

ISSN 2314-0488
ISSN 2314-0496 (electrónico)



DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN
UNIVERSIDAD NACIONAL DE LUJÁN



POLIFONÍAS

REVISTA DE EDUCACIÓN

AÑO V / Nro. 8
Abril – Mayo 2016

Polifonías
Revista de Educación

Revista Bianaual
AñoV - Nº 8 // Abril – Mayo 2016

ISSN: 2314-0488
ISSN 2314-0496 (electrónico)

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)

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

EDITORA Y CO-EDITORA: 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 – MARÍA ROSA MISURACA – 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

MARÍA TERESA BASILIO, PROFESORA CONSULTA, UNIVERSIDAD NACIONAL DE LUJÁN, 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 GÈNEVE, 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, MEXICO

NORA ELICHIRY, UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES, ARGENTINA

GAUDENCIO FRIGOTTO, UNIVERSIDAD FEDERAL FLUMINENSE, BRASIL

MOACIR GADOTTI, UNIVERSIDAD DE SAO PAULO, BRASIL

BEGOÑA GROS SALVAT, UNIVERSITAT OBERTA DE CATALUNYA, ESPAÑA

ESTELA KLETT, UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES, ARGENTINA

MARÍA DEL CARMEN LORENZATTI, UNIVERSIDAD NACIONAL DE CÓRDOBA, ARGENTINA

GUILLERMO OROZCO GÓMEZ, UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA, MEXICO

MARCELA PRONKO, UNIVERSIDAD FEDERAL FLUMINENSE, BRASIL

JORGE RODRÍGUEZ GUERRA, UNIVERSIDAD DE TENERIFE, ESPAÑA

RUTH SAUTÚ, UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES, CONICET, ARGENTINA

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

SILVANA SERRANI INFANTE, UNIVERSIDADE 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:

MARÍA LAURA GALABURRI, DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN, UNIVERSIDAD NACIONAL DE LUJÁN

MARTÍN LARRIPA, UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES

CARINA LION, UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES

ANA MARÍA MANZIONE, FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS, UNIVERSIDAD NACIONAL DEL CENTRO DE LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES

SUSANA MURARO, DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN, UNIVERSIDAD NACIONAL DE LUJÁN

MÓNICA PINI, UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN MARTÍN

GUILLERMO RUIZ, UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES

ADRIANA SULLE, UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES

DESCRIPCIÓN Y OBJETIVOS DE LA REVISTA:

Polifonías, Revista del Departamento de Educación de la UNLu publica trabajos inéditos sobre temas del área educativa. Es condición que no hayan sido enviados para consideración de publicación en otra revista. Están invitados a publicar investigadores y estudiosos de los más variados campos problemáticos y corrientes del pensamiento, del ámbito nacional y del extranjero.

Polifonías Revista de Educación
En Catálogo Latindex

Se propone como objetivos:

- 1) Conformar un espacio de comunicación e intercambio entre docentes e investigadores del Departamento de Educación y los de las demás unidades académicas de la UNLu así como de otras instituciones del país y del extranjero.
- 2) Promover debates sobre problemáticas educacionales.
- 3) Constituir un medio de actualización académica.
- 4) Contribuir a la difusión de la producción académica del Departamento de Educación.
- 5) Favorecer la promoción y el reconocimiento de los investigadores jóvenes.

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 V / N° 8

(2016)

INDICE

Editorial 9

DOSSIER “JÓVENES Y ESCUELAS SECUNDARIAS”

“Jóvenes y escuelas secundarias: perspectivas en torno a la escuela y la participación estudiantil”
Mónica Insaurralde 15

“La experiencia escolar en el marco de la reciente obligatoriedad de la escuela secundaria en el conurbano bonaerense”
Luisa Vecino 19

“El estado y la regulación de la participación estudiantil: la normativa sobre centros de estudiantes secundarios”
Stella Maris Más Rocha 44

“Elogio de la transmisión. La escolaridad más allá de las sociedades de aprendizaje”
Silvia Grinberg 71

ARTÍCULOS

“Los derechos de la infancia. Problemática de su efectiva vigencia”
Diego Sevilla Merino 97

“La utilización del pensamiento analógico durante actividades cognitivas argumentativas. Elementos para una propuesta de enseñanza”
Laura Celia Martínez Frontera 120

“Forma y contenido de la política educacional: los programas del Ministerio De Educación Nacional para el mejoramiento de la calidad, la equidad y la inclusión (2003-2015)”
María Betania Oreja Cerruti 140

“La integración de las ‘nuevas’ tecnologías a la enseñanza. Experiencias formativas docentes en escuelas secundarias de Río Negro”
Noelia Verdún 167

COMENTARIOS DE LIBROS

Lidia Mercedes Rodríguez (2015) “Paulo Freire. Una biografía intelectual. Surgimiento y maduración de la pedagogía del oprimido” María Fabiana Luchetti	181
Pedro Núñez y Lucía Litichever (2015) “Radiografías de la experiencia escolar. Ser joven(es) en la escuela” Paula Giménez	186
Melina Vázquez (2015) “Juventudes, políticas públicas y participación. Un estudio de las producciones socioestatales de juventud en la Argentina reciente” Gabriela Lizzio	189
Ingreso universitario. Políticas y estrategias para la inclusión: nuevas complejidades, nuevas respuestas Soledad Luna y Melisa Robledo	193

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	216

Editorial

La publicación de este número 8 de Polifonías coincide con la renovación de la editora de la Revista. Desde sus inicios, en 2012, la dirección de la Revista fue confiada a Silvia Brusilovsky, profesora emérita de nuestra Universidad y referente insoslayable de la educación de adultos. Hoy, otra integrante del Consejo Editorial toma a su cargo la continuidad de las acciones, en el marco de una política editorial signada por la pluralidad de voces, tal como el nombre de nuestra Revista propone.

Desde los orígenes de la Revista hemos asumido posturas críticas frente a las políticas educativas adoptadas en nuestro país, casi como una obligación impuesta por nuestro papel como educadores del sistema público y como parte del compromiso con la superación de enfoques lineales o simplificadores. Remitiéndonos a los últimos doce años, hemos cuestionado la insuficiencia de algunos cambios, como la extensión de la obligatoriedad del nivel secundario sin modificar sustancialmente el “puesto docente” ni garantizar condiciones de aprendizaje que permitieran hacer realidad la declamada igualdad de derechos; la continuidad con políticas universitarias de la década de 1990 que instalaron estilos competitivos, especialmente en lo referido al financiamiento, entre otras tantas, al mismo tiempo que reconocimos los avances alcanzados –aún con grandes dificultades– en diferentes áreas del campo educativo, como por ejemplo, la expansión de la matrícula en todos los niveles del sistema o el fortalecimiento del sistema científico y tecnológico con el consecuente incremento en el número de investigadores.

Esta nueva edición de Polifonías nos encuentra ante un cambio de gobierno en el nivel nacional y provincial que se presenta como muy preocupante no sólo por la procedencia empresarial y privatista de los responsables ministeriales, sino por el desconocimiento de la situación educativa sobre la que intenta actuar. Ambas preocupaciones guardan estrecha relación y se expresan en las primeras acciones de gobierno. La modificación de la Ley de Ministerios, según la cual se crea el Ministerio de Educación y Deportes incluyó una medida que, a poco de dictarse, tuvo que ser modificada ya que, sorprendentemente, aludía a la Ley Federal de Educación 24.195 y al Pacto Federal Educativo, ambos reemplazados desde hace

varios años por la Ley de Educación Nacional y la de Financiamiento Educativo respectivamente. La gravedad de dicho desconocimiento nos exige de agregar calificativos pero nos alerta sobre el rumbo posible de las medidas a adoptar y sobre la necesidad de mantener una actitud examinadora constante frente al riesgo de retroceso en materia educativa. Esa actitud hizo que, por ejemplo, el mundo académico reaccionara rechazando el intento de nombramiento de un productor de televisión al frente de la Secretaría de Políticas Universitarias. Una vez más, parece confirmarse el reconocimiento de los límites que debemos ser capaces de poner a los intentos que pretenden desconocer la experiencia de quienes nos desempeñamos en un campo complejo y contradictorio, como el educativo.

Los artículos que integran este número dan cuenta de estas complejidades y del carácter multifacético de la problemática educativa.

Parafraseando títulos de los artículos presentados, parece afirmarse una vez más la preocupación por la “efectiva vigencia de los derechos de la infancia” como punto de partida para el alcance de las metas educativas más amplias. El artículo de Diego Sevilla Merino pasa revista al proceso de conformación de esos derechos en los foros internacionales y presenta ejemplos de la situación argentina.

En el mismo sentido, el artículo de Betania Oreja Cerruti analiza la “forma y el contenido de la política educacional”, a partir del estudio de los programas del Ministerio de Educación destinados al mejoramiento de la calidad, la equidad y la inclusión. La autora problematiza las políticas recientes.

Otros dos artículos, de Laura Celia Martínez Frontera y de Noelia Verdún, describen experiencias y aportan elementos conceptuales y metodológicos para la mejora de las propuestas de enseñanza y aprendizaje; el primero, desde la Psicología Cognitiva y el segundo, desde el aporte de las “nuevas” tecnologías.

Decidimos un incorporar un Dossier sobre la situación de la educación secundaria y la participación juvenil que retoma las consideraciones presentadas por estas autoras en el panel homónimo desarrollado en el marco de las “II Jornadas de

Prácticas Docentes del Profesorado en Ciencias de la Educación” organizadas por el Departamento de Educación de la UNLu, en octubre del año pasado.

El Dossier presentado por Mónica Insaurralde “Jóvenes y escuelas secundarias: perspectivas en torno a la escuela y la participación estudiantil” compila tres artículos de Luisa Vecino, Stella Maris Más Rocha y Silvia Grinberg. La educación secundaria permanentemente nos desafía a repensar su sentido y analizar las múltiples demandas y expectativas que convocan en la sociedad.

Los aportes expuestos son resultados de investigaciones que, desde diversas perspectivas, invitan a cuestionar las lógicas implícitas en experiencias de educación secundaria y nos dejan abierta la posibilidad de valorar y reflexionar sobre la potencialidad de la investigación educativa.

Creemos que Polifonías puede reflejar el estado de algunas discusiones de investigadores preocupados por generar espacios de construcción de una educación para una sociedad con democracia real.

María Eugenia Cabrera
Decana

Rosana Pasquale
Coeditora

María Rosa Misuraca
Editora

Dossier “Jóvenes y Escuelas Secundarias”



Jóvenes y escuelas secundarias: perspectivas en torno a la escuela y la participación estudiantil

En los últimos años, y con mayor presencia en la última década, la Educación Secundaria ocupa en nuestro país un lugar importante entre las preocupaciones de diferentes equipos de investigación. Las razones son numerosas y también motivo de análisis controversiales; aún así valdría mencionar algunas de ellas, por ejemplo: los procesos de reforma de la estructura del sistema educativo y los currículos oficiales, incluida la formación de docentes, a partir de la sanción de la Ley Federal de Educación en 1993 y de la Ley de Educación Nacional en 2006; la vulnerabilidad social y educativa y sus impactos en la escuela secundaria; las discontinuidades en las trayectorias estudiantiles; la persistencia de los altos índices de repitencia, sobreedad y abandono en el nivel; la extensión de la obligatoriedad escolar establecida por la letra de las leyes¹, aunque ya fuesen percepciones presentes en los propios implicados; la permanencia del formato escolar de la escuela secundaria junto a experiencias de baja escala que ensayan otras propuestas buscando promover el reingreso de los estudiantes al sistema educativo, entre otras. Todo ello sucede a la par que se ponen en marcha políticas educativas, como parte y junto a las políticas más amplias de los Estados nacional y provinciales, que van contribuyendo a delinear la vida en las escuelas, marcada –en gran medida– por la tracción entre la inclusión/exclusión de los estudiantes², las percepciones estigmatizantes de ellos dentro y fuera de las escuelas, las diferentes formas que adoptan los vínculos intergeneracionales y las condiciones laborales de los profesores que perduran sin cambios, junto al cuestionado formato escolar consolidado.

Quienes asumimos la responsabilidad de formar profesores que no sólo ejercerán la docencia y formarán docentes para este nivel, sino que podrán desempeñarse en múltiples instancias de trabajo colegiado relacionadas con la Educación Secundaria, entendemos que estas temáticas deben estudiarse en el campo

1 También es importante considerar las intermediaciones jurisdiccionales y territoriales.

2 A lo largo del escrito utilizaré el masculino porque en nuestra lengua este incluye a ambos géneros. Desde ya que tengo en cuenta la perspectiva de género y sólo adopto esta forma de escritura con la intención de favorecer la fluidez en la lectura.

para habilitar su puesta en tensión con las políticas públicas y el conocimiento producido por las investigaciones. Por ello, y como parte de la propuesta formativa del Profesorado en Ciencias de la Educación de nuestra universidad, decidimos crear un espacio específico, con carácter bianual, para promover la articulación de nuestras acciones de docencia, investigación y extensión. Orientadas por esta convicción, en las II Jornadas de Prácticas Docentes del Profesorado en Ciencias de la Educación³, organizamos un Panel inaugural con Luisa Vecino, Stella Maris Más Rocha y Silvia Grinberg, que compartieron y debatieron algunos resultados de sus investigaciones con nuestros estudiantes, con profesores y estudiantes de las escuelas secundarias e institutos de formación docente que reciben a nuestros practicantes en sus aulas y sus instituciones. La actividad resultó por demás fructífera y el tiempo no fue suficiente para profundizar en algunas de las problemáticas planteadas, por lo que decidimos invitar a las expositoras a dar forma y contenido a este *Dossier*, para así extender los debates e intercambios iniciados en octubre de 2015 y compartirlos con los lectores de *Polifonías*.

La experiencia escolar en el marco de la reciente obligatoriedad de la escuela secundaria en el conurbano bonaerense nos pone en contacto con los sentidos que los estudiantes otorgan a su pertenencia a la escuela/su escuela, más allá que ella como institución no tuvo el mandato fundacional de incorporar a jóvenes provenientes de sectores populares. Luisa Vecino comparte algunos resultados de la investigación que diera origen a su Tesis de Maestría y, entre ellos, podemos acceder en este artículo a la comprensión de cómo los estudiantes secundarios y los docentes practican y se representan la experiencia de las “clasificaciones” que atraviesan a sus respectivas condiciones. También explora las relaciones intergeneracionales y los procesos de personalización de los estudiantes que se sienten reconocidos por profesores que “te explican”, “te ayudan”, en definitiva confían en ellos; relaciones y experiencias que, según estos jóvenes no pueden construirse en otros espacios de socialización. La autora señala la valoración de la presencia de la escuela en el barrio y categoriza el tránsito por ella como oferente de un capital cultural que se reconvierte en capital simbólico. Asimismo, analiza la construcción de las reglas de juego en la lógica institucional, a partir de la identificación de la sanción –real o potencial– y los modos de construcción de los límites entre las prácticas juveniles que la autora denomina

3 Acción de Extensión no articulada radicada en el Departamento de Educación de la Universidad Nacional de Luján.

“encauzables” y aquellas que no lo serían dentro de la lógica instituida. Esto permitiría desmontar los mecanismos implícitos y/o invisibilizados de selección y jerarquización de los estudiantes en la cotidianidad escolar. Luisa Vecino logra penetrar en la dinámica de la organización de “la convivencia” –más allá de la normativa– y devela cómo es percibida por los estudiantes en el profuso trabajo de campo que llevara a cabo. Por último, es de destacar que si bien se trata de una investigación cualitativa, a la vez se analizan las condiciones de escolarización de los estudiantes atendiendo a datos cuantitativos de la escuela en el marco del distrito, la región educativa y el total de la provincia de Buenos Aires.

Stella Maris Más Rocha en el artículo *El Estado y la regulación de la participación estudiantil: la normativa sobre Centros de Estudiantes Secundarios* analiza el derrotero de las experiencias de participación estudiantil desde inicios del siglo XX hasta la actualidad, para detenerse en el proceso de sanción, en el año 2013, de la Ley nacional de Creación y Fomento de Centros de Estudiantes N° 26877. Con el propósito de comprender si la participación política de los jóvenes se constituye o no en una ampliación de derechos no ejercidos hasta el momento de la sanción y si ello es efecto de políticas que devienen de un reposicionamiento del Estado en el período post 90, la investigadora acude a analizar su objeto de estudio en perspectiva histórica. La lectura de este artículo nos nutre, también, de una serie de reflexiones acerca del uso de la normativa como una de las fuentes que posibilita la comprensión de la racionalidad política del Estado que logró plasmarse en el discurso oficial, analizada por la autora en el contexto de las luchas sociales y políticas. Por otra parte, Stella Maris Más Rocha también muestra y justifica la necesidad de apelar a los debates parlamentarios previos a la sanción de las leyes, los proyectos que no sufren modificaciones y los que se modifican parcialmente, la elaboración de los dictámenes de la mayoría y de la minoría parlamentaria, las negociaciones en los cuartos intermedios, entre otros aspectos a considerar, todo lo cual constituye un aporte a lo que en los últimos años se dio en llamar estudios epistemológicos de Política Educativa. Por último, el artículo focaliza en el análisis en los cuatro proyectos presentados y en la ley vigente, atendiendo al carácter contradictorio de este proceso que es estudiado con rigurosidad conceptual sobre la base de evidencias.

Este *Dossier* cuenta también con la contribución de Silvia Grinberg quien en *Elogio de la transmisión. La escolaridad más allá de las sociedades de*

aprendizaje desarrolla su crítica a la preeminencia de la noción de aprendizaje por sobre la de enseñanza, como si ésta anulara *per se* a aquél. Sus reflexiones se basan en el trabajo de campo desarrollado por el equipo de investigación bajo su dirección, durante las últimas dos décadas en escuelas secundarias del Área Metropolitana de Buenos Aires. La autora señala que pensamos y cuestionamos al mundo con conceptos que son posibles gracias a la mediación social, por lo que la escuela resulta ser un ámbito propicio para ello, por sobre y a pesar de vivir en la sociedad de la información o del conocimiento. Frente a las narrativas que llaman al empoderamiento y la autogestión donde todo se resuelve con el aprendizaje ubicuo y, en palabras de la investigadora “la escuela no tiene prensa o tiene mala prensa”, la vida en las escuelas secundarias y sus aulas –que son parte de este estudio nos muestra una realidad diferente de la que enuncian las retóricas hegemónicas y globales. Frente a estos discursos, por el contrario, Silvia Grinberg encuentra que hay estudiantes que buscan “ser enseñados”, padres que apuestan a las escuelas y que todos ellos, junto a los profesores “hacen escuela” en la cotidianidad de los barrios vulnerados por el sistema. Frente a la estigmatización de jóvenes supuestamente desmotivados por estudiar, nos encontramos en este artículo con las palabras concluyentes de estudiantes que recorren diferentes escuelas hasta encontrar una en la que sea posible aprender, porque hay docentes que posibilitan intencionalmente la acción de estudiar. Es así como en este encuentro con otros, docentes y pares, los estudiantes “gozan” del estudio gracias a la enseñanza.

Agradecemos a las autoras que han elegido esta Revista para difundir y someter a debate los resultados de sus investigaciones, porque ellos configuran un enorme aporte a la temática de estudio. Sin más, invitamos a los lectores a transitar en este *Dossier* sus propios itinerarios de lectura. Esperamos que en ellos puedan encontrar algunas certezas y que ellas permitan abrir nuevos interrogantes que posibiliten la producción de los conocimientos necesarios para hacer posible las escuelas que los jóvenes de hoy demandan para construir un futuro que merezca ser vivido.

Mónica Insaurrealde
Coordinadora del dossier

La experiencia escolar en el marco de la reciente obligatoriedad de la escuela secundaria en el conurbano bonaerense

Luisa Vecino
Aceptado Mayo 2016

Resumen

En este artículo se analizan los modos en que se hace efectiva la obligatoriedad de la escuela secundaria en una institución ubicada en un barrio de un distrito del conurbano bonaerense. Se trabaja sobre la manera en que los estudiantes y los docentes, se representan y practican la experiencia de las clasificaciones que cruzan a su condición y, en este marco, describen y explican los sentidos que adquiere el estar en una escuela que no tuvo como mandato fundacional incorporar a los y las jóvenes de sectores populares y, en cambio, han sido incorporados a ella tardíamente. Se aborda, también, la valoración de la institución en el barrio, la construcción de las reglas de juego a partir de la identificación de la sanción y los modos de construir límites entre las prácticas juveniles encauzables y aquellas que no lo serían dentro de la lógica institucional. De este modo, señalamos que persisten mecanismos de selección y jerarquización de los estudiantes implícitos y/o invisibilizados en la cotidianidad escolar, pero también estamos en presencia de una reconfiguración del vínculo intergeneracional que lleva a describir a la escuela como un espacio más libre (que otros ámbitos de socialización y/u otras escuelas), con vínculos más fraternos y estrategias de acompañamiento institucional.

