y la ley de “voto joven”. A modo de hipótesis sostenemos que las escuelas se ven desbordadas ante un nuevo contexto que combina la mayor visibilización de las juventudes en el nivel secundario y nuevas leyes, normativas y programas que fomentan la participación juvenil. Tal como Larrondo (2015) destacó unos años atrás, muchos estudiantes deben “camuflar” sus identificaciones políticas para pasar desapercibidos. Es plausible pensar que el intento de diferenciar entre una “buena” y una “mala” política –la primera vinculada a actividades gremiales o culturales, la segunda a lo partidario– es un intento por parte de los docentes y directivos de resituar el límite entre un adentro y un afuera escolar. Se impone una figura de la ciudadanía como “ensayo”, como preparación para la vida adulta y para

ejercer en espacios fuera de la escuela. Así como en otros aspectos algunas escuelas enfrentan el proceso de masificación de maneras innovadoras, la *política* continúa siendo pensada como reducto a preservar en poder de los adultos. Las normativas, así como pueden ser elementos intangibles a los cuales los estudiantes apelen “por sus derechos”, establecen modos *correctos* de participar. A la vez, en toda institución se producen formas legítimas e ilegítimas de participación política que pretenden moldear las prácticas de los sujetos. Esto se traduce en la acción cotidiana de autoridades y docentes, pero su sustento es la existencia de una normativa que se presenta como “dadora” de derechos a la vez que encorseta la participación estudiantil.

En este doble juego, o juego político de dos caras, las normativas y las políticas públicas que de ellas se desprenden parecieran caracterizarse por ser parte de una oferta *legislativa de escasa referencia cotidiana* (Núñez, 2013). Podría señalarse que, de esta forma, su incidencia en la cotidianeidad escolar también lo es, aunque precisamos desarrollar más argumentos para sostener esta afirmación. Más bien nos encontramos con una *incidencia intermitente*. Las razones para explicar este fenómeno no son concluyentes, aunque podemos señalar algunos aspectos. Por un lado la superposición de programas, por otro los bajos niveles de institucionalización que facilitan el desmembramiento de las acciones. Pero también cabe señalar que, en muchos casos, estas políticas implementadas son parte más bien de un consenso entre algunos actores estatales y ciertos sectores académicos poseedores de un saber específico que no logran interpelar a otros actores sociales. Las políticas de impulso a la participación estudiantil no contaron con una amplia base de apoyo de diferentes sectores (sindicatos docentes, fundaciones, otras universidades, cooperadoras, centros de estudiantes). En este sentido las recientes demandas estudiantiles en relación a cuestiones de género (y su intención de incidir en los Acuerdos de Convivencia Escolar así como en el diseño de dispositivos como el Aula de género o tutores de género) se presentan a futuro como un escenario interesante para observar qué ocurre cuando los jóvenes buscan incidir en las políticas que los afectan, más allá de si apelan a las figuras del Centro de Estudiantes. Así, y en una lectura optimista, posiblemente las leyes no hayan logrado cambios en el corto plazo –es más, trabajos recientes muestran una disminución del número de agrupaciones estudiantiles existentes en la Provincia de Buenos Aires (Larrondo, 2017)–, pero sí lograron sedimentar la posibilidad de que las y los jóvenes apelen a nuevas herramientas para

plantear demandas, ampliando los límites de lo posible. En definitiva, a través de sus acciones, sean o no definidas como “políticas”, amplían los márgenes que la normativa provee.

Algunas notas finales: ampliar los límites que las normativas proveen

En este trabajo abordamos el estudio de los modos de hacer política en la escuela secundaria desde distintas aristas. Luego de una breve presentación de las leyes y políticas educativas orientadas a promover la participación juvenil que tuvieron lugar en el último decenio nos detuvimos en el análisis de los fundamentos y el articulado de la Ley Nacional de Centros de Estudiantes. Allí nos preguntamos tanto por la representación sobre los jóvenes existente en la normativa como por los principios que la sustentan, haciendo foco en los derechos que reconoce y las formas de participación que, de manera más explícita que implícita, busca impulsar. Entendemos que el estudio de las normativas, así como de las políticas públicas que buscan concretar en la cotidianeidad escolar, los lineamientos impulsados por las primeras permiten dar cuenta de las cuestiones socialmente problematizadas en cada momento histórico así como de las perspectivas predominantes.

El examen de los fundamentos del proyecto de ley, y de las funciones que la misma especifica muestra que predomina una representación sobre la juventud como inherentemente participativa y con el potencial –y la exigencia– de transformar la cotidianeidad escolar. En este punto, es necesario sostener una línea de investigación que busque comprender cómo se traducen las normativas y los lineamientos de las políticas a nivel de las escuelas y cómo esta incide en la construcción de acciones consideradas legítimas y deslegítimas otras, concretando nuevos ejes y piso de derechos, y también sus límites.

La Ley pareciera sustentarse en tres preocupaciones: la concreción de un clima institucional que favorezca la convivencia, un énfasis en las dificultades para completar la trayectoria educativa y las funciones del Centro. En este trabajo hicimos hincapié en los derechos que reconoce y la manera en la cual presenta como legítima o esperable un tipo de participación política. El análisis de los

fundamentos permite entrever un modo de producir la juventud que plantea hitos totalizadores que pueden no ser interpretados del mismo modo por los jóvenes estudiantes. Por último, como parte de un interrogante que precisa de nuevas investigaciones el estudio del impacto de un tipo de participación fomentada por el Estado puede tener en las acciones políticas juveniles y en las instituciones.

En el último apartado, analizamos estas cuestiones a partir del estudio de situaciones que ocurrieron en escuelas ubicadas en tres jurisdicciones del país. El trabajo de campo se desarrolló el mismo año de la sanción de la Ley y posteriores, aunque no se trató de una cuestión que hubiéramos incorporado en los instrumentos de indagación ni que tuviera resonancias específicas en las escuelas (sí consultamos su opinión sobre el voto desde los dieciséis años). En ese lugar presentamos las tensiones entre la promoción de la participación política que las leyes y normativas impulsan y la persistencia de resabios de temor, no reconocibles fácilmente, pero presentes en los intersticios de la vida escolar, a la participación política partidaria. Como consecuencia, puede producirse una deslegitimación o, al menos, cierto desdibujamiento del lugar del Centro de Estudiantes –precisamente cuando a través de distintas leyes y programas se impulsa su conformación. A la vez, dicha diferenciación pareciera resituar a la política partidaria como propia del mundo adulto, estableciendo un vínculo intergeneracional desde un lugar asimétrico en una cuestión que podría implicar la posibilidad de la producción de un espacio horizontal y de mayor proximidad. Tal como puede apreciarse existen matices en la promoción y regulación de la participación política juvenil que proyectan modos diferentes, y que podríamos pensar desiguales, de construcción de la ciudadanía. Es plausible sostener que la nueva Ley funciona como un *paraguas* que ampara los intentos de los estudiantes por organizarse, lo que en muchas instituciones donde los directivos no suelen acompañar estas formas de organización, podría facilitar su conformación. Asimismo, la mayor visibilización de las juventudes en el espacio escolar no implica, ni mucho menos, que en todos los casos las escuelas promuevan grados de integración. Así como investigaciones desarrolladas en otros países refirieron a las estrategias de ocultamiento identitario que llevan adelante jóvenes que se apartan de las sexualidades consideradas “normales” en las escuelas (Petrovic y Ballard, 2005) las dificultades para poder expresar ideas partidarias en un espacio escolar que dice presentarse como un lugar que facilita la participación juvenil podría generar el efecto contrario de aquello que la política educativa dice promover. Lejos de pensar que estos debates no debieran

surgir en el espacio escolar, leer estas tensiones, dificultades, avances y límites permite entrever que la discusión sobre la política en la escuela representa una de las mayores herencias de la transición democrática.

Bibliografía

BALARDINI, S. (2000) *De los jóvenes, la juventud y las políticas de juventud*. Última Década N° 13. Valparaíso, CIDPA. pp 11-24.

COMAS, D. (2007) *Las políticas de juventud en la España democrática*. Madrid, Injuve.

ENRIQUE, I. (2010) *El protagonismo de los jóvenes estudiantes en los primeros años de democracia (1983-1989)*. Actas de II Reunión Nacional de Investigadores/as en Juventudes de Argentina. Salta, octubre.

_____ (2011) *La participación estudiantil en la escuela secundaria en la Argentina. Reconstrucción del conflicto en torno al protagonismo político de los jóvenes*. Tesis de Maestría en Políticas Sociales. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires.

FALCONI, O. & BELTRÁN, M. (2011) *La toma de escuelas secundarias en la ciudad de Córdoba: condiciones de escolarización, participación política estudiantil y ampliación del diálogo social*. En la Revista *Propuesta Educativa* N° 35, Año 20, Vol. 1 - Págs. 27 a 40.

FRIDMAN, D. & NÚÑEZ, P. (2015) “Figuras de ciudadanía y configuraciones normativas en la escuela secundaria. Estudios de caso en cuatro modelos institucionales en la Provincia de Buenos Aires, Argentina”. En LLANOS, D.; UNDA, R. y MAYER, L. (comp.) *Procesos y experiencias de socialización escolar en Iberoamérica*. Buenos Aires, Clacso Ediciones/ Editorial Universitaria Abya-Yala, pp. 177-201.

GALINDO, L. y ALVES OLIVEIRA, R. (2015) “Movimientos juveniles y usos de las tecnologías digitales en América Latina”. En CUBIDES, H.; BORELLI, S.; UNDA, R. y VÁZQUEZ, M. *Juventudes latinoamericanas: prácticas socioculturales, políticas y políticas públicas*. Buenos Aires, Clacso Ediciones.

GLASER, B. & STRAUSS, A. (1967) *The Discover of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. Chicago, Aldine.