Palabras claves: escuela secundaria – jóvenes de sectores populares – inclusión – sentidos de la escolarización- normas institucionales

Abstract

In this article, we analyze the ways in which compulsory secondary school becomes effective in an institution located in a suburban neighborhood of

Buenos Aires city. It deals with the manners in which students (and teachers too) represent themselves and practice the experience of classifications that pass through their condition and, in this context, describe and explain the senses achieved from the fact of being in a school that did not have, as basal command, the incorporation of young people from popular sectors who, instead, have been incorporated later. This paper also deals with the valuation of the institution in the neighborhood, the construction of the rules of action starting from the identification of the sanctions and the building up of boundaries between the youth practices which could be guided and those which could not within the institutional logic. In this way, we point out that there persist mechanisms of selection of the students and their arrangement in hierarchical order which are implicit and /or made invisible in the school activities of everyday, but at the same time we witness a new configuration of the intergenerational link that leads us to describe the school as a freer space than other areas of socialization and/ or others schools, with more fraternal ties and strategies of institutional support.

Keys word: high school – young people from popular sectors – inclusion – sense of schooling – institutional rules

Introducción

La escuela secundaria argentina es, desde hace varias décadas, objeto de diversas indagaciones que buscan dar cuenta, desde diferentes perspectivas y enfoques, de los procesos de incorporación a la escolarización media de muchos/as jóvenes de sectores populares históricamente excluidos del nivel. Este interés por el proceso de expansión de la escuela secundaria se ha incrementado a partir de la sanción de la Ley de Educación Nacional¹ en el año 2006 que inaugura la obligatoriedad de la totalidad de la educación secundaria². A partir de su sanción,

1 Estamos haciendo referencia a la Ley 26.206, sancionada por el Congreso Nacional en diciembre de ese año y su correlato en la provincia de Buenos Aires, la Ley 13688.

2 Cabe recordar que desde la Ley Federal de Educación se había extendido la obligatoriedad de la escolarización. Para la provincia de Buenos Aires, esto significó que la escolarización obligatoria se iniciaba en la sala de 5 años del nivel inicial hasta el noveno año de la EGB, no siendo obligatoria la educación polimodal (los últimos tres años de escolarización secundaria). El nuevo marco normativo llevó a la Provincia de Buenos Aires a incluir como obligatorio el anteúltimo año de jardín de infantes (sala de 4 años) y tres años más de secundario, totalizando 14. En la CABA la estructura de la escuela secundaria es de cinco años, y es obligatoria desde la sanción de la Ley 998 de septiembre de 2002. La Ley de Educación Nacional permite a las jurisdicciones optar entre una estructura

la escuela secundaria adquiere un sentido distinto al que sostuvo durante gran parte del siglo XX; es la última etapa de la escolarización obligatoria, un nuevo piso, y para la mayoría de los y las jóvenes de clases populares, como sostiene Tenti Fanfani (2008), es un “techo” o “enseñanza final”. La permanencia de los estudiantes en la escuela ya no es aleatoria ni discrecional, ni puede atribuirse únicamente al mérito y esfuerzo (Lahire, 2008; Van Zanten, 2008). En otro contexto primó el supuesto de la competencia desregulada entre los estudiantes, en donde lo que estaba en juego eran los recursos individuales de éstos; los que no se adaptaban a esos requerimientos quedaban excluidos, leyéndose esta operatoria de selección social como fracaso individual (Montes y Ziegler, 2012). En este marco se inscribe el presente artículo.

Interrogarse sobre la escuela secundaria obligatoria en el conurbano bonaerense es preguntarse por los modos de procesar un mandato reciente del nivel medio: el mandato de la inclusión. Es interrogarse por los movimientos, desplazamientos –o ausencia de éstos–, desde una escuela secundaria pensada, en principio para “pocos”, luego para algunos más que demostraran “merecer ser parte”, hacia una escuela secundaria masiva y universal. Desde finales del siglo XX la continuación de estudios secundarios es percibida como una obligación social que colocó en el imaginario social a la escuela secundaria como herramienta eficaz de ascenso social y como espacio institucional valorado socialmente frente a muchos otros espacios de socialización juvenil (Montesino, Sinisi, y Schoo, 2009). La obligatoriedad de la escuela secundaria posee en la actualidad, entonces, una doble dimensión: una dimensión social y una dimensión legal. Es decir, no sólo es obligatoria porque así lo establece la normativa sino porque gran parte de la sociedad la percibe así. Esta distinción es importante a los efectos de entender qué sostienen los jóvenes sobre su paso por la escuela, encontrándole sentidos que van mucho más allá de la obligatoriedad legal de asistir a ella. Es, en este marco, que cabe la pregunta por los sentidos que adquiere asistir a la escuela secundaria en un barrio de clases populares del oeste del conurbano bonaerense; asimismo cabe interrogarse sobre cómo es leída la inclusión en la escuela secundaria en la actualidad por los y las jóvenes de los barrios del conurbano. Es, en definitiva, preguntarse por los mecanismos de reproducción de las desigualdades sociales y sus legitimaciones sociales³.

de 7 años de escolarización primaria y 5 de secundaria o una estructura de 6 años para una y otra instancia de escolarización, como ocurre en la actualidad en la provincia de Buenos Aires, garantizándose a nivel nacional la equivalencia entre cualquiera de las dos opciones.

3 En este artículo se presentan resultados de la investigación que produjo mi tesis de maestría “La construcción

En este artículo nos proponemos abordar las condiciones de escolarización y sus vinculaciones con las representaciones de estudiantes sobre los sentidos de la experiencia escolar, los modos de entender el vínculo intergeneracional tanto por parte de los estudiantes como de los docentes y la interpretación que los actores institucionales realizan de las reglas de juego escolares. Comenzaremos realizando una caracterización de las condiciones de escolarización en el nivel secundario considerando los índices de promoción, repitencia, abandono y sobreedad, tanto a nivel provincial como jurisdiccional e institucional. En este primer apartado, buscaremos dar cuenta del interjuego de dichos índices en la configuración de la experiencia escolar en los sectores populares. En un segundo momento, nos detendremos en reconstruir los sentidos que le asignan los estudiantes a la experiencia escolar en la escuela tomada como referente empírico. Luego, analizaremos la caracterización que realizan, tanto estudiantes como docentes, de la escuela en general y la institución en particular en donde el vínculo será presentado como el eje vertebrador para explicar/se la particularidad escuela. Por último, trabajaremos sobre los modos de entender y de describir el funcionamiento de la norma y las regulaciones de las prácticas de los sujetos en la escuela, qué prácticas son consideradas encauzables y cuáles no, y qué consecuencias conllevan estas representaciones sobre las reglas de juego y su puesta en práctica.

Las condiciones de escolarización

La obligación de ir a la escuela no se liga, como señalamos más arriba, necesaria y únicamente a un orden normativo-jurídico que coacciona a los y las jóvenes a estar y permanecer en ella sino, más bien, emerge de una apreciación socialmente legitimada en el contexto inmediato sobre el valor positivo de la asistencia a la escuela secundaria. Para muchos/as jóvenes la escuela secundaria en el barrio garantiza su escolarización; sin ella y la accesibilidad que implica que esté cerca del propio hogar sería más dificultoso el sostenimiento de la escolarización.

del nosotros/otros en una escuela secundaria pública en un barrio del conurbano bonaerense”. La investigación se basó en un estudio de caso, realizando una indagación de corte cualitativo priorizando las entrevistas en profundidad a docentes y estudiantes, observaciones de la cotidianidad escolar y análisis de documentos institucionales en una escuela pública de gestión estatal ubicada en un barrio de la zona norte del distrito de Moreno, al oeste del conurbano bonaerense. El trabajo de campo se realizó entre los años 2010 y 2013 y la tesis fue defendida en abril de 2015 en la Facultad de Ciencias Sociales de la UBA.

La escuela secundaria tomada como referente empírico en la investigación se encuentra en el barrio hace más de 25 años⁴, sin embargo los resultados del trabajo de campo muestran que muchos/as jóvenes son la primera generación de posibles egresados del nivel en sus familia⁵. Por otro lado, han señalado que al momento de elegir la escuela desconocían la oferta educativa más amplia en el distrito (por fuera de su conocimiento de los establecimientos ubicados en el barrio o en barrios cercanos).

El planteo inicial de los y las jóvenes entrevistados gira, mayoritariamente, en torno a no haber elegido la escuela, o no haber querido ir a esa escuela sino a otra en función de las elecciones de amigos/as y conocidos. Esa decisión quedó por fuera de sus posibilidades ya que la tomaron los adultos de sus familias. Así lo narran los y las estudiantes:

No quería venir mucho a esta escuela porque quería juntarme con otras compañeras que eran mías pero por una situación económica no pude porque tuve compañeras que fueron a escuela privada y bueno, pero al fin y al cabo me gustó y así que estoy en esta (Estudiante, 6to año).

Yo no elegí la escuela. Un preceptor que se llama Rubén... no me acuerdo cómo se llama, está a la tarde y él es conocido y amigo de mi hermana, entonces me dijo que me anote en esta escuela que la escuela era buena dentro de todo y yo quería, porque estaba como cansado de la escuela y me anoté en esta escuela (Estudiante, 5to año).

Yo no quería venir a este colegio, quería ir a otro, pero como me hice novia de él, vine a este colegio que va él. Quería ir a uno que está por allá (...) porque iban todas mis compañeras, ahí quería ir (Estudiante, 4to año).

4 Comenzó a funcionar en 1988 en la sociedad de fomento del barrio y en la parroquia, y un año después se mudó al edificio propio en el que continúa en la actualidad

5 Según datos suministrados por la institución en base a un relevamiento realizado en el año 2011, sólo en el 18% de los hogares de los estudiantes algún familiar había concluido la escuela secundaria, un 80% tenía aprobada la escuela primaria y sólo el 2% los estudios superiores.

Sin embargo al dar cuenta de por qué, pese a su resistencia inicial, la asistencia y permanencia en esta escuela es narrada de modo positivo porque en ella se sienten conocidos y reconocidos. La escolarización es posible ya que es cerca del domicilio, es la única escuela que conocen, asistieron previamente familiares o conocidos, asisten amigos del barrio. En síntesis, prima la reproducción de trayectoria educativa en un circuito de semejantes en la que se valoriza la escuela *en el barrio*, entendiendo que ella no debería ser diferente a otras escuelas. Los estudiantes poseen una imagen positiva acerca de que *la escuela sea del barrio* y, por ende, de asistir a ella, señalando que no difiere de otras escuelas públicas del distrito ya que, básicamente, *“los docentes son los mismos”*. Asimismo cabe señalar que muchos entrevistados no conocían otra institución de educación secundaria en la zona. No poseían un marco de elección más amplio que el del barrio del que se desprendiera la opción por esta escuela entre otras. Por ende, pierde consistencia la idea de elección, pero, paralelamente, cobra relevancia el lugar de la escuela secundaria en el barrio. La escuela cercana al domicilio es condición de escolarización para los jóvenes en/del barrio (Wortman, 1991; Duschatzky, 1999). Si bien es cierto que en la segunda década del siglo XXI son muchos más los jóvenes que asisten a la escuela secundaria y que salen del barrio para ello, el desconocimiento de otras instituciones de educación secundaria por parte de los jóvenes entrevistados está dando cuenta de una persistencia de la tendencia a acceder a la escolarización a través de y gracias a la escuela en el barrio.

Antes de detenernos en la valoración que los estudiantes realizan de su experiencia escolar presentaremos algunos datos que permiten describir los itinerarios escolares de los y las jóvenes de la investigación y caracterizar, así, sus condiciones de escolarización. La repitencia y el abandono de la escuela, sobre todo en el último tramo de la escolarización (en la secundaria superior) es una realidad tanto en la provincia de Buenos Aires como en la Región Educativa⁶ en que se encuentra la institución investigada, y la escuela analizada no es una excepción. Como se puede apreciar en el Cuadro 1, además, los y las jóvenes tienen más edad que la teóricamente esperada al momento de realizar la escuela secundaria (tanto en el primer tramo como en el último). Al desagregar los datos

6 La Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires tiene organizada la jurisdicción en torno a 25 Regiones educativas, las regiones 1 a 10 son consideradas parte del conurbano bonaerense y el resto son parte del interior de la provincia. El distrito de Moreno, en donde se encuentra la institución analizada, comparte la Región 09 con los distritos de José C. Paz, Polvorines y San Miguel.

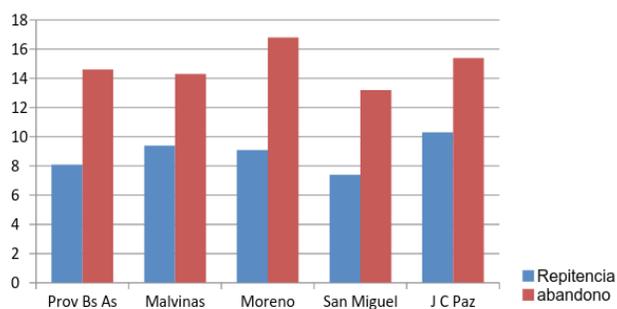
para la región y el distrito analizado –como muestra el gráfico 1– encontramos que estas tasas se mantienen y que, en el caso de Moreno, la tasa de abandono es mayor que la media de la región educativa y de toda la provincia de Buenos Aires. Partiendo de estas tasas para el distrito de Moreno, al desagregarlas por ciclo del nivel –ciclo básico o ciclo superior–, encontramos, como señala el Gráfico 2, que el mayor desgranamiento se concentra en el ciclo superior de la escuela secundaria, y que su principal problema es el abandono y, en segundo lugar, la repitencia.

Cuadro 1: Indicadores de trayectoria educativa 2009-2010
para la provincia de Buenos Aires

Indicadores	Secundaria Básica	Secundaria superior
Tasa de repitencia	3,21	8,11
Tasa de promoción efectiva	79,48	77
Tasa de abandono interanual	6,10	13,37
Tasa de sobreedad	36,27	37,65

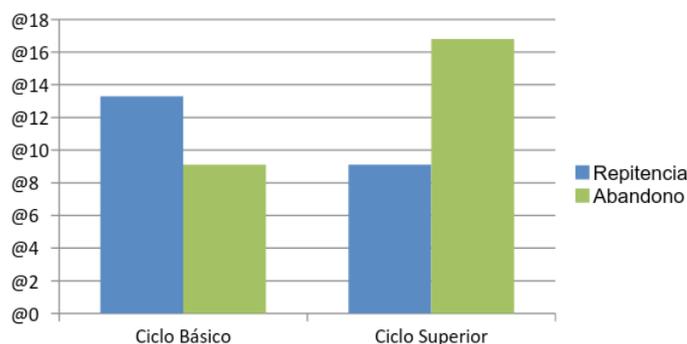
Fuente: Dirección de Información y Estadística. DPP. D.G.C. y E. Relevamiento Anual 2009 y 2010

Gráfico 1: Tasa de repitencia y abandono en el ciclo superior de la escuela secundaria de la Región Educativa 09



Fuente: Elaboración propia en base a datos de la Dirección Provincial de Planeamiento. D.G.C. y E. Relevamiento 2009-2010

Gráfico 2: Comparación tasa de repitencia y abandono en Moreno en el Ciclo Básico y en el Ciclo Superior de la escuela secundaria



Fuente: Elaboración propia en base a datos de la Dirección Provincial de Planeamiento. D.G.C.y E. Relevamiento 2009-2010

Asumiendo que la permanencia y la continuidad en la escuela son los desafíos presentes en la educación secundaria actual y habiendo dado cuenta de datos provinciales que muestran que la escuela secundaria sigue siendo un espacio en el que no todos los jóvenes están, cabe hacerse la pregunta en torno a qué ocurre con el abandono, la repitencia y la sobreedad en la escuela en que se realizó el trabajo de campo. Los datos no mostrarán diferencias o sobresaltos con respecto a los índices provinciales y distritales pero su análisis particular permite presentar las trayectorias reales de los y las estudiantes.

Cuando se analiza la variación de la matrícula entre el inicio de un ciclo lectivo y su finalización⁷ –como muestra el Cuadro 2– se evidencia un descenso de la matrícula del 12,5 %, siendo levemente mayor el descenso entre los varones que entre las mujeres. Este descenso está compuesto por el índice de abandono de la escuela, ya que los casos de pases son poco significativos para construir ese porcentaje, como se puede observar en el Cuadro 3. Sólo el 10% de quienes se fueron de la escuela lo han hecho hacia otro establecimiento.

⁷ Los datos que se analizan corresponden al período en que se realizó el trabajo de campo en la institución.

Cuadro 2: Variación entre matrícula inicial y matrícula final en el Ciclo Superior en el año 2010

	Matrícula inicial	Matrícula final	Variación %
Varones	183	157	14%
Mujeres	276	246	11%
Total	459	403	12,5%

Fuente: elaboración propia según datos 2010-2011 suministrados por la escuela.

Cuadro 3: Salidas del establecimiento durante el ciclo lectivo 2010

	Varones	Mujeres	Total	%
Con pase	3	3	6	10,5
Sin pase	23	27	50	89,5
Total	26	30	56	100

Fuente: elaboración propia según datos 2010-2011 suministrados por la escuela.

En el análisis de la promoción y de la repitencia o en el análisis del desgranamiento de la matrícula no se está afirmando que estos estudiantes no continúen en la escuela, pero sí que sus trayectorias escolares se desarrollan de modo no lineal o regular. A partir de los datos con que se cuenta no se puede afirmar que al año siguiente no se rematriculen en esta escuela o en otras, pero sí podemos sostener que sus trayectorias son realizadas con sobresaltos.

Cuadro 4: Estudiantes promovidos según instancia del cierre del ciclo lectivo

	Varones	Mujeres	Total	%
Promovidos último día de clases	56	87	143	35,5%
Promovidos con exámenes diciembre/febrero	34	61	95	23,5%
No promovidos al siguiente año	63	102	165	41%

Fuente: elaboración propia según datos 2010-2011 suministrados por la escuela.

Cuadro 5: Relación matrícula-repitencia en el Ciclo Superior de la Escuela

	Matrícula	Repitencia	Porcentaje de repitencia
4to año	211	56	26,5%
5to año	120	22	18%
Total	331	78	23,5%

Fuente: elaboración propia según datos 2010-2011 suministrados por la escuela.

Este análisis desagregado de los datos permite presentar los nudos centrales del tránsito por la escuela secundaria de muchos/as jóvenes. La escuela secundaria actual sigue estructurada alrededor de trayectorias escolares teóricas que presuponen biografías lineales a partir de una periodización estándar. Considerando las trayectorias reales de los estudiantes, se puede afirmar que ciertos itinerarios coinciden con ellas; sin embargo, existen también trayectorias no encauzadas, modos heterogéneos, variables y contingentes de transitar la escuela que al ser leídos desde los ritmos que prevén las trayectorias teóricas nos hacen observar marcas de la experiencia en términos de fracaso (Terigi, 2007). En estas trayectorias no será la linealidad del recorrido la que marque la pauta en la experiencia de escolarización sino, por el contrario, la interrupción y la “vuelta a empezar”, en muchos casos, sin llegar al egreso, como queda en evidencia al analizar el drástico descenso de la matrícula entre los primeros años y el último, como señala el Gráfico 3. La linealidad en el trayecto supone un recorrido o curso más o menos prefijado, pero para muchos jóvenes ese recorrido aparece bloqueado o frente a él surgen encrucijadas de sentidos, vías de retorno, callejones de difícil circulación y, en muchos casos, el no retorno (Machado Pais, 2007: 5). La lógica de la linealidad y sus construcciones de sentido –a determinada edad se está en determinado año, la escolarización se hace en años sucesivos y sin intervalos de no escolarización, etc. – no dan cuenta de las lógicas no lineales y reales que transitan muchos jóvenes.

Como se viene analizando a partir de los datos de repitencia y abandono suministrados por la escuela, en ella cobran visibilidad y fuerte presencia las trayectorias “no encauzadas”, es decir, esos recorridos que no respetan la “linealidad” y/o transparencia en el “itinerario” realizado. Otro elemento que permite sostener esta afirmación se desprende de las tasas de sobreedad que la institución presenta. Si bien una gran cantidad de estudiantes podrían ubicarse

en una correspondencia entre la trayectoria teórica y la propia –que supone que a determinada edad el estudiante esté en determinado año– muchos tienen más años de los esperados para el momento de la escolarización en el que se encuentran. Más de un 20% de los estudiantes del ciclo superior de esta escuela tienen trayectorias escolares desfasadas de la trayectoria teóricamente esperada.

Hablar de las trayectorias estudiantiles en esta escuela implica, necesariamente, reconocer la persistencia de la estructura piramidal en la educación secundaria y en particular en los últimos años del nivel o ciclo superior (tal como se lo denomina en la actualidad). Este dato, propio de la escuela secundaria en su conformación histórica, no parece haberse modificado en los últimos años. Como se puede observar en el Gráfico 3, más de la mitad de la matrícula del ciclo superior de la escuela corresponde al 4to año (primero de este ciclo), reduciéndose a un poco menos de la mitad en el siguiente año y aún un poco más en el último año. Esta reducción se puede deber a que el problema de la repitencia se concentra en cuarto año o que los estudiantes que han abandonado sus estudios o han repetido el año y no se reinscriben o deciden comenzar nuevamente en otra escuela –o a una combinación de ambos fenómenos–. Como ya se señaló más arriba, el problema de la deserción no es menor en el distrito en general y en esta escuela en particular. Se puede afirmar, además, que detrás de muchos de los casos de repitencia y/o abandono no hay una inmediata rematriculación en otra escuela. El cruce con los datos en torno a la edad de los estudiantes refuerza esta hipótesis ya que da cuenta de intermitencias o estancamientos en la trayectoria escolar. Pero también, las edades diferentes a las teóricamente esperadas puede estar dando cuenta de una impronta más contenedora y de recuperación de la escolarización de aquellos/as jóvenes que abandonan o repiten. Es decir, puede estar mostrando un constante retorno a la escuela, aún en un marco de persistencia de la expulsión, que le puede estar asignando una dinámica y característica novedosa a la escuela secundaria.

Gráfico 3: Distribución de la matrícula según año



Fuente: elaboración propia según datos 2010 - 2011 suministrados por la escuela.

Por otro lado, al diferenciar la matrícula por año según sexo, los datos muestran que en el primer año del ciclo superior no hay diferencias entre la cantidad de mujeres y varones; sin embargo, al siguiente año son muchas más las mujeres que los varones –un 15 % más– manteniéndose esta diferencia también en el último año (ver Cuadro 6). Estos datos permiten hipotetizar que las mujeres tienen más probabilidades de ser “exitosas” en su escolarización o, al menos, son quienes más permanecen en la escuela y continúan sus estudios hasta el último año.

Cuadro 6: Porcentaje de mujeres y varones por año

	mujeres	varones
4to	50,5%	49,5%
5to	65,5%	34,5%
6to	65%	35%

Fuente: elaboración propia según datos 2010 - 2011 suministrados por la escuela.

Los sentidos de la experiencia escolar

La escuela secundaria se ha construido sobre cierta representación que sostuvo que su sentido puede ser definido a partir de sostener ciertos objetivos o fines

a concretar en el futuro, no en la experiencia inmediata. Así, la educación secundaria fue pensada como antesala de los estudios superiores y/o como instancia de formación específica para la incorporación exitosa en el mercado de trabajo; más recientemente la obligación también se constituye en un sentido para la incorporación al nivel (Tenti Fanfani, 2008). Sin embargo, sólo circunscribir los sentidos de la experiencia escolar a estos tres aspectos simplifica la compleja construcción de la propia experiencia vivida, que se configura en el entrecruzamiento de las experiencias subjetivas, en este caso de estudiantes y profesores, con los condicionamientos estructurales del contexto y las demandas de otros actores de la sociedad para con la escuela.

Los estudiantes sienten como obligatoria la asistencia a la escuela, “*hay que hacerla*” señalan. Sin embargo, este marco de obligación no implica un “sin sentido” sino, por el contrario, la reafirmación del mismo. Si bien la escuela posee sentido en función de un fin instrumental que se cristaliza en la adquisición de *capital cultural institucionalizado*⁸ ya que “*salís con un título*” y es un *cheque postfechado* (Parra Sandoval, 1998), es decir un bien a usufructuar luego, más adelante, porque “*tenés una base para seguir*”, “*te da ventajas*” y “*en el futuro podés llegar a algo*”; es mucho más que eso. También es un espacio que habilita a pensarse en otras posiciones, con otras perspectivas, a ampliar tu mundo social y tu conocimiento sobre él. La escuela cobra sentido también en el presente, y como representación de un futuro mejor; en un marco de incertidumbre y de trayectorias que se realizan de modos diversos, las relaciones entre presente y futuro cobran centralidad en sus experiencias escolares (Nuñez y Litichever, 2015). En este marco, los estudiantes dotan de significatividad a la escuela secundaria en general y no sólo a esta escuela en particular. Este planteo se articula con una preocupación, de los mismos estudiantes, sobre la posibilidad de que sus compañeros más cercanos abandonen la escolarización que, como ya se mencionó, es uno de los problemas reales y concretos que cruza a los estudiantes. Esta preocupación los hace desplegar estrategias de retención de los pares y entre pares, como quedan en evidencia en el siguiente relato:

8 El capital cultural institucionalizado o su objetivación en forma de título es una forma de capital que tiene autonomía relativa con relación a su portador; por otro lado el título escolar es “un acta de valor constante que le confiere a su portador un valor convencional constante y jurídicamente garantizado respecto a la cultura” (Bourdieu, 2011: 219).

Había una compañera que no venía y como no venía yo le insistía que venga que no sea boluda que después más adelante como pinta capaz no te van a pedir el secundario, capaz te pidan inglés, informática, que tengas una carrera estudiada digamos. Yo por eso quiero terminar el secundario y estudiar algo. Y yo le insistía para que venga, yo le hablé y vino y venía conmigo y con unos amigos y faltaba y yo le decía no faltes y como que faltaba mucho y “por qué faltás”, “que cuando termines de trabajar pasá por casa así veníamos para acá”. Y como que estaba libre y yo hablé con los profesores y tenía que venir; “y no sé, inventá cualquier cosa, no quedés libre, no seas boluda, no vas a perder otro año (Estudiante, 5to año).

Recuperando el concepto de “escolaridad de baja intensidad”, desarrollado por Kessler (2004) para dar cuenta de las trayectorias educativas de jóvenes con conflicto con la ley penal, se podría analizar las estrategias de retención entre pares como parte del reconocimiento de los propios estudiantes de la existencia, entre ellos, de este modo de vivir la escolaridad. Ella puede describirse como un débil vínculo con la escuela y por el “desenganche” con la actividad propuesta por ésta; estar inscriptos pero ir poco, no cumplir con ninguna tarea solicitada, no llevar los materiales necesarios y despreocuparse por las consecuencias de estas acciones (Kessler, 2004: 193). En la institución analizada, algunos estudiantes perciben el “desenganche” de otros con la escuela, intuyen que el desenlace probable –pero no necesario o inevitable– es la deserción y despliegan acciones de acompañamiento en pos de fortalecer la integración de éstos y evitar lo que señalan como desventajoso para el futuro: el abandono de la escuela y el retraso en la finalización y en la obtención del título.

Esta valoración de la escolarización y de la permanencia en la institución los lleva a marcar distancia con los jóvenes que no asisten o no permanecen en la escuela –identificados como otros jóvenes con prácticas “peligrosas” en el barrio–. Lo que los distancia es el capital cultural acumulado que entienden otorga el tránsito por la escuela, en contraposición con lo que no otorgarían, u otorgarían en menor medida, otras instancias socializadoras como la calle, el barrio, los amigos, etc. Este capital cultural no se reduce a la obtención de la titulación; la escuela brindaría algo más profundo y menos tangible a corto plazo que el título, como señalamos más arriba. Para los estudiantes, el paso o no por la

escuela deja marcas, señales de distinción que aunque se minimicen en el relato, muestran la distancia simbólica que se construye entre el adentro y el afuera, entre haber estado en la escuela y permanecido en ella y no haberlo hecho, entre los jóvenes del barrio que asisten a la escuela y aquellos que no o ya no. Los estudiantes señalan que, comparativamente, ellos han ampliado su perspectiva de la realidad porque pueden hablar de más temas, interactuar con más personas, elegir entre más opciones, moverse mejor en diferentes ámbitos no tan conocidos como el barrio, etc.

Yo capaz que en una charla familiar siempre salen temas y digo, cómo no vas a saber dónde queda tal país, tal lugar... y por ahí, no sé, tu jefe te pregunta algo y vos no sabés nada, sólo sabés comer, dormir y nada más... [en relación a los hermanos que abandonaron la escuela] (Ex alumna, cursante Plan FINES).

P: *¿Hay diferencias entre los que fueron a la escuela y los que no?*
¡Nooo! No para nada. Ahora que estoy estudiando el profesorado me cargan así, pero chistes... boludos nomás y... les digo “andá vos a mular a la fábrica”.

P: *¿Y ellos qué te dicen a vos?*

Nada me dicen, como estoy estudiando el profesorado de filosofía, “andá vos filósofo”. Boludeces, pero nada de rechazo, nada (Egresado, estudiante en un instituto de formación docente de la zona).

Los relatos permiten analizar el reconocimiento del capital escolar no como una cuestión de aptitudes individuales –como *don*–, sino como algo que se adquiere y se distribuye de modo desigual. La escuela es, en esa interpretación, una institución clave en la distribución de dicho capital y aquí radica parte de la centralidad que adquiere la experiencia escolar. Los jóvenes entrevistados están asumiendo la posibilidad de investirse con capital cultural gracias a la escuela y la reconocen como distribuidora de él. Su planteo no parecería remitir netamente a la competencia cultural otorgada por el título en tanto capital objetivado, aunque no la desconozcan ni la nieguen; sino más bien, con lo que supone el estado incorporado del capital cultural, para el cual se invirtió personalmente un tiempo y se trabajó en ello y sobre uno mismo (Bourdieu, 2011: 215).

En el reconocimiento de que el capital cultural se acumula, se funda la creencia de los estudiantes, sobre la diferencia entre ellos y los que no están en la escuela; aquella se sustenta en la inversión de tiempo puesta en incorporación del capital que allí está disponible y que, a través de la asistencia a la institución, se corporiza. Esto supone, además, el reconocimiento –por parte de los jóvenes– de la escuela como una institución que puede anteponerse al capital heredado (patrimonio innato). Es decir, que se puede superar o “poner en valor” ese capital heredado a través del sostenimiento de la trayectoria escolar. Este capital cultural funciona como capital simbólico frente a los jóvenes que no permanecieron en el sistema escolar, permitiéndoles diferenciarse de otros, de aquellos no escolarizados o des-escolarizados que también transitan y habitan el barrio en que se encuentra la escuela y en el que viven los y las jóvenes entrevistados (Chaves, Fuentes y Vecino; 2016: 31).

La pregunta por la particularidad de la escuela cobra relevancia, también, para caracterizar la experiencia de escolarización secundaria transitada por estos jóvenes. Al señalar diferencias entre *su* escuela y *otras* escuelas los estudiantes mencionan escuelas privadas, otras escuelas del barrio y escuelas del centro del distrito. En algunos casos, dando cuenta de su propio recorrido previo y, en otros, por experiencias de pares y amigos con los que se comparan. Podríamos profundizar en la comprensión de estos criterios de clasificación señalando las diferencias que encuentran entre su escuela y las privadas, su escuela y otras cercanas, su escuela y las que se ubican en la zona céntrica. Pero este modo de clasificarlas estaría muy ligado a una definición a priori que señala que estas escuelas son diferentes entre sí *per se* en función de su ubicación geográfica y/o tipo de gestión y sabemos, por las investigaciones realizadas en torno a la escuela media en los últimos veinte años, que las posibles categorizaciones entre escuelas son mucho más complejas y dinámicas⁹. Se podría apelar a otro criterio clasificatorio vinculado al modo de nominar las diferencias entre estas escuelas: lo que caracterizaría la diferencia sería justamente lo que se señala como distinto, no por la característica externa –geográfica o de gestión–, sino por lo que se entiende como dinámicas internas de funcionamiento. Creemos que en esta distinción se encuentra para los estudiantes la diferencia sustancial entre *su* escuela y otras, y que estas diferencias que señalan se encuentran marcadas

⁹ Ver: Kessler (2002); Tiramonti (2004); Dussel, Britos y Nuñez (2007); Tiramonti y Montes (2009); entre otros.

fuertemente por su experiencia vital y no tanto por una explicación racional y calculada de los costos-beneficios de asistir a una u otra escuela.

La escuela, esta escuela, es distinta para los estudiantes porque en ella “*se les da mayor libertad*”, “*se los comprende más*” y “*se los apoya en su escolarización*”. Sus experiencias previas y las de algunos pares que conocen les permiten afirmar esto. La experiencia personal y singular, será la marca distintiva de la institución pública anclada en un barrio de sectores populares.

La escuela es buena, porque ahora se hicieron muchas cosas para ayudar, para que no la dejen, porque vos te llevás materias y ellos te definen para que te ayuden, así vos las podés rendir para que no te las lleves, te ayudan a rendirlas para que vos no la dejes y antes no había eso, todos se las llevaban y ya dejaban (Estudiante, 6to año).

P: *¿Cómo describirías a los profesores de esta escuela?*
No, la verdad que son muy buenos, son muy buenos te explican bien, si necesitás ayuda te ayudan, te entienden porque por ahí no pudiste venir por tal motivo y justo era la prueba, no tenías una nota, les explicás el motivo y ellos te la toman a la prueba escrita, o si no, oral. Como yo una vez no pude venir y la di un día antes y la tuve que dar oral con la profesora que estábamos... Y te ayudan en el momento de la lección oral te ayudan mucho, y en las pruebas también. Y si en el cuatrimestre no llegás con un 7 en el trimestre te dan un trabajo extra o si no te dicen estudiá tal cosa, así das una prueba, así levantás, o también te dicen: te pongo un voto de confianza para el próximo trimestre [...] Nos tratan bien, eso depende también cómo cada uno se gana el cariño del profesor, si le faltaste el respeto, no le hacés caso, no cumplís, es obvio que la mirada va a ser otra para ser más exigente hacia esa persona y por ahí una persona entregó todo, no contesta, participa en su clase es obvio que el trato va a ser otro, porque no va a haber tanta exigencia como la otra persona que no hace nada en cada clase (Estudiante, 6to año).

Para los estudiantes, la escuela les propone un vínculo más personalizado entre docentes y estudiantes que posibilita el sostenimiento de la escolarización. Leen una preocupación por los modos en que transitan la escolarización, facilitándoles este recorrido, esto es evaluado positivamente por parte de los estudiantes.

Si analizamos relacionamente el planteo de los estudiantes sobre las particularidades de la escuela con la percepción de los docentes encontramos que, para estos últimos, esta escuela también es particular en relación a una reconfiguración de un vínculo que comienza a definirse más desde el afecto y la contención que desde la transmisión de conocimientos.

A mí me pasó con grupos muy difíciles hablar de otros temas muy personales y a la clase siguiente trabajar y era como que había cambiado la noción y era como que teníamos otra relación. [...] Si no establecés un vínculo no ganás nada, es una obligación. Si vos establecés un vínculo –mucho mejor cuando vos establecés un vínculo– no lo podés cortar y el alumno responde de otra manera, es como que creás una amistad, no amistad, sí “¿cómo voy a decepcionar a esta persona?”... porque capaz que en un ratito te comentan algo y vos podés opinar y no significa que opines como ellos. Está bueno, porque los adolescentes necesitan hablar y así hemos solucionado muchas cosas, a veces, para ellos (Profesora).

Como se observa también en el relato de la docente la reconfiguración del vínculo docente-estudiante se presenta como condición para que la tarea educativa ocurra. A su vez, le otorga un sentido aquí y ahora a la experiencia escolar, que se liga al establecimiento de un vínculo personalizado y cercano mediado por un cierto afecto y reconocimiento del otro. Esto no significa, como veremos en el siguiente apartado, que desaparezca la distancia y la asimetría sino que la misma cambia. “El trato personalizado, atento, y en algunos casos afectuoso, si bien achica la distancia, no anula la asimetría” (Nobile, 2011: 200).

La construcción y el sostenimiento de las reglas de juego

Cómo se construyen las normas, quiénes las construyen, cuándo se aplican, quiénes las aplican no sólo da cuenta de las formas que adquiere la dinámica escolar sino también permite dar cuenta de los modos en que se vive la experiencia escolar y se delimita quiénes están afuera y quiénes adentro, en función de la aceptación o no de las reglas de juego y de la internalización de las normas escolares.

Los y las estudiantes, al reconstruir el modo en que la escuela procesa la convivencia, en un marco jurídico y normativo que propone la democratización de los vínculos intraescolares e intergeneracionales¹⁰, señalan la *sanción* como la manera de medir lo correcto o lo incorrecto, lo aceptable y aquello reprobable en la escuela. Su concepción sobre la norma dista de entenderla como una construcción democrática realizada entre todos y, también, de ser entendida como herramienta de mediación de las interacciones sociales. Las normas no regulan prácticas o relaciones sino que sancionan transgresiones. Por otro lado, las normas regulan las acciones de los estudiantes –y sólo de ellos– al interior de la escuela y en particular dentro del aula.

Las reglas de juego giran y son identificables, desde la óptica de los estudiantes, a partir de la potencialidad de la sanción. Dirá un estudiante: “*si sancionan, está prohibido o si no, está todo bien*”. En los relatos de los estudiantes la norma no se identifica si no es a través de la sanción; al reconstruir “el circuito de la sanción”, el relato se torna confuso al intentar dar cuenta de cómo se construye ella, cuáles son los grados de sanción y frente a qué hechos es utilizada y ejercida. No queda claro en sus relatos –y podemos deducir que para ellos no está claro– si primero se cita a los padres, si luego de una cantidad determinada de “firmas” esto ocurre, si existen las amonestaciones o no, luego de qué acciones se suspende, si es diferente un llamado de atención de un acta. En todas estas marcas de sanción que los estudiantes identifican ronda el miedo a la expulsión. Ese es el límite real o potencial, quizás más esto último, ya que también en sus relatos mencionan no

10 Resolución 1709/09 de la D.G.C.yE. de la provincia de Buenos Aires sobre Acuerdos Institucionales de Convivencia (que reemplaza a la Resolución 1593/02 del mismo organismo). Las resoluciones 4900/09 y 4288/11 que prescriben a la participación estudiantil como derecho y a la organización gremial de los estudiantes y los modos de llevarla a la práctica, del mismo organismo provincial. En un marco más amplio la Ley de Educación Nacional N° 26206 en sus artículos 126 y 127 y la Ley provincial de Educación N° 13688 de la provincia de Buenos Aires en sus artículos 88 y 89 señalan los derechos y obligaciones de los estudiantes del nivel secundario.

conocer a nadie expulsado de la escuela, pero la amenaza es efectiva en términos de que la sanción –y la amenaza de ésta– evite nuevas transgresiones. El miedo a la expulsión puede leerse como una paradoja actual, no porque sea una condición extraña o excepcional para la lógica de funcionamiento de la escuela secundaria, ya que ha funcionado históricamente como mecanismo de selección de aquellos que “mejor” se adaptaban a la norma, sino porque la expulsión, en el marco de la educación obligatoria, no es plausible de ser llevada a cabo como práctica real y, sin embargo, actúa en el plano de lo simbólico produciendo realidades. Y aquí hay que señalar la existencia de mecanismos sutiles de expulsión, muy ligados a la naturalización de la deserción o de la realización de un “pase” de establecimiento educativo sin realizar un seguimiento de la posterior trayectoria escolar de los estudiantes “enviados” a otras escuelas. La no reinscripción en la escuela al siguiente ciclo lectivo de “ciertos” estudiantes no genera preguntas sobre el sostenimiento de su escolarización sino, al contrario, certezas de que los comportamientos escolares pueden ser controlados.

Será la visibilidad de la posible sanción, que no es enunciada como aplicable o determinada por otros actores institucionales que no sean los docentes, la que marque las reglas de juego. No se sabe bien cómo funcionan estas reglas, se intuye en función de una observación de las prácticas sancionadas o potencialmente sancionables según la óptica adulta. En este marco, la sanción se visualiza como una acción ejercida en una relación desigual, adulto-estudiante. Justamente es la acción-reacción de los adultos en función de los comportamientos de los estudiantes, ya que estos comportamientos son interpretados como no acordes con lo esperable de ellos en la escuela.

Esto no significa que los estudiantes crean que la sumisión a la regla –evitando la sanción– es todo lo que ocurre en la escuela, también consideran que se pueden burlar las reglas, es decir, transgredirlas sin ser sancionado. Estas transgresiones son, paradójicamente, parte de la rutina escolar, pero a su vez buscan romper con ella. Se visualizan como ruptura de las reglas, pero no como disrupción del orden establecido. Serían transgresiones aceptadas o, al menos, que forman parte de la cotidianidad y no producen su puesta en jaque. Transgresiones tales como

quedarse en el patio luego de que toca el timbre de ingreso al aula, pedir ir al baño y quedarse paseando por la escuela, utilizar las netbooks para jugar en red¹¹ son señales de “desobediencia”. Son leídas así por los estudiantes, conscientes de que suponen una ruptura de las supuestas reglas de juego estatuidas, pero, a su vez, son desobediencias toleradas o aceptadas dentro de los parámetros escolares, sobre todo cuanto más avanzado se está en la escolaridad.