GONZÁLEZ DEL CERRO, C. (2016) “Género y política en una escuela secundaria: un estudio sobre las regulaciones en la vestimenta escolar”. *Actas de las V Jornadas Nacionales y III Jornadas Latinoamericanas de Investigadores/as en Formación en Educación*. Universidad de Buenos Aires, 29 y 30 de Noviembre y 1 de Diciembre de 2016 (en prensa).

LARRONDO, M. (2015) “El movimiento estudiantil secundario en la Argentina democrática: un recorrido posible por sus continuidades y reconfiguraciones. Provincia de Buenos Aires 1983-2013”. *Última década* Nro. 42, 65- 90.

_____ (2017) “¿Cambiamos? Participación escolar, acción colectiva y centros de estudiantes en la Provincia de Buenos Aires. Balances y perspectivas en la nueva coyuntura política”. Ponencia presentada en XIII Congreso SAAP, U. Di Tella, agosto.

MÁS ROCHA, S. M. (2016) “El Estado y la regulación de la participación estudiantil: la normativa sobre Centros de Estudiantes Secundarios”. En *Polifonías Revista de Educación* del Departamento de Educación de la UNLu, año V / N° 8, abril-mayo, pp. 44-70.

MC LEOD, J. & YATES, L. (2006) *Making modern lives. Subjectivity, schooling and social change*. New York, State University of New York Press.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2014) *Informe DINIECE en base a Encuesta Anual Hogares Urbanos 2012*. Buenos Aires, INDEC.

NÚÑEZ, P. & FUENTES, S. (2015) “Estudios sobre construcción de ciudadanía en la escuela secundaria argentina: tendencias y categorías en las investigaciones en la última década (2002-2012)”. Revista *Espacios en Blanco* N° 25, Universidad Nacional de Tandil, pp. 351-372.

_____ & LITICHEVER, L. (2015) *Radiografías de la experiencia escolar. Ser joven(es) en la escuela*. Buenos Aires, Ed. Aula Taller.

_____ (2013) *La política en la escuela. Jóvenes, justicia y derechos en el espacio escolar*. Buenos Aires, La Crujía.

_____ ; OTERO, E. y CHMIEL, F. (2017) “Estilos de hacer política en la escuela secundaria. Un estudio de la participación juvenil en dos escenas históricas (1982-1987 y 2010-2015)”. En VÁZQUEZ, M., VOMMARO, P., NUÑEZ, P. y BLANCO, R. (Editores) *Militancias juveniles en la Argentina democrática. Trayectorias, espacios y figuras de activismo*. Buenos Aires, Imago Mundi.

O'DONNELL, G. (2002) “Las poliarquías y la (in)efectividad de la ley en América Latina”. En MÉNDEZ, J; O'DONNELL, G. & PINHERIO, P. (eds.) *La (in)efectividad de la ley la exclusión en América Latina*. Buenos Aires, Paidós.

OSZLAK, O. y O'DONNELL, G. (1982) “Estado y políticas estatales en América Latina.: hacia una estrategia de investigación”. En: *Revista Venezolana de desarrollo administrativo*. N° 1. Caracas.

OTERO, E. (2016) “Jóvenes en la agenda legislativa de 2012 y 2013 en Argentina: voto joven, convivencia escolar y centros de estudiantes. ¿Promoción de los derechos de la juventud o respuestas políticas a los reclamos?”. En CUADERNOS del Ciesal. Revista de estudios multidisciplinares sobre la cuestión social Año 13 / N° 15 / enero-diciembre 2016 ISSN 1853-8827 Págs. 159-173

PETROVIC, J. y BALLARD, R. (2005) *Unstraightening the Ideal Girl: lesbians, high school, and spaces to be*. En ADAMS, N. y BETTIS, P. *Geographies of girlhood. Identities in-between*. New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates.

REPETTO, F. (2013) “Políticas sociales. Una mirada político-institucional a sus reformas, desafíos e impactos”. En ACUÑA, C. *El Estado en acción. Fortalezas y debilidades de las políticas sociales*. Buenos Aires, Siglo XXI.

SCARFÓ, G. & ENRIQUE, I. (2010) “Experiencias y discursos sobre organización política y laboral de las y los jóvenes. Un acercamiento histórico-etnográfico a los procesos de socialización-apropiación contemporáneos”. Revista *Observatorio de Juventud*, 25, 29-40, marzo.

TEDESCO, J. C. & TENTI FANFANI, E. (2002) *Nuevos tiempos y nuevos docentes*. Buenos Aires, IIPE.

VASILACHIS DE GIALDINO, I. (1992) *Métodos Cualitativos I. Los problemas teórico-epistemológicos*. Buenos Aires, Centro Editor de América Latina

VÁZQUEZ, M. (2013) “En torno a la construcción de la juventud como causa pública durante el kirchnerismo: principios de adhesión, participación y reconocimiento”. En Revista Argentina de Juventud, Universidad Nacional de La Plata, Vol. 1, Nro 7. ISSN 1852-4907.

_____ y NÚÑEZ, P. (2013) “Organizarnos para Transformar: entre el impulso de políticas públicas integrales de juventud y la construcción de una juventud militante”. Ponencia presentada en el XXIX Congreso Latinoamericano de Sociología (ALAS), Santiago de Chile, Chile.

VOMMARO, P. (2015) *Juventudes y políticas en la Argentina y en América Latina. Tendencias, conflictos y desafíos*. Buenos Aires, Grupo Editor Universitario.

ZALLOCO, D. (2015) *Participar ¿es la tarea? Un estudio del Programa Parlamento Juvenil del MERCOSUR desde la percepción de los actores*, Tesis de la Maestría en Educación, Universidad Di Tella, defendida en diciembre de 2015.

Pedro Núñez: Lic. en Ciencia Política, Doctor en Ciencias Sociales, Investigador Adjunto del CONICET en el Área Educación de FLACSO, Docente en la carrera de Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras, UBA. pnunez@flacso.org.ar

La experiencia de formación y práctica del Taller de Orientación Psicopedagógica en la carrera de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Luján

Adriana Sulle

Silvina Davio

Recibido Agosto 2017

Aceptado Octubre 2017

Resumen

El presente escrito refleja la experiencia de formación y práctica en el Taller de Orientación psicopedagógica. Se ha trabajado sobre la conformación y delimitación del campo psicopedagógico y de la orientación, así como sobre unidades de análisis y categorías para proveer de estrategias de intervención. Se privilegió facilitar herramientas para la reflexión del rol del agente psicoeducativo, analizando sus inserciones y formas de trabajo. Se han revisado las relaciones entre los discursos y las prácticas para advertir sobre las posiciones *reduccionistas* que no han atendido al carácter complejo y sistémico de los procesos educativos. El enfoque ofrecido fue el trabajo a partir de un posicionamiento ético-político para inducir a los estudiantes a vivenciar prácticas sociales que induzcan a la colaboración, la experiencia compartida, la búsqueda, el contraste, la crítica, la iniciativa y la creación. Hacia el final del taller, se observó una implicación con la práctica, corresponsabilidad en el trabajo conjunto y mayor especificidad en la mirada de los aspectos psicoeducativos. La participación y problematización fueron centrales, con el objetivo de situar los conflictos haciendo visible la *trama* de relaciones, espacios, tiempos, figuras, dispositivos y condiciones de época en juego, con la complejidad que conlleva.

Palabras clave: orientación – psicopedagogía – formación – práctica profesional

The experience of formation and practice of the Psychopedagogical Orientation Workshop in the career of Sciences of the Education of Luján National University

Abstract

This paper depicts the theoretical and practice experience in the psicopedagogical orientation workshop.

We have dealt with the psicopedagogic field configuration and boundaries, as well as analysis categories to provide students with intervention strategies.

We have prioritized the provision of tools to reflect upon the role of the psicoeducational agent, analyzing his prospective labour insertion and types of jobs. The relation between discourse and practice has been revised to avoid reductionism that overlooks the complex and systemic characteristics of educational processes. Work has been shaped from an ethical and political point of view that enables students experience social practices that lead to collaboration, shared experience, research, contrastive view points, critical analysis, develop initiative and creativity.

Towards the end of the workshop, we dealt with practice implication, co responsibility in shared work and a more specialized focus on psicoeducational aspects.

Participation and problematization processes were central to place conflict making visible the interlaced relation among space, time, devices and time restrictions with its involved complexity.

Keywords: orientation – psychopedagogy – training – professional practice

Introducción

El desafío como docentes a cargo de la asignatura-taller de Orientación psicopedagógica, para estudiantes de la carrera de Ciencias de la Educación de la Universidad de Luján, nos condujo a pensar tanto en la organización teórica, acorde con los contenidos propuestos por el Plan de Estudios, como así también en la provisión de herramientas de intervención para la formación de futuros profesionales. En este contexto surgió la siguiente pregunta: ¿Cuáles serían los temas, problemas, prácticas importantes para ser incluidas en un Taller de Orientación Psicopedagógica para la formación de los alumnos de Ciencias de la Educación?

Una de las primeras cuestiones fue delimitar la Psicopedagogía como campo de conocimiento, lo que implica la intersección de dos disciplinas complejas tanto en su propia definición como en su construcción histórica: la Psicología y la Pedagogía. Disciplinas con las que mantiene límites difusos, a la vez que comparte espacios de actuación. Tanto la Psicología como la Pedagogía fueron constituidas por áreas de conocimiento conformados por teorías, posturas y enfoques heterogéneos, razones que complejizan su definición y ubicación y como consecuencia, dan origen a problemáticas tanto conceptuales como epistemológicas.

Además del desafío de conceptualizar el campo y los ámbitos de la orientación psicopedagógica, atendiendo a la especificidad de la carrera de Ciencias de la Educación, otra interpelación fue poder lograr la materialización de herramientas y propuestas prácticas para el análisis, construcción y elaboración de acciones de intervención situada, respecto de problemas construidos en la realidad educativa contextualizada.