Pero, como hemos analizado en otras oportunidades (Chaves y Vecino, 2012; Chaves, Fuentes y Vecino, 2016), también la transgresión puede ser considerada como una disrupción individual y por fuera de los parámetros de lo tolerable y entonces allí se hace necesaria la sanción. Este tipo de ruptura de la regla es individualizable en aquellos que “*buscan lio todo el tiempo*”, “*gritan*”, “*no escuchan a los docentes*” o “*se pelean en el aula*”. Este tipo de acciones/disrupciones las resuelven los docentes, y esto ocurre así porque hay “formas” de resolver la disrupción que sólo las conocen, las portan y las manejan los docentes. El establecimiento de la norma y la organización de la convivencia no se presentan como construcciones colectivas y colaborativas, sino como atributos adultos o, por lo menos, así aparecen presentados, en la percepción de los estudiantes entrevistados.

Para los docentes hay dos tipos de transgresiones, que requieren modos distintos de operar sobre ellas. Unas son procesables institucionalmente, otras no. En el primer caso la transgresión se vincularía con “*faltarle el respeto al profesor*” o “*contestar mal*” y serán los llamados de atención los que marcarán el límite. Estas rupturas de las reglas se sancionan, pero también –en paralelo a la lógica de la sanción– serán justificadas y explicadas como una reacción frente a la indiferencia adulta o como actitudes propias de una edad en que se desafía la autoridad o se enfrenta lo que se lee como desinterés del otro. Estas son mencionadas como trasgresiones controladas y/o controlables que tendrán

11 Cabe señalar que mientras se estaba realizando el tramo del trabajo de campo en donde se concentró la realización de entrevistas en profundidad y observaciones, en el segundo semestre de 2011, llegaron a la institución las netbooks del Programa Nacional Conectar Igualdad. En las conversaciones con los jóvenes y adultos de la institución, se charló sobre la incorporación de ellas a la vida escolar y, al ser reciente dicha incorporación, las disrupciones que provocaron se pusieron en evidencia junto con la intención de *regular-reglamentar* su utilización, aunque era un proceso incipiente. Se visibilizó no sólo la tensión entre la percepción de los jóvenes con respecto a los usos de las netbooks sino también las resistencias que fueron provocando ciertas reglas de juego impuestas desde los adultos de la institución, por ejemplo, el no abrir las netbooks si el docente no lo solicitaba, no usarlas para jugar en la escuela, no llevarlas si no se les pide, entre otras.

mayor o menor intensidad en función del vínculo que el docente logre establecer con el estudiante y de la cantidad de tiempo que haga que los estudiantes estén en la escuela (cuanto más avanzados en la escolarización menos disruptores de las normas y las reglas de juego). Desde la óptica de estos docentes prima la convicción de que son reencauzables y son, a su vez, útiles para señalar, recordar, mostrar y poner en evidencia qué se puede y qué no se puede hacer en la escuela y el aula. En cambio, hay otras transgresiones que no son percibidas como controlables; son leídas como conflictividades profundas, más complejas, no integrables. Son transgresiones no plausibles de abordar por la escuela. Se mencionan, por ejemplo, cursos en los que los estudiantes no permiten que la clase se desarrolle normalmente. La solución que se presenta es que esos comportamientos disruptivos estén fuera de la escuela: que sus portadores, al no declinar en su actitud, declinen en un todo, es decir, no asistan a la escuela (Chaves y Vecino, 2012).

La concepción que sostienen principalmente los docentes, pero también los estudiantes, vinculada a las transgresiones se articula con la mirada sobre los y las jóvenes que asisten a la escuela como sujetos proclives a la desviación, es decir, a correrse de la norma. Si *“no se los mira”* o *“se los deja solos”*, estos jóvenes no saben bien qué hacer ni cómo actuar. Se refuerza la mirada tutelar por un lado y, a su vez, la idea de que la etapa de la juventud supone la necesidad de trasgredir y la existencia de alguien que marque los límites. Sin la supervisión adulta, sin que se haga presente alguna marca de autoridad, los y las jóvenes podrían hacerse daño (o hacerlo a otros), podrían no saber qué hacer o cómo actuar en la escuela. Por otro lado, la percepción del límite institucional para el reencauzamiento de algunos jóvenes también da cuenta de una representación sobre los jóvenes como seres peligrosos de los que hay que preservarse. La convicción de que hay transgresiones no encauzables refuerza una mirada estigmatizante de la condición juvenil en el barrio; legitima la exclusión de aquellos que no se adaptan a la lógica escolar. Esta última no es una representación generalizada ni generalizable pero sí es aplicada para pensar a aquellos que no se adaptan a las reglas de juego de la escuela y son excluidos, por esto, de ella. En ambos casos es la visión adultocéntrica, que permea las relaciones intergeneracionales en nuestra sociedad, que hace que el parámetro positivo de la relación sea el del adulto, representado como un modelo acabado a imitar y los jóvenes como seres incompletos (Chaves, 2010). El riesgo para la inclusión educativa y el sostenimiento real de la obligatoriedad de la escuela secundaria

que conllevan este tipo de representaciones se vincula con el sostenimiento y persistencia de prácticas que, por un lado, invisibilizan a los y las jóvenes como sujetos con capacidad de intervenir en la dinámica institucional y, por otro lado, que establece un parámetro para la inclusión escolar que solo es construido y manejado por los adultos.

A modo de cierre

En este artículo hemos buscado analizar los modos en que se hace efectiva la obligatoriedad de la escuela secundaria en una institución ubicada en un barrio de un distrito del conurbano bonaerense. Se buscó visualizar cómo se estructuran y reestructuran las miradas respecto a la institución, de qué modo los adultos de la institución y los jóvenes escolarizados en ella se representan y practican la experiencia de las clasificaciones que cruzan a su condición y, en este marco, describir y explicar los sentidos que adquiere, para los estudiantes de sectores populares, el estar en la escuela en el marco de la obligatoriedad. El recorrido realizado nos permite afirmar que en la escuela secundaria actual existen/persisten mecanismos de selección y jerarquización de los estudiantes que se encuentran implícitos y/o invisibilizados en la cotidianidad escolar, pero también estamos en presencia de una reconfiguración del vínculo intergeneracional que lleva a describir a la escuela como un espacio más libre (que otros ámbitos de socialización y/u otras escuelas), con vínculos más fraternos y estrategias de acompañamiento institucional.

Pudimos analizar, además, cómo la presencia de la escuela en el barrio es condición de escolarización para muchos/as jóvenes. Se valora su presencia cercana y se entiende que el tránsito por ella es dador de capital cultural que, en el ámbito barrial, se reconvierte en capital simbólico. Asimismo hemos visto cómo los sentidos de la experiencia escolar se construyen combinando y reactualizando los sentidos históricos en un nuevo contexto a la vez que adquiere nuevos. Estos nuevos sentidos se vinculan con la experiencia presente y con la reconfiguración de un vínculo intergeneracional que coloca a la escuela como instancia socializadora y moralizadora en donde el vínculo personalizado es el eje. Por otro lado, la escuela es concebida como una institución que distancia juventudes porque construye experiencias diferenciales de juventud. Esta representación, a su vez, se ancla

en un imaginario estigmatizante de la condición juvenil de los sectores pobres urbanos; en este marco los jóvenes del barrio, escolarizados y no escolarizados, son representados como “*faltos de códigos*” y proclives a la desviación. Esto supone la necesidad constante de tutela adulta, reforzándose la matriz adultocéntrica que coloca en los adultos la centralidad para el establecimiento de las reglas de juego y señalar qué es permitido en el ámbito escolar y cómo es procesado, delimitando qué prácticas son incluibles en la escuela secundaria y cuáles no, por ende, qué lugares ocuparán sus portadores en el circuito de escolarización.

Bibliografía

- BOURDIEU, P. (2011) *Las estrategias de la reproducción social*. Buenos Aires, Siglo XXI.
- CHAVES, M. (2010) *Jóvenes, territorios y complicidades*. Buenos Aires, Espacio Editorial.
- _____ y VECINO, L. (2012) “Por escrito: tensiones sobre las representaciones de los y las jóvenes de sectores populares en la escuela”. En *Revista Argentina de estudios de juventud*, Vol. 1; N° 6 “La inclusión de las juventudes en la escuela media Argentina”, Disponible en: <http://perio.unlp.edu.ar/ojs/index.php/revistadejuventud/article/view/1603>
- _____; FUENTES, S.; VECINO, L. (2016) *Experiencias juveniles de la desigualdad. Fronteras y merecimientos en sectores populares, medios altos y altos*. Buenos Aires, Grupo Editor Universitario.
- DUSSEL, I.; BRITO, A. y NUÑEZ, P. (2007). *Más allá de la crisis. Visión de alumnos y profesores de la escuela secundaria*. Buenos Aires, Santillana.
- KESSLER, G. (2009) *El sentimiento de inseguridad*. Buenos Aires, Siglo XXI.
- _____ (2002) *La experiencia escolar fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media de Buenos Aires*. Buenos Aires, IIPE.
- _____ (2004) *Sociología del delito amateur*. Buenos Aires, Paidós.
- LAHIRE, B. (2008) “Cultura escolar, desigualdades culturales y reproducción social”. En TENTI FANFANI, E. (comp.) *Nuevos temas en la agenda de política educativa*. Buenos Aires, Siglo XXI.
- MACHADO PAIS, J. (2007) *Chollos, chapuzas, changas. Jóvenes, trabajo precario y futuro*. Barcelona, Anthropos.

MONTES, N. y ZIEGLER, S. (2012) “La educación secundaria frente a la obligatoriedad: una ecuación compleja”. En SOUTHWELL, M. (Comp.) *Entre generaciones. Exploraciones sobre educación, cultura e instituciones*. Rosario, Homo Sapiens.

MONTESINOS, M. P.; SINISI, L. y SCHOO, S. (2009) *Sentidos en torno a la “obligatoriedad” de la educación secundaria*. Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación, DINIECE, Serie la educación en debate 6.

NOBILE, M. (2011) “Redefiniciones de la relación docente-alumno: una estrategia de personalización de los vínculos”. En TIRAMONTI, G. (Directora) *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media*. Rosario, Homo Sapiens.

NÚÑEZ, P. (2013) *La política en la escuela*. Buenos Aires, Crujía.

_____ y LITICHEVER, L. (2015) *Radiografía de la experiencia escolar. Ser joven (es) en la escuela*. Buenos Aires, Grupo Editor Universitario.

PARRA SANDOVAL, R. (1998) “El tiempo mestizo. Escuela y modernidad en Colombia”. En CUBIDES, H.; LAVERDE TOSCANO M. y VALDERRAMA, C., *Viviendo a toda. Jóvenes, territorios culturales y nuevas sensibilidades*. Bogotá, Siglo del Hombre Editores.

TENTI FANFANI, E. (2008) “La enseñanza media hoy: masificación con exclusión social y cultural”. En TIRAMONTI, G. y MONTES, N. (comps.) *La escuela media en debate. Problemas actuales y perspectivas desde la investigación*. Buenos Aires, Manantial / Flacso.

TERIGI, F. (2007) *Los desafíos que plantean las trayectorias escolares*. III Foro Latinoamericano de Educación, 28, 29 y 30 de mayo, Fundación Santillana.

TIRAMONTI, G. (comp.) (2004) *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media*. Buenos Aires, Manantial.

VAN ZANTEN, A. (2008) “¿El fin de la meritocracia? Cambios recientes en las relaciones de la escuela con el sistema económico, político y social”. En TENTI FANFANI, E. (comp.) *Nuevos temas en la agenda de política educativa*. Buenos Aires, Siglo XXI.

Luisa Vecino: Licenciada y Profesora en Sociología (Universidad de Buenos Aires), Magíster en Comunicación y Cultura (Universidad de Buenos Aires). Docente en Instituto Superior de Formación Docente N°21, Universidad Nacional de Tres de Febrero y Universidad Nacional de General Sarmiento. luisa_vecino@yahoo.com.ar

Elogio de la transmisión. La escolaridad más allá de las sociedades de aprendizaje

Silvia Grinberg
Aceptado Mayo 2016

Resumen

En este artículo procuramos abordar una crítica de la transmisión que, entendemos, atraviesa parte de la tragedia de la educación contemporánea. Vivimos en las sociedades de aprendizaje que, entre otros aspectos, involucran la preeminencia de la noción de aprendizaje y el subsecuente declive del concepto de educación (Biesta, 2005). En ese proceso, enseñar se vuelve cada más una práctica de facilitación y orientación de los alumnos y la educación una empresa llamada a proveer oportunidades y/o experiencias de aprendizaje. Pensamos y cuestionamos al mundo con conceptos y ello requiere de otro/s que nos acerquen a ellos. ¿Qué posibilidades tiene la escuela en el presente de ubicarnos en ese mundo de otros y que sólo es posible con otros? A través de esa interrogación proponemos, en y a través del trabajo de investigación sostenido en las escuelas secundarias del Área Metropolitana de Buenos Aires, describir algunas de las líneas y tensiones que atraviesan la vida cotidiana de las instituciones educativas.

Palabras clave: transmisión – escuela secundaria – cotidianeidad – sociedad de aprendizaje

Abstract

In this paper we attempt to address a critique of transmission as a part of the tragedy of contemporary education. We live in learning societies that among other things involve the primacy of the notion of learning and the subsequent decline of the concept of teaching and transmission (Biesta, 2005). In this framework teaching increasingly becomes the coaching of pupils and education becomes an entrepreneurial practice called to provide opportunities and/or

learning experiences. However and beyond this rationality we think and question the world with concepts and it requires another/s that could be able to bring us closer to them. What possibilities has the school in current days to introduce ourselves into the world of others and with others? Through this question and through sustained research work in secondary schools in the Metropolitan Area of Buenos Aires we describe some of the lines and tensions running through the daily life of educational institutions.

Keys words: transmission – secondary schools – everyday life – learning societies

Introducción

Con el término “maravilla” Steiner (2007) remite al misterio que es inherente a la transmisión. Probablemente, con ese adjetivo devuelve a esta noción algo de aquella singularidad de la cultura y los procesos asociados con su transmisión que, cada vez más, parecen haberse perdido en el mar de la sociedad de la información. La transmisión, los procesos e instituciones asociadas a ella han caído si no en desuso, sí en descrédito en virtud del llamado a la innovación y creatividad con el que las pedagogías ya finiseculares la han dejado asociada a la narrativa de las competencias. Ahora cabe preguntarse en qué medida es posible imaginar prácticas innovadoras sin material sobre el cual crear. Sin esa transmisión, parafraseando a Arendt (1996), a los jóvenes sólo les quedará empezar siempre de cero. De muy diversos modos, transmitirle algo a alguien es brindar la oportunidad para la producción, así como para su alteración. Todo acto de traspaso constituye el elemento clave de aquellas prácticas y procesos sociales que, a lo largo del tiempo y en diferentes espacios, no dudáramos en reconocer y ubicar en el mapa de acciones asociadas con la educación, a la vez que ese acto se vuelve la posibilidad en sí de la cultura.

Desde mediados del siglo XX, la noción de transmisión fue adquiriendo menor o escasa notoriedad en vistas a la crítica de la escolaridad y los procesos de reproducción social que los sistemas educativos involucran y/o ponen en marcha. Algunas de esas lecturas han llevado a autores como Illich (1973) a reclamar la desescolarización (ver también Peters, 1996). La crítica de la reproducción

paulatinamente se ha ido ensamblando en la pedagogía de las competencias que se configura en torno de la enseñanza como orientación de procedimientos de búsqueda, resolución de problemas, estrategias de pensamiento y/o actitudes tales como la tendencia al cambio y la revisión de sí en vistas de la mejora y autotransformación permanentes. Como salida de un libro de autoayuda, la pedagogía vuelve a la enseñanza sinónimo de tradición autoritaria y se configura en torno a la idea del *coach* que debe orientar aprendizajes. Sin negar la crítica de la escolaridad moderna o más bien a partir de ella, en este artículo, a través de resultados de investigación, proponemos la necesidad de visitar la idea de la transmisión. Esto adquiere especial centralidad en una sociedad que glorifica los procedimientos y parece no tener nada que enseñarle a nadie.

Vivimos tiempos en los que la crítica de Lyotard (1993) a la exteriorización del saber respecto del sabiente se hace cada vez más precisa. Como señalara el autor la mercantilización del saber deja en desuso la idea de la formación (*bildung*), arrojándonos a

Esa relación de los proveedores y de los usuarios del conocimiento con el saber tiende y tenderá cada vez más a revestir la forma que los productores y los consumidores de mercancías mantienen con estas últimas, es decir, la forma valor. El saber es y será producido para ser vendido y es y será consumido para ser valorado en una nueva producción: en los dos casos para ser cambiado. Deja de ser en sí mismo su propio fin, pierde su «valor de uso» (p. 16).

Más de tres décadas después de su publicación este texto no sólo no pierde vigencia sino que las críticas allí escritas siguen funcionando como mapa desde el cual problematizar nuestra contemporaneidad.

En el siglo XXI nos encontramos, desde ya, con la trama del valor de cambio del saber pero en una lógica donde culturas y pedagogías vuelven a los procedimientos su eje y, desde ya, si había algún vestigio que permitía pensar en la formación, ya no estamos tan seguros de poder hacerlo. No sólo se trata de la cuestión del saber en la puja por el valor. Las luchas por el saber y su valor no constituyen una novedad de la condición posmoderna. La normalización de los saberes ocurrida

especialmente a partir del siglo XVIII se produce en una sociedad donde el secreto del saber tecnológico equivalía ya a riqueza (Foucault, 2000). Nuestras contemporáneas sociedades ven emerger como la gran verdad de nuestra época –no tanto al valor de cambio como medida de la cultura que ya había sido objeto de la crítica nietzscheana (2000)–, a la pérdida del valor del hecho en sí de saber algo sobre algo; en su lugar adquieren valores, procedimientos y habilidades.

Como describe Biesta (2005), vivimos en las sociedades de aprendizaje que entre otros aspectos involucran la preeminencia de la noción de aprendizaje y el subsecuente declive del concepto de educación. En ese proceso, enseñar se vuelve cada más una práctica de facilitación y orientación de los alumnos y la educación una empresa llamada a proveer oportunidades y/o experiencias de aprendizaje. En la sociedad del conocimiento, la educación se ve enfrentada a la paradójica tarea de no enseñarlo y cada vez más, parece que esa tarea puede ser desarrollada por las tecnologías donde saber buscar información se vuelve sinónimo de aprender. Vivimos tiempos en que Google se volvió verbo y a veces, de igual forma pareciera que puede reemplazar al ejercicio de la docencia (Grinberg, 2013; Armella, 2015). Aprender a emprender se vuelve la máxima mientras nos encontramos con estudiantes y docentes que se lamentan pero también se preocupan porque el saber, los conocimientos, no parecen ser el eje de la escolaridad contemporánea.

La pregunta por la transmisión desde ya no es nueva y ha recorrido varias respuestas. Si en algún momento fue víctima de la crítica motivada por el carácter pasivo al que esa noción apelaba, desde fines del siglo XX, asistimos a un movimiento inverso que, revitalizado en esa crítica, encorseta a la enseñanza en la función *coach*. Aquí retomando la idea foucaultiana, de la interrogación crítica, proponemos una ontología de nosotros mismos, esto es una crítica que –al remitir al análisis histórico de nuestros límites– se plantea también como la prueba de su franqueamiento posible. Es en este marco que proponemos visitar la noción de transmisión como un modo de acercarnos a la oportunidad de generar alguna condición para que algo permanezca, que no sea devorado por la sociedad de consumidores y/o de aprendizaje. Erigida en la lógica de la novedad, de la eterna necesidad de la novedad, la sociedad de la información nos deja viviendo en un mundo donde transmitirle algo a alguien se ha vuelto, cada vez, más sinónimo de autoritarismos diversos. En este artículo, en y a

través del trabajo de investigación sostenido a lo largo de un decenio en escuelas secundarias del Área Metropolitana de Buenos Aires, proponemos una reflexión acerca de algunas de las líneas y tensiones que atraviesan la cotidianidad de las escuelas en la sociedad contemporánea. Desde esta perspectiva, procuramos abordar a una crítica de la transmisión como parte de la tragedia de la educación contemporánea.

Acerca de la transmisión en las sociedades de la información

Durante años, las actividades asociadas con la transmisión han tenido mala prensa; primero, en el campo propio de la pedagogía y, ahora, en los más vastos espacios de la vida social. Frases tales como: *“ya no hace falta enseñar conocimiento porque están disponibles en la red de redes”, “el conocimiento muta ya no tiene sentido enseñarlo”, “tenemos que generar que los alumnos se formulen preguntas, sus propias preguntas”*; se han vuelto una de las tantas, ya no tan nuevas, grandes verdades de la educación contemporánea. Ello como si la formulación de preguntas fueran resultado de algún tipo de epifanía y no de los conceptos con los que somos pensados y pensamos el mundo. La obsolescencia del saber en virtud de la carrera técnica y la crítica de la docencia por autoritaria ha dejado a las aulas con poca claridad respecto de qué debe acontecer allí. Buscar información y/o que nuestras búsquedas sean fecundas, así como la posibilidad que la pregunta requiere, es posible gracias a los conceptos de los que disponemos. Pensamos y cuestionamos al mundo gracias a ellos. Y ese proceso requiere de otro/s que nos acerque a ellos. El concepto es un otro y no hay otro sin conceptos (Deleuze y Guattari, 1997).

¿Qué posibilidades tiene la escuela en el presente de ubicarnos en ese mundo de otros y que sólo es posible con otros?, ésto es ¿qué posibilidades tenemos de enseñar algo a alguien? “¿Qué significa transmitir?” se pregunta Steiner (2007), ¿quién es sujeto legítimo de esa transmisión? Desde ya, no se trata de reivindicar modos autoritarios de instrucción y mucho menos pretender devolverle al conocimiento el status de verdad acabada. Pero también es clave entender que la crítica de la disciplinarización de los saberes, su homogeneización, selección, jerarquización y centralización (Foucault, 2000), no involucra el cuestionamiento de los saberes como proceso y práctica; sino más bien que esa es la condición en sí de la crítica. Se trata de devolverle al saber su condición histórica de lucha.

Nuevamente como señala Steiner (2007)

Las relaciones entre *tradio*, «lo que se ha entregado», y lo que los griegos denominan *paradidomena*, «lo que se está entregando ahora», no son nunca transparentes. Tal vez no sea accidental que la semántica de «traición» y «traducción» no esté enteramente ausente de la de «tradicción». A su vez, estas vibraciones de sentido y de intención actúan poderosamente en el concepto, siempre desafiante él mismo, de «translación» (*translatio*) (p. 12).

Transmitir involucra tanto el proceso de entregarle algo a alguien como la pregunta respecto del contenido de aquello que se transmite. En la pedagogía es posible identificar una crítica de la transmisión que involucra a ambos planos pero muchas veces olvida esa semántica donde transmisión también supone esa, diríamos, inevitable traición. Ser objeto de la transmisión no nos deja sometidos a aquello que se transmite, en otras palabras, no hay ninguna posibilidad que incluso la reproducción más precisa no involucre alteración. Reproducimos al tiempo que todo acto de transmisión, de modo ineludible, será mutado. El problema presente del acto de transmitir es que ya no radica en el contenido de aquello que es objeto de esa entrega, como otrora la crítica de la ideología se ocupara de ello. En el presente, la crítica se vuelve sobre el hecho en sí de la entrega y como no podía ser de otro modo, en las aulas, por suerte, nos encontramos que aquello que deviene objeto de deseo y lucha, es ese acto de ser enseñado. En tiempos de *coaching*, nos encontramos con alumnos procurando y valorizando la enseñanza que se vuelve un bálsamo para una cultura donde la técnica avanza contra el proceso en sí de la transmisión. Si, como señalara Benjamín (1998), barbarie y cultura forman un documento único así como los procesos de su entrega, cada vez más vivimos en un mundo de usos que no se pregunta por su contenido. Al respecto, importa señalar –en el preciso instante que el problema de las tecnologías en el aula devino un tema de usos o más bien de cómo se usa– que la pregunta por el saber se diluyó en las herramientas de búsqueda. Sin embargo, ello no implica una negación de la técnica sino poner en debate los términos, valga la redundancia, de ese debate.

Hacer escuela desde fines del siglo XX se vuelve una tarea cada vez menos evidente. Hasta poco tiempo atrás, pensar en una institución destinada a la

educación de los que llegan al mundo suponía contar con aulas, bancos, patios, pizarrones dispuestos de un modo tal que alrededor de veinte niños y niñas se pudieran sentar junto con el docente pensando en que allí se produjera la transmisión de aquella cultura definida como válida y necesaria para el ingreso a la vida adulta. En los últimos años, cada vez más, esa infraestructura así como los supuestos respecto de cuál es la cultura válida que debe ser enseñada, han vivido no sólo procesos de cuestionamiento sino que en sí mismos son permanentemente reformulados al punto que como señalan Simons y Masschelein (2008) en las sociedades de aprendizaje la misma tarea docente aparece cuestionada.

Lejos de las nostalgias que muchas veces suelen pesar sobre la escolaridad, donde pareciera que todo tiempo pasado fue mejor y entendiendo que hacer escuela seguramente nunca fue una tarea fácil, probablemente en nuestros convulsionados tiempos contemporáneos esta misión se vuelve en muchos casos una misión casi imposible. En otras palabras, transmitir a quienes llegan al mundo eso que ya está en él, esperando se vuelva el germen de lo nuevo –que también se espera sea mejor–, es, por definición, una tarea difícil de asir y de hacer. Más aún, en nuestros tiempos en que muchas veces parece resbalarse de nuestras manos. Por ello, adquiere especial valor acercarse a la pregunta acerca de la escolaridad, ya no en general, sino atendiendo a su hechura diaria, al hacer escuela tal como ocurre en la cotidianeidad. Para ello, recuperamos material de campo resultado del trabajo de investigación que nos encontramos desarrollando en escuelas secundarias del Área Metropolitana de Buenos Aires.

Breve *excursus* metodológico

Luego de años de reformas de la escolaridad ocurridas al compás de los procesos de globalización y configuración de las economías flexibilizadas, ya no parece tan clara la necesidad de irse de la escuela sino más bien la pelea se parece mucho más a la puja por tener un lugar. Si ello es válido en general, en el sur global, esto ocurre como parte de movimientos migratorios externos e internos que se cristalizaron, aunque desde ya no de modo privativo, en la conformación de los barrios más pauperizados de la urbe metropolitana (Cravino, 1999; Grinberg, 2011; Rao, 2006). La escuela, en este marco, se constituye en un lugar clave de las luchas por entrar que, en tiempos de capitalismo cognitivo, se traducen en luchas por el acceso al saber (Grinberg y Langer, 2014).

El Área Metropolitana de Buenos Aires donde se desarrolla el trabajo de investigación, algunos de cuyos resultados se discuten aquí, no constituye excepción alguna a las tensiones que atraviesan la escolaridad en la urbe metropolitana. De hecho, presenta esas tensiones de la globalización de manera cabal. Mientras que algunos sectores de la urbe adquieren los rasgos más claros del crecimiento y la vida cosmopolita, en otros, ese desarrollo se traduce en la solidificación de los barrios que concentran pobreza y degradación ambiental. En ambos casos, se trata de realidades no homogéneas que se realizan como grises de un *palimpsesto* (de Certeau, 2007; Grinberg, 2011). Es en estas dinámicas que la idea del *estar dentro* se vuelve expresión clara del devenir de la vida urbana, de las luchas por un lugar, en especial, para quienes viven en los asentamientos precarios del sur global.

Procuramos ocuparnos de algunas de esas tensiones que, proponemos, atraviesan la cotidianeidad escolar desde la mirada de docentes y jóvenes. Para ello, recuperaremos resultados de una investigación que estamos llevando a cabo, a través de una metodología de base múltiple que incluye estancias en terreno desde un enfoque etnográfico posestructuralista (Choi, 2006; Youdell y Armstrog, 2011; Coleman y Ringrose, 2013; Grinberg, 2013) realizadas de modo sistemático en escuelas primarias, primero, y luego secundarias: la puesta en marcha de un taller de producción audiovisual que, desde 2008, desarrollamos con estudiantes y docentes de una de esas escuelas secundarias cuya población proviene en un 80% de los asentamientos precarizados de la localidad; la realización de un trabajo audiovisual en una escuela secundaria emplazada dentro del asentamiento y que fue construida a principios de los años noventa como resultado de las luchas de familias y docentes, a medida que el poblamiento del barrio crecía y veían que no tenían escuelas para sus hijos; la aplicación de una encuesta semiestructurada en quince escuelas secundarias del partido de San Martín seleccionadas principalmente según criterios de emplazamiento, teniendo en cuenta la fragmentación urbana y escolar, el tamaño y la antigüedad de la escuela¹; y por último, un trabajo reciente de colaboración con la Universidad

1 La selección de las escuelas se realizó según su emplazamiento urbano en distintos barrios y localidades del Partido de San Martín. Las encuestas se aplicaron en 2011. Se realizaron 1179 encuestas a estudiantes en quince escuelas secundarias atendiendo a los cuatro diferentes Índices de Vulnerabilidad Social Geográfica (de ahora en más IVSG) identificados desde el mapa escolar de la Provincia de Buenos Aires. Allí, identifican las unidades educativas en cuatro diferentes IVSG, yendo de menor a mayor vulnerabilidad: 1) 0.10 a 0.20 (Bajo IVSG); 2) 0.21 a 0.30 (Medio Bajo IVSG); 3) 0.31 a 0.40 (Medio Alto IVSG); 4) Más de 0.41 (Alto IVSG). La clasificación de IVSG la recuperamos del <http://abc.gov.ar/escuelas/mapaescolar/default.cfm> (disponible en la

de Kassel que, entre otros aspectos, involucró la realización de entrevistas filmadas con estudiantes de escuelas secundarias, también teniendo en cuenta el emplazamiento urbano de la escuela.

Estos múltiples modos de acercamiento a la cuestión radican en el interés por adentrarnos en el devenir de la vida escolar, donde intervienen tanto los flujos no codificados como la regulación y la organización que recae sobre ellos. Así, luego de meses de estadía en terreno, cuando todo parece un enjambre imposible de asir, se hace posible acercarse a la comprensión de una realidad que es, de hecho, múltiple y por tanto, no admite lecturas unívocas ni binarias: hacer investigación supone transitar realidades estriadas, discordantes y/o yuxtapuestas que se presentan como rizomas; cuando se cree que se alcanza la comprensión de un proceso una nueva línea se abre para su problematización. Si esto es válido en general, adquiere especial fuerza –como veremos a lo largo de estas páginas– en contextos de extrema pobreza urbana. Se trata de preguntar por los procesos de subjetificación, por los saberes mayores pero también por los emergentes, las racionalidades que logran imponerse pero, también, por las luchas y resistencias que se viven a diario, sus complejidades y múltiples contradicciones; por las formas en que estos procesos son experimentados, procurando encontrar los distintos espesores, lógicas y capas que supone la vida social.

El trabajo de investigación nos encuentra con una complejidad, o más bien inmersos en esa complejidad que procuramos abrir para abordar lo no previsto, como un modo de acercarnos a lo desconocido, a aquello que está siendo. Lo imprevisto siempre viene de las líneas de creación, de actualización. Se trata de interrogarnos por lo actual que, como supo señalar Deleuze (2005), no refiere a lo que somos sino a aquello que estamos siendo. Es así como, luego de años de crisis y reformas, en el trabajo empírico, nos topamos con situaciones que muchas veces no sabemos cómo reaccionar ni describir, pero que se hacen cada vez más presentes y requieren de una mirada capaz de acercarse a eso no-

Web en 2010-2013; ver Langer, 2014, Armella, 2015). Al respecto cabe señalar que para acceder a ese mapa es necesario registrarse en la página. Asimismo, la clasificación del espacio urbano disponible al momento de esta publicación se realiza según otros criterios que remiten a la categoría de desfavorabilidad. Esta diferencia obedece a lo dificultoso que es el acceso a la información que tenemos, así como a la posibilidad de comparabilidad de la información. Es en ese marco que importa señalar que en 2014 hemos iniciado un proceso de cartografía del espacio urbano a través del cual podemos constatar que la distribución según ISVG se mantiene. Aun así en este trabajo mantenemos la clasificación usada al momento de la construcción de la muestra.

conocido. Ello supone renunciar a cualquier pretensión y búsqueda de coherencia y/o universales que procuren explicar y/o suturar la interrogación. Nos referimos a los pliegues, las yuxtaposiciones y bifurcaciones, lo inesperado, aquello que se vuelve desafío para la comprensión. Nos encontramos siempre con realidades que se presentan de modo viscoso, yuxtapuesto, como líneas de fuerza, en puja. En suma, una realidad que no sólo se trata de leer teóricamente como múltiple, sino que se presenta como un conjunto de multiplicidades: la tensión entre las fuerzas de lo estratificado de las relaciones de poder y las fuerzas de lo que está siendo, de los sujetos haciendo, en lucha.

En torno de la voluntad de escuela

Desde fines del siglo XX y principios del nuevo milenio, la investigación educativa se ha ocupado de demostrar los procesos de fragmentación del sistema educativo, remitiendo a los modos en que los distintos sectores sociales concurren, transitan su escolaridad por diversos circuitos del sistema. Por un lado, Braslavsky (1984) se refería a un tipo de discriminación que se producía a través del sistema educativo que remitía a la distribución social de la población escolar según circuitos escolares segmentados, con modos más bien fragmentados de la escolaridad (Tiramonti y Montes, 2011). Otros trabajos se desarrollan en torno de hipótesis asociadas con la noción de segregación. En este caso, se trata de la diferenciación y distribución social de la población a través del sistema educativo que involucra procesos de separación tajantes donde determinados grupos sociales evitan cruzarse con otros. Esto supone también procesos de encierro de determinadas matrículas. Algunas de estas realidades son propias de países como India, por ejemplo, donde la cuestión racial atraviesa de modos tajantes la vida social (Manjrekar, 2015).

Ahora bien, en el trabajo de investigación nos encontramos con estas dinámicas pero operando de un modo muy particular. Tal como se puede observar en el siguiente cuadro, por un lado, la matrícula de las escuelas que se encuentran emplazadas dentro de los barrios más pauperizados proviene, de modo casi exclusivo, del barrio. Si bien nos hemos encontrado con alumnos que provienen de asentamientos aledaños, los casos son muy pocos y extraños. Tanto como la escuela es resultado de las luchas que despliegan las familias por tener una

institución educativa para sus hijos, también la escuela se vuelve la institución del barrio. De hecho, si bien la creación del tercer ciclo de la Educación General Básica implicó para los estudiantes tener más años de escolaridad, la conformación de la escuela secundaria completa produjo que alumnos que habían terminado esos nueve años volvieran a la escuela para terminar la secundaria. También nos encontramos con estudiantes que no salen de su barrio y, en muchos casos, no conocen la estación de trenes céntrica de la localidad. Aún así, aunque esto es certero y no deja de tener especial relevancia para la vida de muchos jóvenes, hallamos muchos otros que también circulan no sólo en el espacio urbano sino en el sistema educativo. Tal como se observa en el cuadro, entre quienes viven en los asentamientos precarizados, el 59.9% concurre a escuelas que están fuera del barrio; circulan, salen, como ellos mismos lo señalan, buscando –buenas– escuelas.

Cuadro 1: Emplazamiento de la escuela según el Índice de Vulnerabilidad Social Geográfica y asentamientos en los que viven los estudiantes.

Emplazamiento de la escuela según IVSG	Estudiantes que viven en asentamientos precarizados		TOTAL
	SI	NO	
0.10 - 0.20	10,2%	13,1%	11,7%
0.21- 0.30	26,3%	40,4%	33,5%
0.31 - 0.40	23,4%	40,9%	32,4%
+ 0.40	40,2%	5,6%	22,5%
Total N = 1149	100,0%	100,0%	100,0%

Fuente: Elaboración propia en base a encuesta CEDESI 2011

Lejos de la idea de segregación, nos encontramos con mucha circulación de la matrícula por el sistema de gestión estatal². Si bien se trata de una circulación que obedece a muy diversos motivos nos encontramos, de modo permanente, con un denominador común asociado con la búsqueda de escuela. Los estudiantes se mueven por el sistema educativo, también quienes viven en los espacios urbanos más precarizados. Si como señalan como Glaser y Strauss (1987) la saturación

² Otra cuestión remite a las escuelas de gestión privada donde también allí es posible identificar circuitos. Sin embargo, no nos ocupamos de ello y tampoco contamos con datos acerca de esa población escolar.

es algo propio de la búsqueda metodológica, el movimiento de los estudiantes intra-sistema educativo es una expresión clara de estas dinámicas. La noción de “matrícula fluctuante” (Grinberg, 2009; Pérez, 2015), remite, justamente, a esos movimientos en un doble sentido: por un lado, aquella que circula en el sistema educativo y, por el otro, las ausencias-presencias permanentes que caracterizan a los modos de estar en la escuela por parte de los estudiantes (Langer, 2014).

Esa circulación se presenta asociada a cuestiones muy diversas que se observan en la dinámica diaria de la escuela: altos índices de ausentismo expresados tanto en días, semanas y/o meses, alumnos que en un momento del año dejan de concurrir a la escuela pero luego se reinscriben en el siguiente ciclo lectivo, incluso en la misma escuela. En las estadísticas educativas, este hecho se expresa en el decrecimiento de la tasa de repitencia pero también en el crecimiento de la tasa de reinscripción y sobreedad. El siguiente cuadro remite a algunos de estos movimientos entre las escuelas según su emplazamiento en el espacio urbano.

Cuadro 2: Asistencia/abandono estudiantil por un año según Índice de Vulnerabilidad Social Geográfico de la escuela

IVSG de la escuela	¿Dejaste de ir a la escuela por lo menos un año?	
	SI	NO
0.10- 0.20	8,0%	11,8%
0.21- 0.30	16,8%	36,1%
0.31 - 0.40	25,7%	32,9%
+ 0.40	49,6%	19,2%
N= 1144		

Fuente: Elaboración propia en base a encuesta CEDESI 2011

Como lo expresan los números del Cuadro 3, si bien el movimiento de matrícula ocurre en diferentes escuelas, el porcentaje es mayor en aquellas emplazadas en los espacios urbanos más pauperizados. Si la sobreedad en los últimos años de la escolaridad secundaria es frecuente, lo es más aún en esas escuelas. En las dos instituciones donde desarrollamos el trabajo en terreno con frecuencia semanal, nos encontramos con cursos cuya matrícula se compone por más de la mitad de alumnos que tienen entre dos y tres años más de la edad supuesta para ese año escolar. Tal como la bibliografía lo ha señalado, la idea de una edad norma para cada curso no deja de formar parte en sí de la lógica propia

de las sociedades disciplinarias. Pero también la fluctuación de la matrícula así como la sobreedad y la reinscripción remiten a otros procesos que son clave para comprender la escolaridad contemporánea: los jóvenes no abandonan la escuela sino demoran más que el promedio ideal imaginado. Muchos de ellos continúan su escolarización en el subsistema de educación de jóvenes y adultos.

Seguidamente, otro comportamiento de la matrícula que importa resaltar, si bien ligada a la anterior, pero diferente: la fluctuación de la matrícula puede ocurrir tanto en el mismo año escolar y en la misma escuela como entre escuelas. Los cambios de escuela son frecuentes y, como se puede observar en el siguiente cuadro, esto ocurre en, prácticamente, todas las escuelas independientemente del emplazamiento urbano de la institución.

Cuadro 3: Movimiento de la matrícula estudiantil según el Índice de Vulnerabilidad Social Geográfico de la escuela

¿Cambiaste alguna vez de escuela?	IVSG de la escuela (Categorizada)				Total
	0.10- 0.20	0.21- 0.30	0.31 - 0.40	+ 0.40	
SI	74,8	83,3	73,8	63,9	75,0
NO	25,2	16,7	26,2	36,1	25,0
	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Fuente: Elaboración propia en base a encuesta CEDESI 2011

El 75% de los estudiantes encuestados se cambiaron al menos una vez de escuela. Si bien ese porcentaje es menor en los asentamientos, ello puede tener explicaciones muy diversas tanto porque se sienten cómodos en la escuela de su barrio como por lo difícil que es movilizarse desde el barrio, entre tantas otras. Aún así, cambiarse de escuela es, en todos los casos una práctica frecuente.

Los motivos y explicaciones por los que se cambian o dejan de concurrir por un período largo de tiempo son muy diversos: no les gusta una escuela, no se sienten cómodos, los profesores no les exigen, en la escuela se puede hacer cualquier cosa y cambian de escuela. Muchas veces esos motivos diversos se yuxtaponen e incluso, no siempre ofrecen una explicación lineal ni única. “*Me aburría*”, “*en esa escuela no pasaba nada*”, “*me fue mal y/o tuve que quedarme*

a cuidar a mis hermanitos”, son algunas de las tantas razones que nos han dicho ante la pregunta respecto de por qué dejan de ir a la escuela. Así, nos decía una estudiante promediando el año:

Empecé mal, tengo bajas muchas materias así que ya está, ya fue este no termino... el año que viene vuelvo.

Entrevistador: *Pero podés estudiar y aprobar.*

Estudiante: *No ya fue... el año que viene... (Estudiante de tercer año).*

Esta estudiante refiere que había desaprobado varias pruebas y que ya le estaba yendo mal, por lo que había decidido que ese año no iba a aprobar. Una cuestión interesante de esta conversación es que ocurría en la primera mitad del ciclo escolar. De forma que, prácticamente, el derrotero de su carrera escolar no dejaba de ser parte de una decisión que ya había tomado. Si bien podría imaginarse que este diálogo ocurría en una esquina fuera de la escuela, no es así. Se trata de una conversación que transcurre en horario escolar, dentro del aula. La alumna seguía yendo a la escuela aunque quizá lo hacía más esporádicamente, pero estaba allí. Como señalamos eso inesperado es parte de lo que está planteando esta joven. Decidió que le iba mal, que no iba a pasar de año pero siguió yendo. Todo ello con sus compañeras y compañeros al lado, que lejos de mirarla con sorpresa, me miraban a mí sin entender por qué volvía a preguntar por algo que para ellos se explicaba en sí mismo.