En el presente trabajo se intenta reflejar el producto de las diferentes instancias de reflexión, sistematización y evaluación del recorrido realizado hasta el momento en el taller. Esta experiencia ha sido realmente significativa y ha posibilitado la apertura de nuevos interrogantes orientados a la construcción de un *sentido* de la práctica psicopedagógica en la formación de los futuros licenciados y profesores en Ciencias de la Educación.

Indagación, objetivos y metodología

En el marco de la red de intercambio y formación de un Proyecto de Investigación de la Universidad de Buenos Aires y la Universidad Nacional de Luján, desarrollado por investigadores de ambas casas de estudios con estudiantes de la UNLu, se han abordado tres puntos: a) la formación profesional de psicólogos y otros agentes psico educativos en áreas cruciales para la inclusión social y calidad de vida de la población, b) los procesos de intercambio de saberes y experiencias entre Universidad y Escuelas a través de Proyectos de Extensión y/o Investigación, o dispositivos de aprendizaje en servicio o aprendizaje profesional; y c) el desarrollo de habilidades cognitivas y metacognitivas de alfabetización académico-profesional en la escritura de relatorías y en el análisis y resolución de problemas de la formación y la práctica profesional.

A efectos de capturar la experiencia de formación y aprendizaje en el Taller, se han suministrado a los estudiantes dos cuestionarios, uno al comienzo de la materia, y otro en el cierre de la misma. El diseño de investigación utilizado se ubica dentro de la categoría pre-post o pseudo-experimentales, indagando previa y posteriormente a una intervención. Corresponde al tipo cuasi-experimental, según León y Montero (2002), ya que aparece como una solución de compromiso dentro de los conflictos entre validez interna y validez externa, entre la investigación básica y la aplicada.

Delimitación del campo y posición

La Psicopedagogía esta entrelazada con otras disciplinas, como la Sociología, la Antropología, la Semiología, la Medicina, la Ética, la Economía, etc., que han dado origen a una pluralidad de teorías, técnicas y prácticas (Ventura, 2012). Algunos autores, más que definir a la Psicopedagogía prefieren caracterizar *lo psicopedagógico* como una acción educativa, incluyendo en ella tres dimensiones: la intervención, la orientación y la educación (Monereo y Solé, 1999). Otros autores ubican la Psicopedagogía como interdisciplina, como campo de prácticas y/o intervención (Castorina, 1998; Da Silva, 2006). Algunos realzan la cuestión epistemológica interrogándose por su estatuto de ciencia, saber o discurso (Zambrano Leal, 2006). Por otro lado, los desarrollos de Jorge Visca, (1985) la

ubican en el espacio de una Epistemología Convergente, articulando el concepto de aprendizaje con el psicoanálisis, la psicología genética y la psicología social para la clínica psicopedagógica (Bertoldi y Vercellino, 2013).

En la Argentina, la Psicopedagogía surgió en 1956, primero fue concebida en el campo de lo educativo como una rama de la Psicología, con énfasis en un abordaje psicométrico y educativo, centrado en las dificultades del sujeto de aprendizaje desde una mirada clínica. Abarcaba aspectos preventivos, asesoramiento y orientación en los aprendizajes sistemáticos y asistemáticos y también aspectos terapéuticos: diagnóstico y tratamiento de los problemas del aprendizaje. En esta concepción se propuso el trabajo en gabinetes aislados, abocados a la detección, diagnóstico y tratamiento de problemáticas individuales (Elichiry, 2000). En cambio, la perspectiva de las últimas décadas está dirigida a la adopción de un abordaje interdisciplinario y transversal, influido por el paradigma de la complejidad y los cambios sociales, económicos, culturales y políticos que han definido un campo teórico-práctico diversificado y complejo. Las investigaciones de tipo etnográfico que se realizaron en América Latina permitieron una aproximación diferente a los fenómenos referidos a la escolarización, posibilitando la comprensión de la complejidad de las interacciones de procesos (Elichiry, 2000).

Tal mirada interdisciplinaria supone la articulación de diversas disciplinas abordando los complejos procesos vinculados con la escolarización, el desarrollo y el aprendizaje situados en contextos determinados, con el desafío de considerar la heterogeneidad de los elementos que componen los sistemas, comprendiendo su interdefinibilidad y mutua dependencia de las funciones en el conjunto (García, 2011).

La confluencia de las distintas posturas teóricas, ideológicas y concepciones éticas de las disciplinas que integran el saber psicopedagógico hace imperioso resignificar lo clínico y lo educativo, adoptando una mirada contextualizada y crítica que implique el compromiso con la atención a la diversidad y la generación de situaciones de mayor equidad social y calidad educativa.

La especificidad del campo psicopedagógico se orienta a la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje, incluyendo la generación de prácticas de

intervención dirigidas al logro de aprendizajes y de formas de enseñanza que los fortalezcan y potencien, superando los obstáculos y/o dificultades que se puedan presentar y atendiendo a la diversidad de las trayectorias educativas y escolares. Así, la práctica psicopedagógica se puede implementar tanto en el sistema educativo formal como en el informal y no formal e incluye ámbitos familiares, comunitarios, empresariales, recreativos y medios de comunicación (Smolka, 2010).

Desde el Taller de Orientación psicopedagógica, se han planteado y desarrollado conceptos, hipótesis y pruebas empíricas para proveer de instrumentos de análisis para los problemas psicoeducativos, con el propósito de delimitar un encuadre para el diseño de estrategias de evaluación, investigación e intervención en el área psicopedagógica. Por otra parte, se han incluido marcos teóricos explicativos y descriptivos del desarrollo subjetivo-cognitivo y su relación con el aprendizaje cotidiano y escolar en diferentes contextos, a la vez que se ha privilegiado proveer de herramientas para la reflexión del rol del agente psicoeducativo, analizando sus inserciones, estrategias de trabajo y alternativas posibles para el ejercicio de su rol (Sulle, 2014).

Una propuesta fue la revisión crítica de las relaciones entre los discursos y las prácticas psicológicas y educativas para advertir sobre las posiciones *reduccionistas* que no han atendido al carácter complejo de los procesos educativos apuntando a una mirada sistémica y abarcadora desde diferentes disciplinas. Se ha procurado llevar a cabo el análisis de los efectos y usos de ciertas teorías psicológicas en los contextos educativos que han legitimado prácticas en la delimitación y tratamiento de problemas, como el fracaso escolar masivo, asociado a las poblaciones vulnerables en términos socio-económicos. Se ha problematizado la presencia de un discurso de tipo clínico-individual centrado en la presunción de patología que ha impedido pensar los procesos de enseñanza-aprendizaje y desarrollo desde una lógica pedagógica situacional y contextualista (Baquero, 2001; 2002; 2012).

El análisis de las características de la escuela, como institución histórica que procura la obtención de logros homogéneos a partir de una población heterogénea, posibilitó situar las prácticas psicopedagógicas en un lugar de tensión. En ese sentido, se han revisado instrumentos para la intervención, que

permitieran atender la diversidad, desde miradas que eviten tratar la diferencia como deficiencia, impulsando prácticas de intervención alternativas que generen calidad, inclusión y sentidos de la experiencia educativa (Erausquin, 2014).

La oferta de formación ha implicado una integración del proceso de aprendizaje a través de la articulación de la teoría con la práctica, para que los estudiantes puedan confrontar conceptualizaciones con problemas en el contexto en que surgen y tomando contacto con los actores sociales involucrados. La modalidad de taller tiene entre sus finalidades la promoción de espacios de amplia participación, poniendo en juego formas de circulación de conocimientos, saberes y experiencias transformadoras, desde una postura crítica, de las relaciones de poder tradicionales de docentes y alumnos (Panza González, 1996).

Particularmente, el propósito de un Taller de Orientación psicopedagógica es proveer al Licenciado en Ciencias de la Educación de una Orientación Psicopedagógica que le permita desarrollar actividades en diferentes ámbitos sociales: escolar, educativo, comunitario, de salud, organizacional, laboral, desde un posicionamiento ético y con compromiso social. Asimismo, se espera que pueda comprender e intervenir en situaciones de aprendizaje formal, no formal e informal, optimizando potencialidades, contribuyendo a la prevención y al abordaje de las dificultades en las distintas etapas del ciclo vital como también intervenciones en grupos e instituciones (Bizquerra, 2005).

El enfoque ofrecido fue privilegiar el trabajo en el aula y en diferentes ámbitos escolares y educativos, a partir de un posicionamiento ético-político que intenta que los estudiantes vivencien prácticas sociales orientadas a la colaboración, la experiencia compartida, estimulando la búsqueda, el contraste, la crítica, la iniciativa y la creación (Pérez y Sacristán, 1992).

Contextualización y experiencia de la formación

Las primeras experiencias que tuvieron lugar en el taller se desarrollaron en el marco de la conformación de un nuevo equipo de trabajo docente. Este se construyó de manera gradual, tanto en términos formales plasmados en un programa de la asignatura, como en el terreno práctico del conocimiento e

interacción de las docentes a cargo; este proceso implicó precisar posturas y enfoques para realizar acuerdos tendientes a la puesta en práctica del programa.

En esta primera experiencia se produjo el encuentro con un conjunto de estudiantes que residen en el partido de San Miguel (Provincia de Buenos Aires). Las estudiantes, se mantuvieron relativamente estables en cantidad –sólo una estudiante, por motivos personales, no logró participar de todos los encuentros ni finalizar la cursada-.

Un aspecto muy interesante al inicio de las clases fue compartir las expectativas de las estudiantes relacionadas con las herramientas que les aportaría el taller, poniéndose en juego sus trayectorias y representaciones por ejemplo en relación con las funciones de los Equipos de Orientación Escolar (EOE). En este sentido, es importante señalar que todas se encontraban en el último año de su carrera, habiendo elegido la orientación psicopedagógica y realizado trabajos prácticos para asignaturas precedentes en relación con el abordaje de situaciones escolares con un niño/a en particular. En el grupo, había algunas estudiantes que contaban con experiencia en el trabajo docente, fundamentalmente en el dictado de asignaturas de las áreas sociales en el nivel secundario; otras, se encontraban cursando materias del profesorado con prácticas supervisadas de tutorías también en secundario y sólo una tenía experiencia reciente como parte de un EOE.