Ésta, como tantas otras situaciones, resulta de especial interés. Entendemos que hay un plus en el acto de ir a la escuela, que se abre a una necesaria interrogación. Una primera lectura, entre tantas, de la situación podría remitir a cierta ineficiencia de la escolaridad, y a la puesta en cuestión a las instituciones educativas. Sin embargo, aquello que aquí importa resaltar es una mirada, acerca de la escolaridad contemporánea y que se ensambla –como esa decisión de la estudiante–, con otras situaciones que observamos a diario. En el devenir del trabajo de investigación, nos encontramos con estudiantes que valoran la escuela; valoración que, cabe señalar, no refiere a la institución en un sentido genérico sino a su escuela en particular. Ya no se trata de evitar ir a la escuela o incluso escaparse. El siguiente es un fragmento de una entrevista que hicimos con un grupo de estudiantes:

Entrevistadora: *¿Antes de entrar a la escuela se juntan en algún lado?*

Alumno: *Sí, en la palmera frente a la escuela y cuando estamos casi todos entramos*

E: *¿A veces deciden no entrar?*

A: *No, ¿para qué? si venimos, entramos, sino me quedo en mi casa*
(responde mientras su cara expresa cierto desconcierto respecto de la pregunta) (Entrevista filmada, estudiante cuarto año, 2015).

Probablemente el rasgo más interesante de esta conversación no radique tanto en lo que dicen sino en el gesto, nuevamente, de asombro de los alumnos ante la pregunta. La escuela para los estudiantes parece ser algo diferente que para quienes hacemos las preguntas. No se trata de escaparse, de no ir. Como señalamos, faltar no es un problema. La fluctuación de la matrícula se produce justamente en ese clima escolar donde los ausentes no constituyen en sí motivo de repitencia y/o sanción. Los estudiantes pueden estar durante períodos de tiempo sin concurrir y luego volver. La cuestión radica en ir y que allí acontezca aquello que esperan que ocurra:

E: *¿En esta misma escuela repetiste?*

A: *Sí, al principio porque no quería estudiar... ahora me arrepiento.*

E: *¿Por?*

A: *Y... porque gozo estudiar...*

A1: *Del que vengo no me hacían estudiar mucho y... me interesa.... me gusta la electrónica hacer cosas, te podés entretener... en el otro colegio no hacía nada prácticamente y pasaba de grado y cuando me cambié acá se me complicó todo... lo que yo allá estaba viendo en tercero acá ya lo ven en primero capaz... sí hay mucha diferencia en la parte de cómo te enseñan* (Entrevista filmada, abril 2015).

En la escolaridad contemporánea hay una búsqueda del aprendizaje que ocurre como resultado de enseñar, pasar de grado sin hacer nada no parece ser buen oficio. El alumno no se arrepiente de haber repetido en sí, sino de no haber estudiado: “*gozo estudiar*” señala. Este, como tanto otros alumnos con quienes nos encontramos en la escuela, ubica a la enseñanza en un eje clave

de la valoración de la escolaridad. El siguiente cuadro remite a esa búsqueda y responde a la pregunta respecto de los profesores que son más valorados por los estudiantes.

Cuadro 4: Característica del profesor que los estudiantes prefieren según el Índice de Vulnerabilidad Social Geográfico de la escuela

Característica del profesor que más te gusta	IVSG de la escuela				Total
	0.10- 0.20	0.21- 0.30	0.31 - 0.40	+ 0.40	
Da clase	50,53	50,48	36,82	38,42	43,71
Cualidades personales (bondad, escucha de los alumnos, buena onda, humor, paciente, entre otras, mientras da clase)	49,47	49,52	63,18	61,58	56,29
Total	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00

Fuente: Elaboración propia en base a encuesta CEDESI 2011

Desde ya, parece extraño que los alumnos valoren al profesor que da clase, en especial, debido a que la pregunta inmediata que cabe realizar, es si no todos lo hacen. Como lo hemos señalado ya, enseñar se ha vuelto una tarea viscosa, especialmente en una sociedad que enaltece al aprendizaje y arroja a sus docentes a buscar modos de enseñanza cuya valoración radica en la capacidad que tienen de generar participación y/u orientar aprendizajes. La segunda categoría del cuadro pone en foco las cualidades personales de los profesores; sin embargo, llama la atención que esas cualidades remitan a factores de personalidad que se combinan en el profesor que da clase. Lejos de las imágenes autoritarias de profesores estrictos como aquellos que fueron retratados en el cine en películas como *The Wall*. El alumno decía “*gozo estudiar*” y en esa escuela enseñan.

Esta valoración de la enseñanza ocurre al compás de una valoración de la escolaridad. El siguiente cuadro retoma este punto.

Cuadro 5: Importancia que los estudiantes otorgan a la concurrencia a la secundaria según el Índice de Vulnerabilidad Social Geográfico de la escuela

Es importante concurrir a la escuela porque	IVSG de la escuela			
	0.10-0.20	0.21-0.30	0.31-0.40	+ 0.40
Acceso a estudios posteriores	85,3%	84,7%	74,9%	73,1%
Me va a formar para ser buena persona	58,9%	66,8%	61,2%	75,4%
Aunque sea poco algo pueden hacer por mí	48,1%	36,1%	39,9%	45,4%
Me va a servir para el trabajo	89,2%	98,2%	94,8%	96,2%
Porque me va a formar para participar y defender mis derechos como ciudadano	76,9%	76,7%	70,4%	80,7%

Fuente: Elaboración propia en base a encuesta CEDESI 2011

Más allá de los decretos de crisis, negación de la escuela, de los docentes y/o de los sentidos que ella pueda estar teniendo, los estudiantes suelen tener miradas positivas sobre la escuela y su para qué. La búsqueda de escuela se compone así como la voluntad y lucha por encontrar escuelas y docentes que enseñen. La crítica de la escuela se ha instalado en la sentencia de los límites de la escolaridad enfatizando que, para los jóvenes, se trata de una institución que ya no consigue hacer, justamente, sentido. Lejos de esas imágenes o quizá como efecto de ellas, a lo largo del trabajo que venimos realizando, nos encontramos con realidades muy diferentes, tanto desde el punto de vista de los docentes como de los alumnos. No se trata de la imposibilidad de escuela sino más bien que las cosas han cambiado un poco pero quizá de un modo que, por suerte, las retóricas de la crisis y necesidad de reforma no consiguen asir. La pregunta que nos queda es si estaremos nosotros a la altura de esa voluntad de escuela.

A modo de reflexiones finales

Como señalamos al inicio de este trabajo, desde fines del siglo XX es posible identificar, entre otros muchos, grandes enunciados que funcionan como la verdad de nuestra época escolar –aunque no sólo–. Por un lado, aquellos que refieren a la escuela como una institución vetusta que necesita ser cambiada y que, a modo de corolario, señalan que ese cambio debe ser permanente y propiciar la producción de sujetos que aprehendan al cambio como lo más estable. Realización de la máxima reformista que se instala desde los años ochenta y funciona como tecnología reguladora donde la clave es la sensación de crisis y la necesidad de reforma. En esta lógica, se han instalado las narrativas del *management* y un ya no tan nuevo *calling* divino que reclama que la educación se anteponga a los tiempos y se vuelva máquina de innovación. Desde hace tres decenios, es posible identificar que, donde las políticas reformistas se han vuelto globales, la retórica de la crisis de la escuela, si no tiene prensa, tiene mala prensa.

Como salidas de un libro de autoayuda, estas retóricas suelen partir de la crítica del disciplinamiento y llaman a la autogestión y al empoderamiento. Un modo particular del gobierno de sí (Foucault, 2014) que, recargado, nos llama a volvernos activos gestores de nuestro *self* (Grinberg, 2015). Ello ocurre en el marco de un conjunto de enunciados que señalan que vivimos en la sociedad del conocimiento y reclaman la ubicuidad del aprendizaje. Cada vez más, la escuela aparece ocupando un lugar superficial o menor en los procesos de distribución y acceso al saber, donde algunas experiencias como las del *homeschooling*³ aparecen promoviendo liberadoras propuestas de autoaprendizaje. Las sociedades de aprendizaje (Biesta, 2005; Simons y Masschelein, 2008), instalan una paradójica máxima que señala que, en la sociedad del conocimiento, no hay que enseñar, valga la redundancia, conocimientos sino procedimientos de búsqueda. La enseñanza se encuentra frente al desafío de unas reformas educacionales que han dejado a la profesión de enseñar teniendo que orientar prácticas destinadas a surfear el mar de la información⁴ (Buchanan, 2007; Grinberg, 2013; Armella, 2015).

³ La noción de *homeschooling*, refiere a las propuestas que se asientan en el aprendizaje en casa. Al respecto el film “La educación prohibida”, constituye una defensa de esas propuestas

⁴ No es este el lugar para detenerse sobre la cuestión, sin embargo cabe resaltar la difícil tarea de enseñar en tiempos que reina el oxímoron que señala que en la sociedad del conocimiento ya no se requiere enseñar conocimientos. Al respecto nos hemos centrado en Grinberg (2013).

La evidencia de que hay escuela, el hecho que haya docentes, padres y estudiantes que hacen diariamente escuela y también quieren escuela, aunque pareciera algo obvio, no lo es. Mucho menos obvia es la pregunta acerca de qué hace que una escuela no sólo sea escuela sino que se acerque a aquello que creemos contribuye a ser una buena escuela. Transmitir a quienes llegan al mundo eso que ya está en él, esperando se vuelva el germen de lo nuevo –que paradójicamente se espera sea mejor– es, por definición una tarea difícil de asir y de hacer en nuestros contemporáneos tiempos de virtualidad gerencial. De un modo particularmente extraño, las retóricas reformistas encuentran un límite en aquello que los estudiantes valoran de la escolaridad.

Así, si hasta fines del siglo XX, la crítica de la escuela refería a su autoritarismo y rigidez, en los últimos años, es frecuente escuchar reclamos acerca de una autoridad que parece haberse perdido. Como lo expresó Arendt (1996), hace ya varios decenios

La verdadera dificultad de la educación moderna, está en el hecho de que, a pesar de todos los comentarios en boga acerca de un nuevo conservadurismo, incluso ese mínimo de conservación y la actitud de conservar sin la cual la educación es sencillamente imposible, es algo muy difícil de alcanzar en nuestros días. Hay buenas razones para que así sea. La crisis de la autoridad en la educación está en conexión estrecha con la crisis de la tradición, o sea con la crisis de nuestra actitud hacia el pasado. Para el educador, es muy difícil de sobrellevar porque su tarea consiste en mediar entre lo viejo y lo nuevo (p. 205).

Una sociedad como la nuestra que glorifica lo nuevo y su condición radica en crear constantemente una novedad destinada a consumirse, se tensa en la búsqueda de una institución que está llamada a conservar lo que está para transmitírsele a quienes llegan como un modo de legado.

La vida en las escuelas y en las aulas, si bien claramente se encuentra navegando esas aguas, no siempre se traduce en glorificación de la novedad ni en el culto de lo efímero. Más bien, en el devenir de la escolaridad, tal como lo discutimos

a lo largo de las páginas precedentes, nos encontramos con ese buscar escuela que encuentra a estudiantes cambiando de institución procurando enseñanza así como a docentes y alumnos que “*le buscan la vuelta*” y que procuran modos de hacer escuela que hagan sentido. En las escuelas nos encontramos con alumnos que procuran docentes que enseñen y docentes que “*le están buscando la vuelta a la enseñanza*” para que sea algo más que motor de búsqueda.

La escuela es, probablemente, una de las pocas instituciones de nuestra actual vida urbana que se teje en el pensar, estar y hacer con otros. Nos quedará a los pedagogos no sólo alcanzar estudios que den cuenta de esta complejidad sino contribuir con las luchas silenciosas que resisten a la individualización de la enseñanza y pujan por tener escuela donde los otros sean posibles.

Referencias bibliográficas

- ARABINDOO, P. (2011) Rhetoric of the ‘slum’, City: analysis of urban trends, culture, theory, policy, action. Routledge Taylor & Francis Group, 15 (6), 636-64.
- ARENDT, H (1996) *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*. España, Ediciones Península.
- ARMELLA, J. (2015) Dispositivos pedagógicos y tecnologías de la información y la comunicación. Un estudio socio-pedagógico en escuelas secundarias públicas emplazadas en contextos de pobreza urbana. Tesis de doctorado, FFYL, UBA.
- BAYAT, A. (2000) “‘Dangerous classes’ to ‘quiet rebels’: politics of the urban subaltern in the global south”. En: ISA - International Sociology 2000, 15; 533.
- BENJAMIN, W. (1998) *La dialéctica en suspenso. Fragmentos sobre la historia*. Chile, Arcis, LOM.
- BIESTA, G. (2005) Against learning. Reclaiming a language for education in an age of learning. *Nordisk Pedagogik*, Vol. 25, pp.54–66. Oslo.
- BRASLAVSKY, C. (1984) *La discriminación educativa*. Buenos Aires, Grupo editor Latinoamericano,
- BUCHANAN, I. (2007) “Deleuze and the Internet”, *Australian Humanities Review*, 43: 1-19.
- BUSSI, E. (2013) *Hacer escuela secundaria en barrios de degradación ambiental y pobreza urbana extrema: estudio en torno de los dispositivos pedagógicos en la sociedad del gerenciamiento*. Tesina de grado dirigida por la Dra. Silvia Grinberg. Carrera Licenciatura en Educación. Argentina, UNSAM.

- COLEMAN, B. y RINGROSE, J. (eds.) (2013) *Deleuze and Research Methodologies*. Edinburgh University Press, Edinburgo.
- CRAVINO, C. (1999) “Los asentamientos del Gran Buenos Aires. Reivindicaciones y contradicciones”. En, NEUFELD, M., TISCORNIA, S., GRINBERG, M. y WALLACE, S. (eds.) *Antropología social y económica. Hegemonía y poder: El mundo en movimiento*. Buenos Aires, Eudeba.
- CURUTCHET, G.; GRINBERG, S. y GUTIÉRREZ, R. (2012) Degradación ambiental y periferia urbana: un estudio transdisciplinario sobre la contaminación en la región metropolitana de Buenos Aires. En: *Ambiente y Sociedad*, vol 15, n 2.
- CHOI, J. (2006) “Doing poststructural ethnography in the life history of dropouts in South Korea: methodological ruminations on subjectivity, positionality and reflexivity”. En *International Journal of Qualitative Studies in Education*, Vol. 19, No. 4, Julio-Agosto, pp. 435-453. Inglaterra, Routledge.
- DE CERTEAU, M. (2007) *La invención de lo cotidiano*. Madrid, UIA.
- DAS, V. (2011) State, Citizenship and the Urban Poor, *Citizenship Studies*, Vol. 15, Nos. 3-4, June 2011, 319 – 333.
- DAFUNCHIO, S. y GRINBERG, S. (2013) Biopolítica y experiencia de la escolaridad en contextos de extrema pobreza urbana y degradación ambiental. *Magistro*, Año: 2013 vol. 7 p. 246 – 269. Bogota.
- DELEUZE, G. y GUATTARI, F. (1997) *¿qué es la filosofía?* Madrid: Anagrama.
- _____ (2005) *Pericles y Verdi*. Valencia, Pre-textos.
- FOUCAULT, M. (2001) El sujeto y el poder. En DREYFUS y RABINOW (eds.) *Michel Foucault: más allá del estructuralismo y la hermenéutica*, p. 101-121. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.
- _____ (2000) *Defender la sociedad*. Argentina, Fondo de Cultura Económica.
- _____ (2007) *Nacimiento de la biopolítica*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- _____ (2014) *El gobierno de los vivos*. Argentina, Fondo de Cultura Económica.
- GLASER, B. y STRAUSS, A. (1987) *El descubrimiento de la teoría de Base*. Chicago, Aldine Publishing.
- GRINBERG, S. (2008) *Educación y poder en el siglo XXI. Gubernamentalidad y pedagogía en las sociedades de gerenciamiento*. Buenos Aires, Miño y Dávila.

- _____ (2011) “Territories of schooling and schooling territories in contexts of extreme urban poverty in Argentina: Between management and abjection”. *Emotion, Space and Society*, 4 (3): 160–171. Netherlands, Elsevier.
- _____ (2013), “Researching pedagogical apparatus (dispositifs): An ethnography of the molar, molecular and desire in contexts of extreme urban poverty”. En COLEMAN, B. y RINGROSE, J. (eds.) *Deleuze and Research Methodologies*. Edinburgh University Press, Edinburgh.
- _____ (2015) “El gobierno de sí recargado Educación, pedagogía y gubernamentalidad en las sociedades de gerenciamiento”. *Revista Textura*, 17, 34 10-31. ULBRA.
- _____ y Langer, E. (2014) “Struggling for knowledge in times of cognitive capitalism: youth and school in contexts of urban poverty”. *Knowledge Cultures* 2(4), 2014. Pp. 152-171. Addleton Academic Publisher. <http://www.addletonacademicpublishers.com/contents-kc#catid247>
- ILLICH, I. (1973) *En América Latina ¿Para qué sirve la escuela?* Buenos Aires, Búsqueda.
- LANGER, E. (2014) *Los dispositivos pedagógicos en las sociedades de control: prácticas de resistencia de estudiantes y regulación de las conductas en escuelas secundarias de contextos de pobreza urbana del partido de San Martín*, Tesis de doctorado. Buenos Aires, UBA.
- LYOTARD, J. (1993) *La condición posmoderna*. Barcelona, Planeta Agostini.
- MANJREKAR, N. (2015) “The neighbourhood and the school conflict, educational marginalisation and the state in contemporary” Gujarat. TRG Poverty & Education Working Paper Series 6 http://www.perspectivia.net/publikationen/trg-working-papers/manjrekar_neighbourhood
Veröffentlicht am: 29.09.2015 15:14.
- NIETZSCHE, F. (2000) *Sobre el porvenir de las escuelas*. Barcelona, Editorial Tusquets.
- PEREZ, A. (2015) *Políticas de escolarización, territorio y desigualdad educativa en épocas de gerenciamiento. Una mirada en clave territorial de la escolarización obligatoria estatal en el decenio de 2001-11. El caso de Caleta Olivia, provincia de Santa Cruz, Argentina*, Tesis de Maestría. UNLu.
- PETERS, M. (1996) *Posestructuralism. Politics and education*. Londres: Bergin & Garvey.

- RINGROSE, J. (2011) "Beyond Discourse? Using Deleuze and Guattari's schizoanalysis to explore affective assemblages, heterosexually striated space, and lines of flight online and at school". *Educational Philosophy and Theory*, N° 43, pp. 598-618. UK-USA, Blackwell Publishing.
- Popkewitz, T. (1996) "El estado y la administración de la libertad a finales del siglo XX: descentralización y distinciones Estado/sociedad civil". En PEREYRA; GARCÍAMINGUEZ; BEAS y GÓMEZ (comp.) *Globalización y descentralización de los sistemas educativos*. Barcelona, Ediciones Pomares.
- RAO, V. (2006) Slum as theory: the South/ Asian city and globalization. *International Journal of Urban and Regional Research* 30.1, 225–32.
- ROSE, N. (2007) *The politics of life itself*. USA, Princeton University Press.
- ROY, A. (2011) "Slumdog Cities: Rethinking Subaltern Urbanism". En *International Journal of Urban and Regional Research* DOI:10.1111/j.1468-2427.2011.01051.x. Volume 35.2 – Marzo.
- SIMONS, M., y MASSCHELEIN, J. (2008) "Our 'will to learn' and the assemblage of a learning apparatus". En FEJES, A. y NICHOLL, K. (eds.) *Foucault and Lifelong learning: Governing the subject*, pp 48-60. Londres, Routledge.
- STEINER, G. (2007) *Lecciones de los maestros*. Madrid, Siruela.
- TIRAMONTI, G. y MONTES, N. (2011) *La escuela media en debate. Problemas actuales y perspectivas desde la investigación*. Buenos Aires, Manantial-Flacso.
- YOUDELL, D. y ARMSTRONG, F. (2011) "A politics beyond subjects: the affective choreographies and smooth spaces of schooling"., *Emotion, Space and Society*, Vol. 4, No. 3, p. 144-150. [[doi://dx.doi.org/10.1016/j.emospa.2011.01.002](https://doi.org/10.1016/j.emospa.2011.01.002)] Netherlands, Elsevier.

Silvia Grinberg: Investigadora CONICET. Prof. Regular Sociología de la educación y Dir. CEPEC-EHU/UNSAM. Prof. Regular Pedagogía y Coord. Área Sociopedagógica, UNPA-UACO. grinberg.silvia@gmail.com

El Estado y la regulación de la participación estudiantil: la normativa sobre Centros de Estudiantes Secundarios

Stella Maris Más Rocha
Aceptado Mayo 2016

Resumen

Gran parte de la normativa educacional de la última década en Argentina, consigna entre sus fundamentos el “reposicionamiento del Estado” y la “ampliación de derechos”, cuestiones referenciadas en una implícita comparación con la década de los 90, identificada genéricamente como neoliberal. La “renovada” participación política de los jóvenes se destaca entre esos derechos que se suponen ampliados.

En este trabajo se analiza la regulación de la participación estudiantil en los Centros de Estudiantes Secundarios durante el transcurso del siglo XX y comienzos del XXI para detenernos en la primera Ley Nacional de Creación y Fomento de Centros de Estudiantes N° 26877 del año 2013.

El artículo está organizado en tres partes. En la primera, se justifica la utilización de la normativa como fuente documental que posibilita realizar un análisis de las políticas educativas adoptadas en un determinado momento histórico. Luego, se hace referencia a la forma que adquirió la regulación de la participación estudiantil en la normativa nacional durante los últimos cien años. Finalmente, se pone el foco en el análisis de la legislación vigente y de los cuatro proyectos presentados.

Palabras clave: Centros de Estudiantes – normativa educacional – participación política – movimiento estudiantil – escuela secundaria.

Abstract

A big part of the educational legislation of the last decade in Argentina states in its principles the “repositioning of the State” and the “widening of rights”, issues that implicitly reference a comparison with the 90’s decade identified mostly as neoliberal. A “renewed” political participation of young people is highlighted among those allegedly widened rights.

This work analyzes student participation’s regulations in High School Student Councils during the 20th century and the beginning of the 21st to focus on the first National Law of Creation and Encouragement of Students Councils N° 26877 of 2013.

The work is organized in three parts. In the first one, the use of legislation material as source documents that make it possible to analyze the educational policies adopted in a given historical moment is justified. Then, there is a reference to the shape that student participation regulation has taken in the national legislation over the past one hundred years. Finally, the focus is set on the analysis of the current legislation and the four projects presented.

Key words: High School Student Councils – Educational legislation – political participation – student movement – high school.

Presentación

Gran parte de la normativa educacional de la última década en Argentina, consigna entre sus fundamentos el “reposicionamiento del Estado” y la “ampliación de derechos”, cuestiones referenciadas en una implícita comparación con la década de los 90, identificada genéricamente como neoliberal. La “renovada” participación política de los jóvenes se destaca entre esos derechos que se suponen ampliados.

Diversas medidas adoptadas en educación apuntan a otorgar cierto protagonismo a la “condición juvenil”: nuevos derechos de niños, niñas y adolescentes, extensión de la escolaridad obligatoria, modificación del régimen académico en la escuela

secundaria, eliminación de las amonestaciones como sanción disciplinaria y su reemplazo por acuerdos de convivencia, promoción de la participación en Centros de Estudiantes y Parlamentos Juveniles, becas y programas asistenciales.

Estos cambios que se hacen explícitos en la normativa educacional coinciden, asimismo, con mutaciones más generales que se evidencian no sólo en los textos legales sino también en las recomendaciones que elaboran los organismos internacionales. Algunos autores interpretan que las transformaciones en el discurso de los documentos oficiales se corresponden con la intención de mostrar un rostro más humanitario del capitalismo en el siglo XXI (Shiroma *et al.*, 2005; Wanderley Neves, 2010), en el que se postula que la educación es la vía para la solución de casi todos los problemas del mundo, desde cuestiones relativas a la pobreza, la desigualdad y el desempleo hasta la prevención de enfermedades de transmisión sexual y/o embarazo adolescente. En los documentos de los organismos –principalmente del Banco Mundial (BM), del Banco Interamericano de Desarrollo (BID) y de la Comisión Económica para América Latina (CEPAL)–, así como en la legislación educativa sancionada en la región, van quedando en segundo plano (pero sin desaparecer) términos como productividad, calidad, competitividad, competencia, eficacia, eficiencia –tan caros al neoliberalismo de la época– para enfatizar otros como justicia, equidad, cohesión social, inclusión, empoderamiento y participación de la ciudadanía, seguridad, solidaridad, tercer sector, responsabilidad social, reconocimiento de la diversidad, sentido de pertenencia y gobernabilidad¹. Si bien no se trata de conceptos estrictamente nuevos, lo novedoso es la forma en que son combinados y el sentido que adquieren en los documentos que orientan las políticas públicas contemporáneas. Democratizar la democracia, ampliar la participación de la sociedad civil, fomentar la ciudadanía activa, aparecen como acciones necesarias que deben encarar los Estados en el siglo que transcurre. La escuela secundaria –obligatoria desde hace una década en Argentina– sería el espacio público destinado a garantizar esa formación.

La participación ciudadana, y específicamente de los jóvenes, también es objeto de numerosas recomendaciones y de firmas de acuerdos y pactos por parte de los

¹ A modo de ejemplo, los siguientes documentos son muy elocuentes respecto del sentido del cambio: Banco Interamericano de Desarrollo (2006); Banco Mundial (2002 y 2006); Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento y Corporación Financiera Internacional, Informe N° 34015-AR; CEPAL (2007); Ferroni, Mateo y Payne (2006).

países de la región (Más Rocha y Lizzio, 2012; Más Rocha y Vior, 2016; Vázquez, 2015b). En los últimos años, la Organización Iberoamericana de la Juventud (OIJ), el Centro Latinoamericano sobre Juventud (CELAJU) y el Fondo de Población de las Naciones Unidas (UNFPA) no sólo realizan diagnósticos sobre la situación de la juventud sino que elaboran propuestas para que los jóvenes se conviertan en *ciudadanos activos* pero dentro del ámbito político-institucional, “explicitando que la movilización juvenil vinculada con acciones no institucionales o no tradicionales y con los llamados nuevos movimientos sociales, comportan un límite para el ejercicio ciudadano” (Vázquez, 2015b: 45). En el mismo sentido, el Estado argentino, en la última década, ha diseñado e implementado una gran cantidad de programas destinados a promover la participación juvenil, desde propuestas culturales, educativas, de acceso a derechos hasta inclusión en el mercado laboral formal². Para el caso de la participación política en la escuela se destacan el Programa Nacional de Organización Estudiantil de Centros de Estudiantes (del Ministerio de Educación), el Programa Nacional de Concejos Deliberantes Estudiantiles (de la Jefatura de Gabinete de Ministros) y Organizarnos para Transformar (del Ministerio de Desarrollo Social).

Además de estos programas específicos, ¿cómo se regula, desde el Estado, la participación estudiantil? ¿Qué se espera que hagan y dejen de hacer los estudiantes en los espacios escolares destinados explícitamente para su participación? ¿En qué momento algunas acciones estudiantiles son lícitas o dejan de serlo? Estas preguntas iniciales intentan dar sentido a una búsqueda orientada a descifrar la racionalidad política de la normativa que regula la participación estudiantil en las escuelas secundarias³. Se pretende, así, no tanto analizar el aspecto prescriptivo de las normas sino reconocer su carácter político, centrado “en las reglas y estándares de la razón que dividen lo sensato, y [que] ordena sensibilidades en aquello sobre lo que se habla, aquello que se ‘ve’ y aquello de acuerdo a lo que se actúa” (Popkewitz, 2012: 19).

² Ver, al respecto, la sistematización y mapeo que realiza M. Vázquez (2015) de los programas que funcionaron entre 2010 y 2014 en los diferentes Ministerios (Trabajo, Empleo y Seguridad Social; Desarrollo Social; Educación; Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva; Cultura; Salud; Planificación Federal, Inversión Pública y Servicios; Industria; Economía y Finanzas Públicas; Agricultura, Ganadería y Pesca; Interior y Transporte; Justicia y Derechos Humanos; Seguridad; Defensa) y Organismos Públicos (ANSES, INADI, Jefatura de Gabinete de Ministros y Presidencia de la Nación). De los 156 programas relevados, 35 se destinaron a promover la participación.

³ En este artículo se presentan algunos avances del proyecto de investigación en curso, bajo mi dirección: “Políticas y regulaciones para la escuela secundaria: inclusión, participación y convivencia”, Escuela de Humanidades, UNSAM, PAI 2015, Código G149.

El debate sobre el derecho de los estudiantes a participar en los asuntos públicos data de varias décadas: si bien se plasmó en medidas concretas a partir de 1973, alcanzó una forma definida diez años más tarde, con el retorno a la democracia (Más Rocha y Lizzio, 2012). Precisamente, el protagonismo político de los jóvenes escolarizados se manifiesta en los Centros de Estudiantes como el lugar “natural” para su participación (Batallán *et al.*, 2009). Estas organizaciones, en tanto ámbitos privilegiados para la toma de decisiones políticas por parte del movimiento estudiantil, se han incrementado en cantidad –al menos, formalmente– en el último lustro. Algunas de sus acciones en el espacio público (cortes de calles, asambleas, entrega de petitorios a las autoridades y tomas de escuelas) adquirieron gran visibilidad a partir de la difusión que han tenido en los medios de comunicación e, incluso, en las redes sociales (Beltrán y Falconi, 2011). Sin embargo, y tal como muestran algunas investigaciones recientes, la politicidad en la escuela se expresa de diversas maneras y no necesariamente a través de las organizaciones formales o espacios institucionalizados (Larrondo, 2013, 2015; Núñez y Litichever, 2015; Vommaro, 2015).

Desde que en 1984, por iniciativa del gobierno nacional, se derogaron en las escuelas secundarias dependientes del Ministerio de Educación⁴ las prohibiciones en materia de participación en los Centros de Estudiantes, cada una de las provincias –con diferentes ritmos e intensidades– ha ido adaptando su normativa. Algunas inmediatamente sancionaron normas tendientes a la ampliación y consolidación de este derecho (por ejemplo, la Ciudad Autónoma de Buenos Aires). Otras, más reticentes, recién en los últimos años dieron impulso a la creación de estas organizaciones estudiantiles pero manteniendo un férreo control de su funcionamiento por parte de las autoridades educativas (tal es el caso de la Provincia de Buenos Aires).

El objetivo de este trabajo es analizar la regulación de la participación estudiantil en los Centros de Estudiantes Secundarios (en adelante, CES) durante el transcurso del siglo XX, y detenernos en la primera Ley nacional de Creación y Fomento de Centros de Estudiantes N° 26877 del año 2013. El artículo está organizado en tres partes. En la primera, se justifica la utilización de la normativa como

4 Conviene recordar que a partir de 1992, cuando se sanciona la Ley N° 24049 de Transferencia de los servicios educativos nacionales a las provincias, las escuelas secundarias pasaron a ser administradas por cada una de las jurisdicciones (a excepción de las que dependían de las universidades).

f fuente documental que posibilita realizar un análisis de las políticas educativas adoptadas en un determinado momento histórico. Luego, se hace referencia a la forma que adquirió la regulación de la participación estudiantil en la normativa nacional durante los últimos cien años. Finalmente, se pone el foco en el análisis de la legislación vigente y de los cuatro proyectos presentados.

El uso de fuentes documentales: la normativa

En este trabajo, las normas educacionales se utilizan como fuentes documentales que permiten acceder al conocimiento respecto de la participación política de los estudiantes secundarios en los CES, ya que nos posibilita detenernos en un aspecto importante de la complejidad que adquiere la consolidación del derecho a la participación en Argentina.

La normativa no brinda por sí misma toda la información para caracterizar una política educativa pero proporciona claves que habilitan su reconstrucción. Y nos ofrece algunas pistas sobre cómo el Estado define los temas y problemas educativos, las acciones propuestas para abordarlos, los sujetos responsables de llevarlas a cabo y los recursos que destina para ello.

En tanto instrumento de regulación social (Popkewitz, 1994), la normativa expresa ciertas intencionalidades por parte de quienes constituyen el sector dominante en un determinado momento histórico. Por un lado, puede ser la cristalización –a través de la concreción en un texto legal– de procesos sociales que ya se vienen dando en la realidad. La ley sería, entonces, el punto de llegada de un camino recorrido, sin necesidad que instale algo nuevo sino que genere un impacto político, produciendo una eficacia simbólica (Novick, 2014). Pero también puede darse el caso que lo que se pretenda sea producir determinados resultados, provocar ciertos efectos en el campo social y educativo, con lo que la ley tendría entonces una eficacia instrumental (Novick, 2014). En definitiva, la normativa constituye un instrumento de persuasión por el que se instauran relaciones de poder y formas de concebir la realidad (Popkewitz, 1994). Se presenta, así, como un documento histórico en el que es posible rastrear proyectos político-educacionales, conflictos, intereses, disputas; es decir, determinadas concepciones del mundo (Más Rocha y Lizzio, 2012). Las normas, en tanto focos

articuladores de luchas y de demandas, no son estáticas, sino que condensan dinámicamente relaciones de poder (Más Rocha, *et al.*, 2013; O'Donnell, 2002) y maneras de comprender y actuar en el campo político y pedagógico, “resumen las conquistas de viejas luchas políticas” (Novick, 2014: 16). Los cambios que se producen en la normativa, reflejan tendencias, intencionalidades de quienes los proponen, en diferentes momentos. En el caso de las normas que han regulado la participación estudiantil en los CES puede observarse cómo han ido mutando en función de situaciones históricas específicas (Más Rocha, 2009). Así, no es posible interpretar la normativa aislada de las cuestiones relativas a los conflictos (de clase) y del poder. Cada norma implica –aunque no siempre sea tan evidente– relaciones y contradicciones sociales. Y como toda política educativa expresa relaciones de clase (Finkel, 1986) también puede reconocerse este carácter en las normas que el Estado adopta para regular esas relaciones.

A partir de estas consideraciones, ¿cómo leer la normativa? Si interrogamos adecuadamente la legislación, ella nos permite captar la racionalidad de la política, ya que “transparenta –hace más visibles– aquellos factores llamados genéricamente ideológicos, permitiéndonos aprehender la riqueza y sustancia de la dimensión jurídica de lo social” (Novick, 2014: 19). Entonces, las leyes, resoluciones y decretos emitidos por los poderes del Estado constituyen el discurso oficial, es el que se pudo concretar en el marco de las luchas sociales y políticas. Los documentos relevados indican tendencias predominantes, hegemónicas. No exponen el complejo proceso de elaboración de la norma, pero sí un momento muy importante y decisivo de ese proceso: el de la concreción a través de un texto escrito. Los debates parlamentarios de las leyes educativas reflejan, en muchos casos, el proceso seguido: proyectos que se mantienen inalterables hasta convertirse en ley, elaboración de dictámenes diferenciados (por parte de la mayoría y de la minoría), artículos que se modifican parcialmente, pedidos de “cuarto intermedio” para negociar posiciones, etc. Estrategias, en última instancia, que muestran que la normativa que resulta de ese proceso es la que se pudo sancionar en una determinada coyuntura político-social (y educativa).

En algunos casos, principalmente en leyes o proyectos, las definiciones no están sólo en el articulado del texto legal sino, centralmente, en los fundamentos, en el mensaje que acompaña el proyecto, es decir, en la argumentación que legisladores y legisladoras esgrimen para convencer a otros y/o justificar su propuesta. Por

ello, no sólo trabajamos con lo que se prescribe en una norma sino también con aquello que estructura el campo de sentido de la educación escolarizada (Giovine y Suasnábar, 2012). Nos interesa conocer las ideas explícitas de un texto legal, sus recurrencias, la insistencia en determinados términos y conceptos pero también sus ausencias, sus omisiones, sus silencios, el pequeño o gran margen que permite para su posterior interpretación, aplicación o rechazo.

Desde estas concepciones se ha abordado la lectura y el análisis tanto de la Ley N° 26877/2013 como de los proyectos que la precedieron (los que tuvieron tratamiento parlamentario). Para poder interpretar la Ley de Centros de Estudiantes vigente resulta necesario presentar el derrotero que siguió la regulación del derecho a la participación política en nuestro país para mostrar qué tan novedosa o qué tan disruptiva fue la normativa en más de un siglo de la escuela secundaria.

La participación política estudiantil en la normativa: breve recorrido histórico

Como se afirmó en líneas precedentes, los CES constituyen el ámbito típico de organización y participación política de jóvenes escolarizados. Si bien pueden reconocerse actividades políticas por parte de estudiantes casi desde el inicio de la escuela secundaria argentina⁵, su origen e institucionalización se remontan al contexto de la Reforma Universitaria de 1918⁶. En el marco del reclamo por la participación del claustro estudiantil en el cogobierno universitario –entre otros principios–, se crea en 1921 la Federación de Estudiantes Secundarios (FES) como antecedente de coordinación entre las diversas organizaciones de base que se arrogaban la representación de los derechos de los estudiantes. Estas

5 En un trabajo anterior (Más Rocha, 2009) se recuperaba la historia de la acción de los estudiantes del Colegio Monserrat, dependiente de la Universidad Nacional de Córdoba, frente a la muerte de un alumno, en 1860, como consecuencia de los castigos corporales que le propinó su maestro. Garaño y Pertot (2002) relatan también algunas de las acciones organizadas por los estudiantes en los inicios del Colegio Nacional de Buenos Aires. Berguier *et al.* (1986) sistematizan la historia del movimiento estudiantil secundario en sus primeros años de existencia.

6 Por ejemplo, en 1915, en Tucumán se realiza la primera reunión nacional de estudiantes secundarios (participan 22 colegios nacionales) y dos años más tarde se crea la Federación Estudiantil de Tucumán. En esta provincia ya se habían realizado, en 1917 y 1918, las primeras huelgas de estudiantes en el Colegio Nacional y en la Escuela de Comercio (Jiménez, 2007).

organizaciones pretendían articular las acciones del movimiento estudiantil nucleando a los Centros y asociaciones ya institucionalizados.

La década del 30 marca el inicio de los intentos sistemáticos por parte de gobiernos –tanto militares como conservadores– por impedir la continuidad de las actividades políticas de los jóvenes y sus organizaciones. La denominada “Resolución de la Torre” (en alusión al Ministro de Justicia e Instrucción Pública del presidente Agustín P. Justo), del 24 de octubre de 1936, prohibía a los estudiantes y a los CES “intervenir en asuntos [en los] que no sean parte” especialmente si se trataba de “sanciones contra alumnos o empleados”. El ministro J. de la Torre argumentaba, en los *Considerando* de la resolución, “que por elementales razones de disciplina es inadmisibile que los alumnos de los establecimientos de enseñanza intervengan, ni aún con peticiones a título de gracia, en asuntos cuya resolución incumbe a las autoridades respectivas o a la Superioridad” y que, por lo tanto, era preciso dictar “una disposición prohibitiva, expresa y terminante”, sancionando la desobediencia (Más Rocha, 2009).

En 1943 se aprueba el “Reglamento General para los establecimientos de enseñanza media dependientes del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública”. Las restricciones a la participación se profundizan aún más, ya que sólo se autorizará la formación de “asociaciones ocasionales y temporarias para despertar [en los alumnos] estímulos o actividades de exclusiva índole docente o cultural y sólo cuando los Rectores o Directores entendieren que fuese conveniente” (art. 174°). La misma norma prohibía a los directores de las escuelas “atender representaciones colectivas de los alumnos, ni por sí, ni por los llamados centros o entidades estudiantiles”. En ese mismo año, se crean los Clubes Colegiales (art. 228° del “Reglamento General para los establecimientos de enseñanza secundaria”), “cuyo principal objeto [era] fomentar el espíritu de camaradería, cooperación y competencias deportivas”, en un claro intento de orientar las actividades estudiantiles hacia cuestiones “no políticas”⁷.

7 El 17/05/43 se dictó el decreto N° 150073, firmado por el ex presidente Ramón Castillo y por el ministro de Justicia e Instrucción Pública, Guillermo Rothe, en el que se aprobó el “Reglamento General para los establecimientos de enseñanza secundaria”. En el artículo 228°, inciso e), se asignó al Departamento de Educación Física, entre otras funciones, “crear clubes colegiales cuyo principal objeto será fomentar el espíritu de camaradería, cooperación y competencias deportivas”. Para ello se organizó, también, un “cuerpo de adalides” con los alumnos distinguidos por “sus condiciones físicas, preparación en la materia y que revelen la nobleza de su proceder” (art. 228°, inc. f). La Resolución N° 595 del año 1958 reedita la propuesta de los Clubes Colegiales y define pautas específicas para su organización.

Sin embargo, lejos de desaparecer o disminuir su accionar, las asociaciones estudiantiles crecían. Para contrarrestar, entonces, el poder de la FES, el ministro de Educación Armando Méndez San Martín creó en 1953, durante la segunda presidencia de Perón, la Unión de Estudiantes Secundarios (UES). Esta organización, a diferencia de las que ya existían, surgía de una iniciativa estatal, se articulaba en dos “ramas” (femenina y masculina) y también era nucleada por actividades deportivas.