Resulta muy importante considerar tanto las trayectorias como las representaciones que surgieron en relación con las expectativas del taller, ya que al analizarlas, podemos conocer las concepciones y miradas subyacentes respecto de los fenómenos psicoeducativos que tienen lugar en las escuelas y que sustentan ciertos modos de actuar en el ámbito psicopedagógico (Terigi, 2007).

Las representaciones, como lo sostienen varios especialistas, aluden tanto a aspectos cognitivos como afectivos, orientando la conducta de los individuos en el mundo social (Moscovici, 1976; Castorina, 2006). Se trata de conocimientos orientados hacia la comunicación, la comprensión, y el dominio del entorno (Jodelet, 1986).

Un aspecto central que se puso de relieve fue que la orientación psicopedagógica es entendida mayoritariamente como ligada de manera estricta a la instancia

escolar como ámbito de actuación privilegiado. Del mismo modo, las inquietudes respecto de las problemáticas reconocidas en la escolarización fueron relacionadas, en términos generales, con dificultades de orden personal/individual de los alumnos en las escuelas y con la descripción de la situación como un problema de aprendizaje unidimensional, por ejemplo, vinculado a problemas psicológicos o vinculares familiares. En otros casos, se definió como problemas complejos multidimensionales ligados a cuestiones de índole socioeconómicas, comunitarias, familiares, entre otras (Luz, 1985; Erausquin, 2002).

Una de las propuestas que realizó el equipo docente fue la elaboración de registros, a modo de crónicas de cada encuentro, a cargo de una de las participantes. Tales crónicas tenían como propósito central visibilizar las posiciones, representaciones, miradas y discusiones en torno al trabajo con materiales teóricos y prácticos, dando cuenta del proceso colectivo y las tensiones en contacto con los discursos y prácticas en las escuelas. Las crónicas, además, posibilitaron la reconstrucción de los procesos que tuvieron lugar grupalmente. Al decir de Marta Souto (1999), pensar un dispositivo de formación grupal permite que cada uno haga una trayectoria propia en un espacio compartido, conformándose agrupamientos diversos al interior del mismo, en función de las acciones que se desarrollan. La idea de grupo de formación, según la autora, se explica como un juego de atravesamientos de lo deseante, lo social, lo político, lo ideológico, lo institucional; de grupalidad como potencialidad de ser grupo y de formación como proceso que implica transformaciones.

Se asumió que el punto de partida de una propuesta pedagógica debería tomar la práctica social del otro (educando). Lo que el otro posee, diferente, singular, heterogéneo es valioso para el proceso pedagógico; es por ello que es tenido en cuenta en una perspectiva que privilegia una actitud de investigación de la realidad circundante y de las propias prácticas (Rigal, 1996). Inicialmente las crónicas consistieron en la descripción, la síntesis de lo abordado en el encuentro y la fundamentación de aspectos teóricos y conceptuales trabajados, todo estos relatos fueron realizados en tercera persona e intentando no dejar marcas subjetivas en el texto. Luego de sucesivos encuentros y de intervenciones, fueron produciéndose relatos con mayor implicación y aludiendo a la significatividad de los debates y discusiones en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

En este sentido, las intervenciones como equipo docente fueron producto de acuerdos que dialógicamente se fueron construyendo en cada oportunidad, teniendo como eje central la colaboración y corresponsabilidad en el trabajo con las estudiantes. Una de las cuestiones más problemáticas a trabajar fue afrontar las *demandas* de las instituciones escolares donde se realizaron las prácticas. Las mismas daban cuenta de situaciones de enorme complejidad que debían ser cuidadosamente encauzadas atendiendo a las posibilidades viables de intervención, desde una postura de *cuidado* de las alumnas, para no enfrentarlas a experiencias que excedían sus posibilidades de intervención. El análisis de los discursos y las perspectivas de los distintos agentes fueron centrales. Al respecto señala Erausquin (2014) que el análisis y la resolución de problemas constituyen procesos de aprendizaje: cuando se experimentan discrepancias entre lo que se desea o necesita y las posibilidades de conseguirlo, es necesario realizar un trabajo cognitivo y relacional –sujeto-objeto-otros sujetos– de análisis de la situación y una resonancia emocional y motivacional para generar la posibilidad de *vivenciar* el problema, todo ello, impulsa la voluntad de organizarse, junto con otros, para construir un plan de acción para resolver la dificultad.

A lo largo de la cursada del taller, algunas estudiantes mostraron evidencias de movimientos en relación con el modo de analizar las situaciones planteadas y la construcción de un posicionamiento en las instituciones que posibilitó acotar la demanda, plantear de modo claro sus roles y posibilidades y generar una comunicación más abierta y directa en relación con el marco de la intervención.

Es interesante notar que al indagar acerca de aquello que los distintos agentes en las escuelas han considerado como “problema”, las situaciones identificadas con mayor frecuencia fueron las denominadas “violencia”, poniendo la mirada en la conducta de los alumnos o bien, como parte de las pautas familiares y barriales de origen de los estudiantes. Estas miradas, sostenidas en sus discursos, fueron interpeladas y problematizadas durante toda la cursada con el fin de desplazar el eje de los conflictos interpersonales para situarlos en el marco de las condiciones institucionales, haciendo de esta forma visible la *trama* de relaciones, espacios, tiempos, figuras, dispositivos y condiciones de época en juego, con la complejidad que conlleva (Ministerio de Educación. Cuaderno de los equipos de orientación en el sistema educativo, 2014).

Uno de los resultados del movimiento en la mirada y el análisis interesante para destacar fue la intervención desarrollada en torno a problemas de comunicación en las instituciones. Esto dio lugar a pensar las prácticas en los talleres con diversas actividades, acordes con las características de los alumnos y alumnas y en conjunto con directivos, docentes y equipos de orientación de la institución, para contribuir a una comunicación más directa, clara y de reconocimiento mutuo entre los miembros de la comunidad educativa.

Por último, fue visible la movilización de las estudiantes que se vio reflejada en una mayor implicación con la práctica, corresponsabilidad en el trabajo conjunto y fundamentalmente, mayor especificidad en la mirada de los aspectos psicoeducativos. El objetivo de poner en el centro la posibilidad de pensar la educación, la enseñanza y la labor en el ámbito psicoeducativo desde una mirada contextual más amplia, que privilegie la función educativa de la escuela y el derecho a la educación de los estudiantes fue, en parte, logrado.

Bibliografía

BAQUERO R. y NARODOWSKI, M. (1994) “¿Existe la infancia?” en *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, Año 3, N°4, julio 1994.

_____ (2002) “Del experimento escolar a la experiencia educativa. La “transmisión” educativa desde una perspectiva psicológica situacional. En *Perfiles Educativos*, Tercera Época, Volumen XXIV, Números 97-98, pp. 57-75, México, 2002

_____ (2001) “Perspectivas teóricas sobre el aprendizaje escolar”; “Las controvertidas relaciones entre aprendizaje y desarrollo” y “Contexto y aprendizaje escolar”. En BAQUERO, R. y LIMÓN, M. *Introducción a la psicología del aprendizaje escolar*. UNQ. Cap. 1, pp. 31-51, Cap. 2, pp. 53-60 y Cap. 6, pp.163-180.

_____ (2012) “Vigotsky: sujeto y situación, claves de un programa psicológico”. En CARRETERO, M. & CASTORINA, J. (eds) *Desarrollo cognitivo y educación I. Los inicios del conocimiento* (61-86). Buenos Aires, Paidós.

BERTOLDI, S. y VERCELLINO, S. (2013) “Reflexión epistemológica en psicopedagogía: Relevancia y condiciones de posibilidad”. En Revista Pilquen, Sección Psicopedagogía, Año XV, N° 10, 2013. Universidad Nacional del Comahue, Argentina

BIZQUERRA ALZINA, R. (2005) “Marco Conceptual de la Orientación Psicopedagógica”. En *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, N° 6, Julio-Octubre de 2005.

CASTORINA, J. A. (1989) “Los obstáculos epistemológicos en la constitución de la psicopedagogía”. En CASTORINA J. A. et al. *Problemas en Psicología Genética*. Buenos Aires, Argentina, Miño y Dávila Editores.

_____ (2006) “Un encuentro de disciplinas: la historia de las Mentalidades y la psicología de las Representaciones Sociales”. En CARRETERO, M. y ROSA, A. (Comp.) *Enseñanza de la historia y memoria colectiva*. Buenos Aires, Paidós.

DA SILVA, K. et al. (2006) “Fundamentos Epistemológicos da Psicopedagogia”. Trabajo presentado en el IV Seminário de Iniciação Científica. 05 y 06 de Octubre del 2006. Universidade Estadual de Goiás (UEG), Anápolis, Goiás, Brasil. Recuperado de: http://www.prp.ueg.br/06v1/conteudo/pesquisa/inicci/en/ eventos/sic2006/arquivos/humanas/fundamentos_epistemologicos.pdf

DAVIO, S. (2016) Taller conceptualización y sentido. Ficha de cátedra.

DOCUMENTO MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA NACIÓN LOS EQUIPOS DE ORIENTACIÓN EN EL SISTEMA EDUCATIVO (2014) Anexo I “Acerca de las condiciones de época” (pp. 71-79).

ELICHIRY, N. (2000) Aprendizaje de niños y maestros. Hacia la construcción del sujeto educativo. Buenos Aires, Manantial.

ERAUSQUIN, C.; BTESH, E.; BUR, R.; CAMEAN, S.; RÓDENAS, A. y SULLE, A. (2002) “Enfocando la diversidad de las intervenciones psicoeducativas. Génesis y efectos de las representaciones de los psicólogos que trabajan en escuelas”. En *Anuario IX de Investigaciones Facultad de Psicología*.

_____ y D’Arcangelo M. (2013) “Unidades de análisis para la construcción de conocimientos e intervenciones en escenarios educativos”. Ficha de Cátedra Psicología Educacional. Publicaciones CEP Facultad de Psicología UNLP y UBA.

_____ (2014) “Ayudando a los que ayudan a aprender: co-construyendo acciones y conocimiento. Ética Profesional Dialógica en el campo psicoeducativo: los ‘verdaderos conceptos’, la ‘vivencia’ y el ‘juego’ en Vygotsky, ayudándonos a pensar la inclusión educativa”. Pp. 1-7. Ficha publicaciones UBA y UNLP.

FERREYRO, E. “Leer y escribir en un mundo cambiante”, Conferencia expuesta en las Sesiones Plenarias del 26 Congreso de la Unión Internacional de Editores. CINVESTAV-México.

FRIGERIO, G. (2004) “La (no) inexorable desigualdad”. En *Revista Ciudadanos*, abril 2004.

GARCÍA, R. (2011) “Interdisciplinariedad y sistemas complejos”. En *Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales*. Vol. 1, Nº 1. 2011.

JODELET, D (1986) “La representación social: fenómenos, concepto y teoría”. En MOSCOVICI, S. *Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales*. Barcelona, Editorial Paidós.

LEÓN, O. y MONTERO, I. (2002) *Métodos de investigación en Psicología y Educación*. Madrid, McGraw-Hill.

LUS, M. A. (1995) “Cap. 2. El pesado tema del retardo mental leve”. En *De la integración escolar a la escuela integradora*. Buenos Aires, Paidós.

MONEREO FONT, C. y SOLÉ GALLART, I. (1999) “El modelo de asesoramiento educacional-constructivo: dimensiones críticas. En *El asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva profesional y constructivista*. Madrid, Alianza Editorial S. A.

PANSZA G. M.; PÉREZ, E. y MORAN O., P. (1996) *Fundamentación de la didáctica*. México, Editorial Gernika.

RIGAL, L. (1996) “La escuela popular y democrática: un modelo para armar”. En *Crítica Educativa* Año 1 No. 1, Buenos Aires.

SACRISTÁN, G. y PÉREZ G. (1992) *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid, Editorial Morata.

SMOLKA, A. B. (2010) “Lo impropio y lo impertinente en la apropiación de las prácticas sociales”. En ELICHIRY, N. (comp) *Aprendizaje y Contexto: contribuciones para un debate*. Buenos Aires, Manantial.

SOUTO, M. (1999) *Grupos y dispositivos de formación*. Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas, Universidad de Buenos Aires.

SULLE, A. (2014) “Los enfoques socioculturales. Unidades de análisis y categorías que interpelan las relaciones entre aprendizaje escolar, contexto e intervención psicoeducativa”.

TERIGI, F. (2007) “Los desafíos que plantean las trayectorias escolares”. *III Foro Latinoamericano de Educación. Jóvenes y docentes. La escuela secundaria en el mundo de hoy*. Buenos Aires, Fundación Santillana.

VENTURA, A. (2012) “Perspectivas y desarrollos científicos actuales de la Psicopedagogía en el contexto Iberoamericano”. En *Revista Pilquen. Sección Psicopedagogía*, Dossier, Año XIV, N° 9, 2012.

ZAMBRANO LEAL, A. (2006) Contributions to the comprehension of the science of education in France concepts, discourse and subjects. Thesis of Doctor (Ph. D). Atlantic International University.Hawaii.

Adriana Sulle: Mg. en Psicología Educacional, Lic. y Prof. en Psicología, UBA. Prof. Adjunta Regular de Psicología General II, UBA. Prof. Adjunta del Taller II de la Orientación Psicopedagogía, UNLu.
adrianasulle@gmail.com

Silvina Davio: Lic. en Ciencias de la Educación, UNLu. Jefe de Trabajos Prácticos del Taller II de la Orientación Psicopedagogía, UNLu.
silvinadavio@hotmail.com

Comentarios de Libros



El campo pedagógico moderno en la formación de trabajadores y ciudadanos: Principales contribuciones teóricas

Claudia Figari, Marcelo Hernández, Adriana Migliavacca y Gabriela Vilariño. Buenos Aires, EdUNLu, 2017. 136 páginas

Nadia Rolón

Recibido Julio 2017

Aceptado Septiembre 2017

La Colección Aulas Universitarias, nos ofrece el libro *El campo pedagógico moderno en la formación de trabajadores y ciudadanos: Principales contribuciones teóricas*, el mismo nos adentra al corazón de las teorías que serán los pilares del orden pedagógico moderno y del actual debate acerca de la producción de conocimiento y la praxis emancipadora.

El libro presenta cuatro capítulos organizados cronológicamente, sin embargo en cada uno de éstos se pretende ir y venir entre rupturas y continuidades. Los capítulos, 1 y 2, a cargo de Claudia Figari, retomarán la cosmogonía de Juan Amos Comenio y de Jean-Jaques Rousseau. El capítulo 3 es obra de Marcelo Hernández, y ahonda en las teorías pedagógicas del siglo XIX, en el apogeo de la sociedad moderna. Aquí se analiza principalmente las propuestas de Karl Marx y Emile Durkheim, se realiza además una concisa mención al socialismo utópico. El capítulo 4 viene de las manos de Adriana Migliavacca y Gabriela Vilariño, en el mismo se busca reflexionar acerca de los sentidos políticos y culturales que atraviesan la producción de conocimiento, buscando abrir un debate en torno a los desafíos con los que se enfrenta la labor teórica en el campo de las pedagogías críticas.

En relación al primer capítulo, “La pedagogía normalizadora en las bases de la educación moderna. Las contribuciones de Juan Amos Comenio”, la autora presenta las bases en que se asentará el orden pedagógico moderno. Se abordarán

los principales conceptos que sustentan la teoría de Comenio. Aquí es importante destacar que la educación es el medio para alcanzar la vida eterna, claramente se configura sobre la base de la religión. Los conceptos analizados permiten reconocer el hilo, que en los albores de la sociedad moderna, comenzarán a vislumbrarse al servicio del modo de producción capitalista. Un concepto central es el de ideal pansófico, que remite a “enseñar todo a todos y totalmente”, con lo cual es preciso arribar a la “universalización” y a los “medios” para llegar a la misma. En este sentido, Comenio hace hincapié en la necesidad de un pacto entre padres y maestros, reconociendo la importancia de un sujeto especializado, y por otro lado, a los medios que permitirán dicho ideal, ellos son la organización y el método de enseñanza. La simultaneidad y gradualidad se conforman en conceptos centrales para lograr este objetivo. La primera implica que se enseña al mismo tiempo a todos juntos, con lo cual se expresa una economía de tiempo y de espacio. Pero el segundo concepto nos invita a pensar que detrás de aquel ideal pansófico no se espera que todos lleguen al mismo nivel educativo, con lo cual se presenta un proceso de selectividad. La cita es esclarecedora, “si a todos se enseña simultáneamente (universalización), no de todos se espera que arriben al máximo nivel dispuesto” (p. 31).

La misma autora nos invita a recorrer el capítulo 2 que nos acerca a la concepción político-pedagógica de Jean-Jacques Rousseau. Algunos conceptos que encontraremos en este capítulo aportan a comprender la importancia que Rousseau le otorga a la educación en la formación del futuro ciudadano. La formación del niño debe darse en el orden natural, es decir, la naturaleza amoldará sus sentimientos y el sentido práctico. Este método, el de la educación negativa, es previo a los 15 años, y dará el sustento que necesitará, a posterior, para ingresar a la sociedad civil. El método de Rousseau se basa en el principio de actividad del niño, aquí éste tiene la posibilidad de cambiar las cosas, y de esta experiencia aprenderá cuáles son los límites y deberá internalizarlos. En el autor se verifica la importancia que adquiere el ayo, quien acompaña al niño. Su tarea será intervenir en momentos pertinentes buscando que Emilio (niño ficticio) internalice los límites que se imponen, y así se auto-regule, es decir, se aleje de las inclinaciones naturales y se vuelva un ser moral. La edad de la razón se asienta en la educación sensitiva y cognoscitiva.

Así entonces, se forma el sujeto virtuoso, quien acepta ser súbdito de la ley. En la formación del ciudadano entra en juego el principio de actividad y de

sumisión. Es aquí donde se observa la conjunción de la obra *Contrato social*, altamente en consonancia con la forma de educación que nos brinda el autor analizado. El nuevo orden social estará basado en el contrato social, es decir, en la posibilidad de convenir con otros, que Rousseau ya viene advirtiendo en el modo de educación que él brega. Propone entonces transitar desde el estado de naturaleza al estado civil, “sustituir en su conducta la justicia al instinto y al dar a sus acciones la moralidad que antes le faltaba” (p. 54).

Las teorías hasta aquí expuestas por la autora dan el sustento de que el orden moderno capitalista busca consolidarse no sin contradicciones ni rupturas. Los capítulos 3 y 4, nos adentran a reconocer los aspectos que pertenecen a los lineamientos comenianos y rosseauianos en la visión de Emilio Durkheim y la teoría marxista, que viene a configurarse como la antítesis del orden capitalista.

El capítulo 3 hace un recorrido en relación al desarrollo de la industrialización y cómo ésta impregna una teoría educacional que, bajo su influencia, responde a las demandas del mercado de trabajo en la formación de sujetos. En el recorrido del capítulo encontramos el reconocimiento al socialismo utópico que, sin detentar las formas jurídicas y políticas burguesas, realiza una fuerte crítica de la sociedad actual de ese momento.

Se destaca en el capítulo los aportes teóricos de Durkheim y Marx, quienes desde posturas opuestas piensan a la sociedad y por ende a la educación. Para el primer autor, la educación debe estar al servicio de formar sujetos que puedan producir bienes, en este sentido aspectos como la división de trabajo, no son obstáculo alguno para el desarrollo de la sociedad capitalista. Es decir que la educación tiene una doble tarea: formar al ciudadano y por ende homogeneizar la sociedad bajo los fundamentos del modo de producción capitalista. Por otro lado, formar en la especialización del hombre para que este sirva a la producción de bienes dentro de la sociedad. Esta posición se diferencia de los planteos de Marx, que observa que la historia no ha sido más que la historia de la lucha de clases. De esta forma la división social del trabajo en la teoría marxista implica reconocer, por un lado, a los propietarios de los medios de producción; y por otro, a la clase que posee como único medio su fuerza de trabajo. Marx dice que esto deshumaniza al hombre fomentando la codicia de la propiedad privada. La propuesta pedagógica marxiana se basa en la formación omnilateral, que

implica que el hombre pueda desarrollarse en múltiples dimensiones. Así el trabajo pedagógico tiene como objetivo formar sujetos que, conscientes de sus responsabilidades, puedan transformar las circunstancias que los rodean.

El último capítulo recorre desde los inicios del siglo XX hasta la actualidad, realizando una reflexión acerca de los sentidos políticos y culturales de la producción de conocimiento en el ámbito académico y por ende la tarea del pedagogo, reconociendo el compromiso ético práctico del investigador. Así en el capítulo, se retoman diferentes autores que abonan a pensar y repensar la problemática de la praxis. Se destacan los aportes de Gramsci, en cuanto al reconocimiento de la compleja relación entre la política y la educación, en la que una pedagogía comprometida busca la formación del proletariado autoconsciente de sus posibilidades de transformar su realidad. También las autoras desarrollan las contribuciones de la Escuela de Frankfurt (1923) como momento de disociación entre la teoría y la práctica, dado el contexto mundial.

Autores más recientes como Freire y Mc Laren son retomados, así como sus aportes al debate acerca de la praxis que aun tienen vigencia. Desde Freire, la educación popular adquiere una impronta en la construcción de la consciencia crítica por parte de los sectores oprimidos, se buscan formas y métodos –no prescritos– para interpelar al sujeto y la posibilidad que los mismos se piensen y sientan protagonistas en el acto de conocer. Desde Mc Laren, la mirada está puesta la búsqueda de liberar aquellos pensamientos y prácticas cotidianas de las condiciones materiales de los oprimidos, que lejos de criticar el fenómeno, ha criticado la idea de la banalización de pedagogía crítica, de modo que imprime en ella la mirada sobre la complejidad social y política.

Este libro nos permite reflexionar sobre la base misma de la educación, sus teorías, las rupturas y las continuidades que van en dirección la consolidación del modo de producción capitalista. Asimismo, la reflexión acerca de las pedagogías críticas nos da ese aliento o empuje que nos permite pensar en la posibilidad de una educación alternativa, comprometida con los sectores oprimidos, buscando otorgarle al proletariado el humanismo que la clase burguesa le ha quitado.

Nadia Rolón: Estudiante de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Luján. nadiaysubanda@hotmail.com

Los artesanos de la enseñanza. Acerca de la formación de maestros con oficio

*Andrea Alliaud*¹. Ediciones Paidós, Buenos Aires, 2017. 176 páginas.

Mariana Violi

Recibido Septiembre 2017

Aceptado Octubre 2017

Este libro es definido por su autora como una obra *pedagógica* artesanal, inconclusa y resultado de un trabajo de indagación y reflexión sobre el sistema educativo y la formación docente, cuestiones que busca comprender y profundizar en sus investigaciones y producciones escritas. Entre las distintas mediaciones que reconoce que aportaron en la construcción de este libro –intercambios con colegas y estudiantes, lecturas de pedagogos, sociólogos y antropólogos, distintas películas y narrativas– advierte que el libro *El artesano*² de Richard Sennet, sociólogo estadounidense, resultó una inspiración para las cuestiones que venía pensando y trabajando en la formación docente, y de allí es que surge el título de la obra.

La autora elige cuatro “pilares” básicos –capítulos del libro– para presentar su obra. El primero refiere a las instituciones escolares, el segundo se adentra en la

1 Andrea Alliaud es Doctora en Educación por la Universidad de Buenos Aires. Actualmente se desempeña como Profesora Adjunta del Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires (UBA), institución en la que también dirige programas de Investigación (UBACYT) destinados al estudio del saber de la experiencia de los docentes. Es además profesora de posgrado en la carrera de Especialización y Maestría en Administración de la Educación y Política Educativa de la Universidad Torcuato Di Tella. Su área de especialización, desde hace más de veinte años, es la formación de profesores, temática sobre la que investigó, disertó y publicó tanto en el país como en el exterior. Entre sus libros se destacan: *Los maestros y su historia. Los orígenes del magisterio argentino*; *Los gajes del oficio. Enseñanza, pedagogía y formación*; *El saber de la experiencia. Narrativa. Investigación y formación docente*.

2 Publicado en 2008, este trabajo sociológico sobre *El artesano* (The Craftsman) aborda la artesanía y la habilidad de hacer las cosas bien y su contexto, sobre el oficio y la experiencia que se construye a través del tiempo en un diálogo constante entre los distintos materiales y los problemas y resistencias que ofrecen.

enseñanza, el tercero en la formación docente y el cuarto se enfoca a las prácticas de formación.

Con respecto a las instituciones escolares, primer pilar, la autora reflexiona alrededor de la premisa “las escuelas ya no son lo que eran”. Expone que el programa institucional de la modernidad, del cual surge nuestro sistema educativo nacional y las instituciones de formación docente, se encuentra desquebrajado. Para ello se apoya en los planteos de Dubet (2006) sobre el declive de las instituciones, sosteniendo que los pilares de las mismas han dejado de funcionar como marcos que regulan y protegen las acciones, las decisiones y las relaciones. La autora habla de instituciones mutadas, que funcionan, pero que conservan intactos la mayoría de los rasgos de origen. Advierte que su funcionalidad se da, pues siguen siendo las únicas instituciones que permiten el pasaje del acervo cultural común entre las generaciones de modo sistemático y masivo; sin embargo, “es la permanencia casi intacta de esta estructura moderna lo que explica su disfuncionalidad en el presente y exacerba las contradicciones que lleva inscriptas desde sus orígenes” (p. 25).

Hay que mencionar además que la autora plantea algunos de los nuevos desafíos de las instituciones escolares hoy: cómo asegurar la inclusión de todos desde una organización por niveles y grados, cómo compatibilizar la defensa de la cultura común y la apertura a la diversidad y cómo combinar la libertad individual con la solidaridad. Y es aquí donde aproxima una posible respuesta: “experimentar” en nuestro oficio pero atendiendo a lo diverso, a la complejidad, a la particularidad, a la situacionalidad, no desdibujando la transmisión cultural –cuestión que constituye a la institución escolar como tal–; pensando la enseñanza de otra manera, reconociéndola como un acto de creación, de invención y de poner a prueba otras posibilidades. Por otro lado, recuperando planteos de Dubet, propone democratizar las instituciones educativas –debilitadas– intensificando la capacidad política de sus actores.

El segundo pilar es el de la enseñanza. Entre las ideas destacadas por Alliaud, aparece la de artesanía que refiere a la habilidad para hacer las cosas bien; la de producción artesanal, donde la mano y la cabeza no se separan en la acción –en estas la autora refiere teoría y práctica, pensamiento y acción– y una tercera, que se asocia con las anteriores pero que incorpora la posibilidad de pensar,

de sentir y de querer mejorar el hacer –categorías recuperadas de Sennet. Esto lleva a la autora a pensar en que los docentes nos convertimos en *artesanos de la enseñanza*, de nuestro propio trabajo, en el oficio mismo. Así lo explica:

“Concebir el oficio de enseñar como producción, como intervención, como transformación de algo –que en nuestro caso son personas que, como consecuencia de nuestro accionar, tienen la posibilidad de formarse, de transformarse en algo distinto a lo que eran– nos coloca como adultos educadores, y convoca nuestra potencialidad de poder y saber hacerlo” (p. 14).

Estos planteos conciben al docente como un obrador, transformador y emancipador de otros, aunque advierte los límites de la transformación en la enseñanza. La autora, recuperando planteos de Meirieu³ (2001), entiende que el docente contribuye, obra y pone toda su energía en comunicar a los estudiantes los saberes y el saber hacer más elaborado, equipándolos para encarar el mundo y que puedan asumir sus decisiones como sujetos sociales. No obstante, aclara que “el aprendizaje es una decisión que podemos y debemos favorecer, pero existe la posibilidad de que el otro renuncie a entrar en el intercambio” (p. 45).

Al mismo tiempo, en este capítulo encontramos reflexiones sobre la enseñanza a partir de otros recorridos de lecturas de la autora. Es así como recupera a Jackson⁴ (1998) y su estudio sobre la vida en las aulas. Destaca que los resultados de su investigación sostienen que los docentes toman a la participación y el entusiasmo de los estudiantes como indicadores de la eficacia de la tarea (de su artesanía, en palabras de Alliaud). También, recupera de Meirieu⁵ (2006) el acto pedagógico –entendido por aquel que permite la transmisión– que no puede estar programado por nadie, aunque sí se puede hacer todo para que acontezca, reconociendo una dimensión oculta en el oficio de enseñar.

Este apartado concluye volviendo a la situación de desquebrajamiento de la institución escolar y propone como alternativa que el docente sea artífice

3 Meirieu, Ph. (2006) *Frankenstein educador*. Barcelona, Laertes.

4 Jackson, Ph. (1998) *La vida en las aulas*. Madrid, Morata.

5 Meirieu, Ph. (2006) *Carta a un joven profesor. Por qué enseñar hoy*. Barcelona, Graó.

y constructor de su propio trabajo para que la enseñanza acontezca. Vuelve aquí a destacar el oficio, aquello que el docente ha elegido y hoy en día “debe conquistarse”, en el sentido, de que al no haber fórmulas únicas y ante la complejidad de la práctica, el docente –artesano de la enseñanza– en ese quehacer ha de experimentar convirtiéndose hacedor de su praxis.

En tanto, en el tercer capítulo sobre la formación de docentes, tercer pilar de esta obra, inicia reflexionando sobre una premisa presente en los debates actuales, la cual sostiene que mejorando la formación docente se mejora el sistema educativo, poniendo así al docente en el centro de la escena pedagógica. Ante esto la autora advierte que “si bien las políticas tendientes a la profesionalización de la docencia resultan prioritarias, no pueden ser consideradas con exclusividad a la hora de avanzar en la mejora educativa” (p. 60), ya que deben integrarse a medidas económicas y sociales como parte de un proyecto político.

Realiza un breve recorrido sobre las políticas de formación docente en las últimas décadas, refiriendo a investigaciones –entre ellas la propia– y bibliografía especializada, sugiriendo detenerse en los temas y problemas propios del campo que persisten. Plantea, como uno de ellos, la preocupación de muchos docentes comprometidos que reconocen que “no les sale”. Esto promueve en la autora un interrogante por “las formas y maneras de formar” y lleva a que aproxime varias respuestas posibles.

Los cambios curriculares de la formación no sólo se han extendido sino complejizado, afirma la autora; al mismo tiempo, se han incorporado las prácticas desde el primer año buscando articular los conocimientos prácticos con los de otros campos curriculares. Sin embargo, esta tensión entre la teoría y la práctica no se ha superado “las prácticas profesionales suelen concebirse como espacios destinados al hacer, mientras que los otros espacios curriculares [...] se conciben como espacios destinados al saber” (p. 67). En este punto destaca “los saberes del oficio” –procedimientos y habilidades, generalmente implícitos– que se producen en la práctica y que son “los grandes ausentes en los espacios de formación” asegura. A su vez, critica la lógica aplicacionista en algunos procesos formativos que suponen el aprendizaje en determinados espacios de formación profesional para luego ser “aplicados” en el aula. Ante esto, la autora propone formar docentes que sepan y puedan crear, inventar, innovar, experimentar en una situación dada,

pero se pregunta cómo, y anticipa algunas ideas. Por un lado, “ahondar en los saberes de oficio”, saberes de la experiencia, producidos a partir de problemas y situaciones prácticas que han afrontado y resuelto los docentes en escenarios educativos diversos; con posibilidad de recuperarlos al convertirlos en relatos de experiencias pedagógicas. Por otro lado, “convocar la experiencia en los espacios de formación”, transmitiendo así el oficio durante la formación poniendo en diálogo los conocimientos formalizados y los saberes de la experiencia a través de procesos reflexivos. Finalmente, recupera la enseñanza de un oficio en los talleres del artesano donde se abre el espacio a la transmisión entre el experimentado y el novato “en el hacer y mostrar, en el acompañamiento, en la experimentación, el tanteo, la prueba y también la explicación de lo que se hace” (p. 89).

Organizado en dos partes, el cuarto y último capítulo, se centra en la formación de artesanos en la enseñanza. La primera parte aborda la preocupación de una pedagogía específica de la formación docente, “las formas o maneras apropiadas para formar docentes que sepan y puedan enseñar (artesanos en su quehacer)” (p. 99) sosteniendo propuestas alternativas de formación donde la práctica se constituye en un eje articulador de temas y problemas a abordar. Sin embargo, la autora sostiene que la práctica es el espacio privilegiado de la transmisión del oficio de enseñar y que este aprendizaje remite a ciertas capacidades de actuación en el aula y en las instituciones (saber hacer), al compromiso en el hacer y a la confianza en la educabilidad de los otros y la propia (saber ser) y a un “estar ahí” (saber estar) durante la formación. En cuanto a cómo se transmite el oficio de enseñar, refiere a algunas condiciones prácticas que los formadores tendrían que propiciar: la combinación de la repetición de las prácticas pero atendiendo a que en las mismas acontezca la imaginación, donde se dé lugar a la inventiva y a la creación; y favorecer instancias de trabajo colaborativo en pos de construcciones colectivas.

En tanto, la segunda parte focaliza en las experiencias de enseñanza en la formación, asegurando que se aprende de la propia y de las de otros. La autora asegura que “los docentes en formación tienen que ejercitar paulatinamente su oficio: probando, ensayando, experimentando y poniéndose a prueba” (p. 121) en situaciones diversas. En este punto, describe distintos dispositivos de formación: las simulaciones o microclases, el trabajo sobre las biografías escolares, la reconstrucción crítica de la propia experiencia —en palabras de Edelstein⁶

6 Edelstein, Gloria (2011) *Formar y formarse en la enseñanza*. Buenos Aires, Paidós.

(2013)– y los problemas genuinos de la práctica (Davini⁷, 2015); todas instancias formativas que promueven el aprendizaje desde la propia experiencia.

Pero, también considera el aprender de la experiencia de otros docentes, “creando a partir de lo hecho por otros”, afirma Alliaud. Y se mencionan distintos dispositivos de formación como la observación, el estudio de casos y las narrativas –literarias o cinematográficas. Asimismo, propone la producción, lectura y circulación de relatos pedagógicos donde el saber se encuentra ligado al hacer, implicando una manera de entender y relacionarse con la enseñanza. Finalmente reseña cuatro ejemplos de “buenas” obras de enseñanza: *El maestro ignorante* de Jacques Rancière, *El profesor* de Frank McCourt, *Elogio de la transmisión* de George Steiner y Cécile Ladjali, y *Pedagogía escolar* de Georg Simmel. Desde su entender, en ellas la experiencia se objetiva y transforma, proporcionando un saber potente para transformar las prácticas, para enseñar; invitando al lector a ampliar la lista.

Cierra su obra, volviendo sobre sus planteos, enunciando brevemente cuestiones necesarias para asegurar la formación de maestros con oficio y refiriendo a dispositivos como estrategias que podrían orientar a los artesanos de la enseñanza.

Las reflexiones, las experiencias y el conocimiento construido sobre la formación de maestros que nos comparte la autora, tanto como formadora e investigadora, promueven un diálogo permanente con el lector, y estimulan a nuevas búsquedas. Tanto en la introducción como en la sección de cierre Alliaud nos invita a enriquecer su obra ya que la misma representa “aperturas inconclusas”.

Consideramos que este libro resulta una mediación provechosa para quienes se encuentran comprometidos con la enseñanza y la formación de docentes pues promueve diálogos necesarios que aporten a pensar los procesos de formación hoy.

Mariana Violi: Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación (Universidad Nacional de Luján). Ayudante de primera, Departamento de Educación, Universidad Nacional de Luján. Profesora, Instituto Superior de Formación Docente y Técnica Nro. 55.

7 Davini, María Cristina (2015) *La formación en la práctica docente*. Buenos Aires, Paidós.

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

Dirección electrónica

Los artículos deberán enviarse por correo electrónico a:
polifoniasrevistadeeducacion@gmail.com

Investigación y Extensión en el Departamento de Educación

Programas

Programa “HISTELEA Historia Social de la Enseñanza de la Lectura y la Escritura en Argentina”

Directora: Roberta Paula Spregelburd (paulaspreg@gmail.com)

Integrantes del Equipo: Roberto Bottarini, Cristina Linares, Juan Balduzzi, Susana Vital, Paula Medela, Rosana Ponce y Miguel Somoza Rodríguez

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 (mariacristinalinares@yahoo.com.ar) / Codirector: Roberto Bottarini (errebot@yahoo.com)

Integrante del Equipo: Juan Balduzzi y Mariano Ricardes

“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 y Ana Paula Saab

Proyectos de extensión:

“Museo de las Escuelas”

Responsable: Cristina Linares (mariacristinalinares@yahoo.com.ar)

Instituciones involucradas: Institutos Educativos y Ministerio de Educación GCBA

Programa “El procesamiento cognitivo en los aprendizajes pedagógicos”

Directora: María Fernanda Pighín (mfpighin@yahoo.com.ar)

Proyectos de investigación:

“Neurofisiología del número en niños preescolares de sala de cinco años de Nivel Inicial”

Directora: Ma. Fernanda Pighín

Integrante del Equipo: Pilar Baraño

“Desarrollo histórico y actual de la teoría neurofisiológica. Aportes a la educación”

Directora: María Fernanda Pighín (mfpighin@yahoo.com.ar)

Integrante del Equipo: Pilar Barañao

Programa “Movimientos populares, educación y producción de conocimientos”

Directora: Norma Michi (normamichi@gmail.com)

Integrantes del Equipo: Javier Di Matteo, Diana Vila y Beatriz Gualdieri

Proyecto de investigación:

“Razón y emoción en las propuestas educativas de organizaciones populares. ¿Aportes a una pedagogía decolonial?”

Directora: Norma Michi (normamichi@gmail.com)

Integrante del Equipo: Diana Vila

Programa “Políticas públicas hacia los y las jóvenes en las Áreas educativas de género y sus concepciones sobre la juventud”

Directora: Alicia Palermo Co-directora: Juana Erramuspe

Integrantes del Equipo: Luciana Manni, Mónica Castro, Martina García, Gabriela Orlando y María Ana Gonzalez

Proyecto de investigación:

“Políticas públicas nacionales hacia los y las jóvenes (2003-2012) y sus apropiaciones. Una mirada desde las perspectivas educativas, de género y de participación política”

Directora: Alicia Palermo (aliciaipalermo@gmail.com)

Integrantes del Equipo: Juana Erramuspe, Luciana Manni, Martina García, Gabriela Orlando y Mónica Castro.

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

Proyecto 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 Intervinculación Paradigmática”

Directora: Ma. Del Carmen Maimone (mariadelcarmenmaimone@yahoo.com.ar)

Integrantes del Equipo: Paula Edelstein, Laura Motto

Asesora externa: Marina Honorato Quispe

Proyectos de Investigación

“Resistencias y contrahegemonías en el campo educacional. Procesos de formación política y pedagógica en experiencias sindicales de los trabajadores de la educación”

Directora: Marcela Pronko (pronko@terra.com.br) / Co-directora: Adriana Migliavacca (adrianamigliavacca@yahoo.com.ar)

Integrantes del Equipo: Andrea Blanco, Gabriela Vilariño, Evangelina Rico, Matías Remolgao y Patricio Urricelqui

“Las intervenciones didácticas en la enseñanza de la lectocomprensión en lenguas extranjeras: el rol desempeñado por las guías de lectura”

Directora: Ma. Ignacia Dorronzoro (mignaciak@gmail.com)

Integrantes del Equipo: Ma. Fabiana Luchetti, Diana Rosenfeld, Rosa Peralta y Analía Falchi

“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)

Integrantes del Equipo: María Fabiana Luchetti y Ayelén Cavallini

“La enseñanza en la Educación Superior. El caso de la formación de Profesorado de Educación Primaria en la Provincia de Buenos Aires”

Directora: Mónica Insaurralde (monicainsaurralde@fibertel.com.ar)

Integrante del Equipo: Claudia Agüero, Sara Halpern y Mariana Violi

“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: Stella Maris Más Rocha y Karina Barrera

“Educación secundaria obligatoria, inclusión educativa y escuelas preuniversitarias”

Directora: María Rosa Misuraca (mariarosamisuraca@gmail.com)

Integrante del Equipo: Sonia Szilak

“Alcance de las cuestiones éticas en relación con el desarrollo científico-tecnológico desde la perspectiva de los estudios bioéticos y biopolíticos”

Directora: Patricia Digilio (patriciadigilio@gmail.com)

Integrante del Equipo: Martín Chadad

“Las notas en margen de los manuales contextualizados de FLE: de las huellas de los usuarios a la apropiación del espacio discursivo. Fase II”

Directora: Rosana Pasquale (rosanapasquale@gmail.com)

Integrante del Equipo: Silvina Ninet y Daniela Quadrana

“Representaciones y saberes sobre los derechos humanos y su enseñanza en estudiantes del profesorado de educación primaria: inscripciones y vacíos”

Directora: Brisa Varela (brivarela@yahoo.com.ar)

“La formación de los educadores de adultos para el nivel secundario. Situación actual, problemas y necesidades.”

Directora: María Eugenia Cabrera (mecabrera1967@gmail.com)

Integrante del Equipo: Noelia Bargas

“La comprensión oral-auditiva en FLE: un estudio explorativo para su inclusión en los cursos de lectocomprensión del Profesorado de Educación Física de la UNLu.”

Directora: Rosana Pasquale (rosanapasquale@gmail.com)

Integrante del Equipo: Daniela Quadrana

“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 (lucianamanni@hotmail.com) Integrante del Equipo: Martina García

“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 y Marina Miño Galvez

“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) / Co-directora: María Del Carmen Maimone
Integrantes del Equipo: Analía M. Rotondaro, Natalia Flores, Andrés Flouch y Soledad Reyes

“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

“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

“La construcción de las especificidades de la educación de adultos en la reglamentación y documentación curricular para el nivel primario de adultos entre 1884-1987”

Directora: Inés Areco (inesareco@gmail.com)
Integrantes del Equipo: Juana Rodríguez Takeda y Patricia Wilson

Proyectos con acta acuerdo con otras universidades

“La noción de ‘ciudadanía sudamericana’ desde una perspectiva ético-política intercultural. Estudio crítico a partir de los proyectos del MERCOSUR, la UNASUR, la CAN y la CSM”

Subsidio – Categoría: de grupos consolidados, UBACyT 20020100100689

Directora: Alcira Bonilla (UBA)

Integrantes del Equipo: Patricia La Porta (patricialaporta@yahoo.com.ar), Natalia Vozzi y Federico Pozzi

“La Universidad pública en perspectiva histórica: culturas institucionales, biografías de profesores/as y experiencias de conocimiento.”

UBACyT 20020130100725

Directora: Sandra Carli

Integrante del Equipo: Mariel Ruiz (ruizmariel1@gmail.com)

Proyectos de Extensión

Área de Estudios Interdisciplinarios en Educación Aborigen (AEIEA)

“Cátedra Abierta Intercultural”

Directora: Beatriz Gualdieri.

Integrantes del Equipo: María José Vázquez y María Pugliese

Instituciones involucradas: Asociación civil Espacio Colectivo Alfar para pensar-hacer desde las identidades - Secretaría de Educación y Estadísticas de la Unión de Trabajadores de la Educación (UTE) – Equipo de Educadores Identidades – Grupo Interdisciplinario de Estudios Interculturales Latinoamericanos (GIEIL) – ISFD N° 105 Dr. Mariano Etchegaray

“Identidad y heterogeneidad en la construcción de subjetividad de estudiantes adultos de un centro especial de bachillerato en salud (CEBAS)”

Directores: Cristina Grinspon y Félix Ricardo Bur

Integrantes del Equipo: Griselda Massa, Alicia Fainblum, Daniel Duro, Edgardo Lara, Viviana Lara, Alejandra Nicolino y Silvina Cimolai

Institución involucrada: Centro especializado de Bachillerato para Adultos con Orientación en Salud Pública N° 39

“Educación popular, formación y trabajo docente (2016-2017)”

Directores: Silvia Vázquez y Mariano Indart

Integrantes del Equipo: Lila Ferro, Martín Federico y Karina Barrera
Institución involucrada: Sindicato Unificado de Trabajadores de la Educación de Buenos Aires

Acciones de Extensión

“TIC y Construcción de la Ciudadanía en la Escuela Secundaria”

Responsable: Martinelli Silvia

Integrantes del Equipo: Rosa Ciccala, Julieta Rozenhauz, Juana Maldonado, Clara Ostinelli, Diego Armella

“El enfoque intercultural en la enseñanza de las lenguas extranjeras: algunas contribuciones didácticas”

Responsable: Rosana Pasquale

Integrantes del Equipo: Daniela Quadrana, Fabiana Luchetti y Silvina Ninet

“Las prácticas educativas en el aula y la institución”

Responsable: Director: Ricardo Garbe

Integrantes del Equipo: Andrea Zilbersztain y Fernando Lázaro

“Educación Física y Diversidad”

Responsable: Silvia Maranzano

Integrante del Equipo: Maximiliano Mainardi

“Educación popular con organizaciones sociales. Formación de educadores y fortalecimiento de procesos organizativos (proyecto 2017-2019)”

Responsable: Directoras: Diana Vila

Integrantes del Equipo: Norma Michi, Javier Di Matteo, Ana Clara De Mingo y Verónica Rossi

“Educación Popular con movimientos sociales. Procesos colectivos de recuperación, sistematización y producción de conocimientos (proyecto 2017-2019)”

Responsable: Norma Michi

Integrantes del Equipo: Javier Di Matteo, Diana Vila, Noelia Bargas, Verónica Rossi y Juan Ignacio García

“III Jornadas de prácticas docentes del profesorado en ciencias de la educación”

Responsable: Mónica Insaurrealde

“El trabajo docente en los ISFD”

Responsables: Silvia Vazquez y Mariano Indart

Integrantes del Equipo: Martín Federico, Karina Barrera

“Aprender a estudiar y aprender a elegir”

Responsable: Beatriz Cattaneo

Integrante del Equipo: Pilar Barañao

“Enseñanzas y aprendizajes en la gestión obrera de una fábrica”

Responsable: Director: Marcelo Hernández

Integrantes del Equipo: Sebastián Otero, Ivana Muzzolón y Mara Figueroa

“Lecturas creativas. Talleres de lectura con jóvenes y adultos en el marco de la educación popular”

Responsable: Inés Areco

Integrantes del Equipo: Juana Rodríguez Takeda, Norma Michi, Patricia Wilson y Mirna Silva

“Propuestas participativas para pensar y educar a los niños y niñas como sujetos de derecho en el jardín de infantes”

Responsable: Stella Maris Notta

“Con-vivencia institucional. Los consejos de aula en la escuela primaria”

Directora: Halina Stasiejko

Integrantes del Equipo: Leticia Bardoneschi, Alicia Nogueira y Aldana Telias

“Vuelta la tierra”

Responsable: Javier Di Matteo

Integrantes del Equipo: Norma Michi, Diana Vila, Ana Clara De Mingo y Verónica Rossi

“Experiencias de base en el campo sindical docente: Debates y desafíos para pensar la organización”

Responsable: Adriana Migliavacca

Integrantes del Equipo: Andrea Blanco, Evangelina Rico, Matías Remolgao y Patricio Urricelqui

“Leer y escribir para aprender en la escuela primaria”

Responsable: María Ignacia Dorronzoro

Integrantes del Equipo: Fabiana Luchetti y Ayelén Cavallini

“Leer y escribir para aprender en el contexto de la escuela secundaria”

Responsable: María Ignacia Dorronzoro

Integrantes del Equipo: Fabiana Luchetti y Ayelén Cavallini

“Ateneos de Nivel Inicial”

Responsables: Noemí Burgos y María del Carmen Silva

Integrantes del Equipo: María del Carmen Maimone y Silvina Grabinetti

**SECRETARÍA DE INVESTIGACIÓN, POSTGRADO Y EXTENSIÓN
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN
UNIVERSIDAD NACIONAL DE LUJÁN
E-mail: sipeduc2014@gmail.com
Telefono: 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.: Liliana Bilevich de Gastrón
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

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
Link: <http://www.unlu.edu.ar/posgrado.htm>