La década del 50 se caracterizó por una gran expansión de la escuela secundaria: entre 1945 y 1955 la matrícula se duplicó (126%), pasando de 167.116 alumnos a 377.713. Y esa expansión no sólo se debió al ingreso de los hijos de las clases acomodadas sino también de los sectores medios-bajos y obreros calificados, ya que las modalidades que más crecieron fueron la industrial (223%), la comercial (199%) y la normal (93%)⁸. A la par, se incrementaba la cantidad de Federaciones y Ligas de estudiantes⁹ que se organizaban para resistir las medidas que, desde el gobierno nacional, se anunciaban para dar comienzo a la creación de universidades privadas. Así, la lucha por la universidad “laica o libre” de 1958¹⁰ también tuvo como protagonistas a los estudiantes secundarios, quienes ocuparon las calles y tomaron las escuelas en rechazo a la política clerical. Según Manzano (2011), el involucramiento de los secundarios en la “causa laica” no se explica sólo por la solidaridad con sus pares universitarios sino también “en defensa propia”, ya que el conflicto les permitió hacer públicos ciertos reclamos por cuestiones cotidianas de la experiencia escolar: el avance del clero en la educación, arbitrariedades por parte de directivos (autoritarismo y actitudes antisemitas) y la derogación de la “Resolución de la Torre”. Frente al accionar estudiantil, las respuestas del Poder Ejecutivo Nacional no se hicieron esperar: detención de adolescentes, sumarios a quienes tomaban las escuelas¹¹ y cierre de las instituciones en las que los estudiantes se habían declarado en huelga¹².

⁸ Ver Tedesco (1980).

⁹ Por ejemplo, la Federación Metropolitana de Estudiantes Secundarios (FEMES), de origen comunista, creada en mayo de 1958, en el marco del Primer Congreso Metropolitano de Estudiantes Secundarios. Ese año, también, se multiplicaron la Ligas en las ciudades de Córdoba, Rosario y Tucumán. La Liga del Sur, en la provincia de Buenos Aires, nucleaba a los estudiantes de Avellaneda, Lanús y Lomas de Zamora.

¹⁰ Así se conoció la resistencia organizada por estudiantes (tanto universitarios como secundarios), en 1958 durante la presidencia de Arturo Frondizi, en rechazo a la reglamentación del artículo 28° del Decreto ley 6403 que permitía –por primera vez en nuestro país– que las universidades particulares, o “libres”, expidieran títulos que habilitasen a sus egresados a ejercer profesionalmente.

¹¹ Tal fue el caso de los estudiantes del Colegio Nacional Mitre, sumariados por usurpación (Manzano, 2011).

¹² En un comunicado, el ministro de Educación y Justicia, Luis Mac Kay, vinculado a la Iglesia Católica, anunciaba sanciones disciplinarias a los estudiantes que no asistieran a clase u organizaran piquetes y, también, el cierre de ocho escuelas con la consecuente pérdida del ciclo lectivo para los alumnos (Manzano, 2009, 2011).

Con el golpe de Estado del Gral. Onganía, en 1966, y el Decreto ley N° 16912 por el que se intervenían las Universidades Nacionales, las acciones coordinadas entre secundarios y universitarios continuaron hasta llegar a su punto más álgido en el *Cordobazo*. Desde el fenómeno conocido como la *Noche de los bastones largos* hasta 1969 se sucedieron una gran cantidad de revueltas y huelgas estudiantiles en la Capital Federal y varias provincias del país (Tucumán, Santa Fe, Córdoba, Entre Ríos, Mendoza, Corrientes y Buenos Aires) por diversos reclamos¹³. A pesar de la estricta prohibición a la organización política, crecían clandestinamente las organizaciones que buscaban formas institucionalizadas para canalizar las protestas: se crearon el Movimiento Estudiantil Secundario de Acción Popular (MESAP) y los COLES (Comandos de Organización y Lucha Estudiantiles). Ni las amenazas de sanciones ni la represión constante¹⁴ detuvieron el enfrentamiento de los estudiantes a la política educativa, social y económica de la dictadura.

En el breve período del gobierno de H. J. Cámpora (mayo-julio de 1973) parecían cumplirse varias de las reivindicaciones estudiantiles: libre agremiación, eliminación de los exámenes de ingreso en los colegios nacionales, implementación de la asignatura ERSA (Estudios de la Realidad Social Argentina), aplicación efectiva del boleto estudiantil¹⁵. Sin embargo, duraron lo que el presidente permaneció en el poder. El clima de época había generado, ya en abril de ese año, la refundación de la UES. Y crecían, también, otras organizaciones cuestionando el avance de la derecha peronista: Juventud Guevarista (JG), Juventud Socialista (JS), Federación Juvenil Comunista (FJC), Juventud Radical Revolucionaria (JRR), Grupo de Estudiantes Socialistas Antiimperialistas (GESA), que confluían todas –a partir de 1974– en la Coordinadora de Estudiantes Secundarios (CES).

13 Uno de ellos fue la implementación del Decreto N° 9767 del 29/12/1967 “Reglamentación general del régimen de calificaciones, exámenes y promociones”, que introducía ciertos cambios en la manera de evaluar a los estudiantes.

14 Centenares de estudiantes fueron detenidos en las movilizaciones de esos años. En el marco de la represión, la policía asesinó a Santiago Pampillón (Córdoba, 1966), Juan José Cabral (Corrientes, 1969), Adolfo Bello y Luis Blanco (Rosario, 1969). Una cronología de estos sucesos puede leerse en Bonavena (2012).

15 En 1972, el Ministerio de Obras y Servicios Públicos y el Ministerio de Hacienda y Finanzas de la Nación emitieron conjuntamente las Resoluciones N° 103 y 97, por las que se otorgaba un 20% de descuento en las tarifas del transporte de pasajeros a estudiantes secundarios, universitarios y docentes. El 22 de agosto del mismo año, el gobernador de la provincia de Buenos Aires, firmó el Decreto N° 4594 por el que se aplicaba el descuento en las líneas de servicios interurbanos de la jurisdicción. Pero a pesar de estas disposiciones, el “boleto estudiantil” no se implementó.

En 1975, y ya en un contexto que anticipaba lo que se desataría durante la última dictadura militar, la Resolución N° 41 del ministro de Cultura y Educación, O. Ivanissevich, suspendía la autorización para formar nuevos Centros de Estudiantes así como las actividades de los ya existentes. El autodenominado Proceso de Reorganización Nacional, iniciado en 1976, completó el accionar de la Triple A (Alianza Anticomunista Argentina) con expulsiones, desapariciones, tortura, secuestro, cárcel y asesinato de numerosos jóvenes, entre ellos, estudiantes secundarios (Bonavena y Millán, 2012; CONADEP, 1984; Garaño y Pertot, 2002). Los sucesos ocurridos en la *Noche de los lápices* dieron cuenta del plan sistemático de terminar con la vida de estudiantes militantes. Uno de los documentos más conocidos emitido por el Ministerio de Cultura y Educación (Resolución N° 538 del 27 de octubre de 1977), fue el titulado “Subversión en el ámbito educativo (Conozcamos a nuestro enemigo)”. En él se promueve como propósito “erradicar la subversión en todas sus formas”, a través de “la vigencia de los valores de la moral cristiana, de la tradición nacional y de la dignidad del ser argentino y la conformación de un sistema educativo acorde a las necesidades del país” (*Considerando* de la Resolución N° 538). El “folleto”, tal como se conoció, fue distribuido a inspectores y directores de escuelas con la intención explícita de detectar en las instituciones educativas “alumnos subversivos” y/o posibles “familias subversivas”.

Participar en democracia: de la prohibición a la regulación

Fue recién a comienzos de 1984 que se derogaron todas las reglamentaciones que atentaban contra los principios de la democratización y la participación mencionadas en los párrafos anteriores. Se dictaron, en consecuencia, resoluciones ministeriales y circulares por parte de la Dirección Nacional de Educación Media (DINEM)¹⁶ –en un breve período de tiempo– que promovían la creación de Asociaciones o Centros y reconocían el derecho a la participación de los estudiantes (Más Rocha y Lizzio, 2012), con el objetivo de “hacer de la escuela media un espacio de socialización no autoritaria” (Manzano, 2011: 48). Junto con ello, el gobierno de Raúl Alfonsín implementó numerosas medidas

16 En 1984 se dictaron las Circulares N° 38, 50, 71 y 274 para regular la creación y puesta en marcha de las Asociaciones Estudiantiles y/o Centros de Estudiantes. En el mismo año, además, las Circulares N° 54, 72, 77, 101, 115, 124, 129 y 163 hacían referencia a “temas muy vinculados con la conducta juvenil como la libertad, la solidaridad, la preservación del medio ambiente, la vestimenta escolar, el cooperativismo” (Anexo I de la Circular N° 57/85 de la DINEM sobre “Envío de material informativo para los Centros de Estudiantes”).

para permitir el acceso de los sectores populares a la escuela y a la universidad. La más importante fue la eliminación de los exámenes de ingreso y cupos a las escuelas secundarias nacionales a través de la Resolución Ministerial N° 2414/84. Esta decisión se tradujo, en los años siguientes, en un aumento significativo de la matrícula: el nivel medio pasó de 1.483.434 alumnos en 1983 a 2.047.183 en 1988. En la universidad se instauró el ingreso irrestricto y la matrícula prácticamente se duplicó al aumentar de 416.571 estudiantes a 755.206 en el mismo período (Más Rocha y Lizzio, 2012).

Sin embargo, las pretensiones democráticas de la normativa de este momento encontraban sus límites. Si bien se promovía y alentaba la participación estudiantil ésta se restringía al ámbito escolar y recreativo¹⁷. Las Resoluciones ministeriales del año 1984 que regulaban la acción de los CES¹⁸ prohibían explícitamente las “actividades de proselitismo partidista” en las escuelas (Resolución N° 78/84), concibiendo a los partidos políticos como “espacios de discordia y, en última instancia, reñidos con el civismo” (Manzano, 2011: 48)¹⁹. Esta prohibición iba a contramano de lo que sucedía en las filas de los diferentes partidos que, con la apertura democrática, vieron aumentar la cantidad de militantes jóvenes y, entre ellos, de estudiantes secundarios. Quizá fue en las universidades donde ese crecimiento se evidenció en las agrupaciones que participaron de los Centros de Estudiantes²⁰. El movimiento estudiantil reaccionó frente a las disposiciones

17 Aunque excede los límites de este trabajo, es necesario mencionar que en algunas de las Circulares emitidas por la DINEM se apelaba a los discursos del papa Juan Pablo II para justificar por qué la solidaridad era un valor importante entre los estudiantes (Circular N° 54/84) o por qué la moral y las buenas costumbres debían ser referencia para las actividades juveniles (Circular N° 71/84). Este último tema había sido cuestionado por el movimiento estudiantil.

18 La normativa establecía algunos lineamientos generales para el funcionamiento de los Centros: podían participar todos los alumnos y alumnas de la escuela; conformarían una Comisión Directiva y una Asamblea de Delegados cuyos miembros serían elegidos por voto directo, secreto y universal; las listas minoritarias debían tener representación en la Comisión Directiva. Los CES tenían que definir un estatuto y un plan de actividades, que eran aprobados por la Asamblea de Delegados y la Comisión Directiva. Los directores o directoras de las escuelas sólo tomaban conocimiento de ellos y debían garantizar un espacio físico para el funcionamiento del Centro.

19 En la Circular N° 129/84 de la DINEM, “Mensaje a los docentes sobre proselitismo político-partidista en la escuela media” se afirma que se “[...] rechaza el adoctrinamiento que agrede la posibilidad de libre decisión de los adolescentes, la militancia que perturba el ritmo y la vida de la institución escolar, el proselitismo que vulnera el marco de las normas vigentes y la pugna de los intereses partidistas que conspira contra el clima de convivencia entre adultos y jóvenes en la comunidad educativa de la escuela media” (subrayados en el original).

20 P. Vommaro (2015: 28) señala: “La apertura universitaria implicó una reactivación de la política estudiantil. La vida de los Centros de Estudiantes se organizó en agrupaciones vinculadas fuertemente con los partidos políticos. Franja Morada, ligada a la UCR, fue la principal agrupación universitaria, que mantuvo su hegemonía frente a la izquierda y al peronismo en la mayoría de los Centros de estudiantes hasta 1987. La Juventud

ministeriales en la conocida *Marcha por la Libre Agremiación*, reclamando libertad para ejercer actividades gremiales e independencia de los organismos de control como lo eran las direcciones escolares (Enrique, 2012). Pero a pesar de las garantías normativas o legales para favorecer la participación y de las comisiones que creó el Ministerio de Educación para trabajar este tema con directivos y docentes²¹, fueron numerosos los casos en que las autoridades escolares intentaron impedir o limitar el accionar de los estudiantes²². Al no desmantelarse el aparato burocrático-autoritario de la dictadura en la administración central (esto es, en el Ministerio de Educación) ni en las instituciones escolares²³, la democracia, en consecuencia, presentaba serias limitaciones para construirse sobre esta base.

Los 90: lucha por la educación pública e intentos de despolitización

La participación y movilización de los estudiantes secundarios en el retorno a la democracia no se restringió a cuestiones gremiales o estrictamente escolares, la militancia por los derechos humanos caracterizó esta década. Temas como la sanción de las “leyes de impunidad” (Ley de Punto Final N° 23492 en 1986 y Ley de Obediencia Debida N° 23521 en 1987) los convocó a movilizarse y expresar su rechazo en las calles. Los indultos del presidente C. Menem en 1989 y 1990, beneficiando a los responsables de la última dictadura militar, impulsaron diversas estrategias de acción de los jóvenes militantes que ya no confiaron en los partidos políticos ni en los mecanismos tradicionales de representación y delegación. La agrupación HIJOS (Hijos e Hijas por la Identidad y la Justicia contra el Olvido y el Silencio), formada en 1995, utilizó como lema “si no hay justicia, hay escrache” y adoptó la modalidad de acción directa. Otras

Universitaria Peronista (JUP), la Juventud Universitaria Intransigente (JUI) y expresiones del trotskismo, como el Movimiento al Socialismo (MAS), también tuvieron un crecimiento en esos años como brazos universitarios de sus respectivos partidos. La derecha también estuvo representada [a través de] la agrupación universitaria UPAU (expresión juvenil de la Unión del Centro Democrático)”.

21 En 1985, desde la DINEM, se elaboró una encuesta para todas las escuelas secundarias nacionales (Anexo II “Encuesta de información y de opinión para el Centro de Estudiantes”, Circular N° 57/85) en la que se indagaba, entre otros temas, si las autoridades impedían o no la conformación del CE.

22 En varias presentaciones hechas al Congreso de la Nación, por parte de diputados de la Unión Cívica Radical y del Partido Intransigente, se denunciaron intentos de docentes o directores y directoras de escuelas secundarias para impedir elecciones o funcionamiento de Centros, trato diferencial (y negación de derechos) a estudiantes militantes en los CES así como amenazas e intimidaciones.

23 Por medio de la Ley N° 23068/84 se autorizó a las Universidades Nacionales a impugnar los concursos docentes sustanciados durante la dictadura militar. Sin embargo, no ocurrió lo mismo con las designaciones de los equipos directivos y docentes de las escuelas secundarias públicas.

organizaciones como la CORREPI (Coordinadora contra la Represión Policial e Institucional), que denunciaba los casos de “gatillo fácil”, también aglutinaron entre sus filas a numerosos jóvenes que participaban en Centros de Estudiantes.

El protagonismo del movimiento estudiantil secundario se vio reflejado, específicamente, en la oposición a la sanción de las leyes educativas de la época (Ley de Transferencias N° 24049/91, Ley Federal de Educación N° 24195/93 y Ley de Educación Superior N° 24521/95) mediante marchas, sentadas, tomas de escuela, clases públicas y “abrazos” al Congreso. Éstas serán las últimas actividades de carácter nacional, ya que con la transferencia de las escuelas secundarias a las provincias los conflictos y reclamos se trasladarían al interior de las jurisdicciones²⁴.

La Ley Federal de Educación promovía una participación acotada exclusivamente a las actividades institucionales: sólo se hacía referencia al derecho que tienen los estudiantes a integrar centros, asociaciones y clubes y a “participar en el funcionamiento de las unidades educativas, con responsabilidades progresivamente mayores, a medida que avancen en los niveles del sistema” (art. 43°).

En un gobierno constitucional, la normativa de la década ya no podía cuestionar ni prohibir la existencia de los CES, entonces la estrategia consistió en intentar despolitizar al movimiento estudiantil secundario y mantener la gobernabilidad a través del control de las acciones de los estudiantes (Más Rocha y Lizzio, 2012). La Resolución N° 1594/90 emitida por el Ministerio de Educación y Justicia creaba los Clubes Colegiales (aprobados originalmente en 1943 y reformulados en 1958), recuperando antecedentes de gobiernos anteriores, con el intento de aislar a los militantes en los CES diseñando instancias “participativas” no politizadas para el conjunto de estudiantes. En estos Clubes, estaban expresamente prohibidas “las cuestiones políticas, religiosas, sociales y/o discriminatorias”²⁵. En la normativa se detallaban cada una de las actividades que las instancias

24 Una excepción lo constituye la marcha nacional convocada por sindicatos docentes y Centros de Estudiantes, en abril de 2007, en repudio al asesinato del profesor Carlos Fuentealba, ocurrido en Neuquén luego de que la policía antimotines de esa provincia reprimiera una manifestación de docentes por reclamos salariales.

25 Base IV, art. 19°, Resolución N° 1594/90.

organizativas de los Clubes (comisiones y subcomisiones) podían desarrollar²⁶, y se recomendaba a docentes y directivos estimular esas actividades para no “alterar la armonía” si quedaban en manos de los estudiantes: “la confianza ciega en la bondad de las potencias naturales del alumno, puede llevar al libertinaje y desenfreno”²⁷.

Los breves períodos de gobierno –aún de distinto signo político– que se sucedieron entre 2000 y 2003 no produjeron ningún tipo de normativa relacionada con la actividad de los Centros de Estudiantes, en consecuencia, no significaron un cambio de rumbo.

2003-2015: ¿El resurgimiento de la participación política estudiantil?

Con la asunción de N. Kirchner en 2003, se plantea la necesidad de un reordenamiento legal en materia educacional, intentando responder a los legítimos reclamos de cambios por parte de docentes y estudiantes (Más Rocha y Vior, 2016). En esta nueva etapa, el PEN comienza a impulsar una “reforma de la reforma” a partir de la sanción de nuevas leyes de educación y sus consecuentes modificaciones en la regulación del sistema. En 2006, el gobierno nacional difundió el “Documento para el debate. Ley de Educación Nacional: hacia una educación de calidad para una sociedad más justa” en el que se afianzan las ideas sobre la delegación de poder en otros y la formación para “elegir” (no para ser elegido): “La educación para la democracia deberá [permitir] a las actuales y futuras generaciones de ciudadanos elegir de manera reflexiva y autónoma a quienes conducen el Estado y participar activamente en las organizaciones políticas y sociales que los expresen y representen” (MECyT, 2006: 5). La Ley de Educación Nacional N° 26206, sancionada el mismo año, no definió acciones específicas para los CES ni tampoco promovió que las organizaciones estudiantiles nacionales y/o provinciales integraran algún órgano asesor del Ministerio de Educación²⁸; la participación en las escuelas, en dicha norma, está

26 Actividades culturales (lectura, canto y coro, orquesta, teatro, danza, biblioteca, hobbies: intercambio de marquillas, filatelia, distintivos, etc.), sociales (turismo, picnics, reuniones de camaradería, acción con los vecinos, ahorros y préstamos de honor) y deportivas (campeonatos internos e intercolegiales, exhibiciones, festivales, campamentos, etc.).

27 “Sugerencias para el trabajo del Club Colegial”, Resolución N° 1594/90.

28 La Ley de Educación Nacional (art. 116°) crea el Consejo Federal de Educación, que cuenta con el apoyo de tres Consejos Consultivos: Económico y Social (vigente desde la Ley Federal de Educación), de Políticas

acotada a la posibilidad de “formular proyectos” y “definir espacios curriculares complementarios” dentro de la institución educativa (art. 126° LEN).

Sin embargo, con posterioridad, a través de Resoluciones del Consejo Federal de Educación²⁹ y de Programas específicos³⁰ se propusieron acciones para impulsar espacios de participación que incluían a los Centros de Estudiantes. Se trata de iniciativas estatales que se dieron luego de que los estudiantes secundarios volvieran a ser protagonistas al hacer sus reclamos en el espacio público a través de las tomas de las escuelas. Como anticipamos, desde que las escuelas secundarias nacionales fueron transferidas a las provincias, los conflictos y reclamos se trasladaron al interior de cada jurisdicción. En consecuencia, sólo tuvieron gran repercusión aquellas acciones que los medios masivos de comunicación (y las redes sociales) reflejaron. Tal es el caso, por ejemplo, de la resistencia de los estudiantes de la provincia de Buenos Aires a la “prueba integradora”³¹ en el año 2005, cuya implementación generó sentadas y tomas de escuelas. En la Ciudad de Buenos Aires, el recorte de las becas para los alumnos –en 2008– junto al rechazo por parte del movimiento estudiantil (también de sindicatos docentes y organismos de derechos humanos) a la designación de Abel

Educativas y de Actualización Curricular. En ninguno de ellos está contemplada la participación de organizaciones estudiantiles.

29 Tal es el caso de la Resolución CFE N° 79/09, Plan Nacional de Educación Obligatoria, en la que se proponen estrategias para fortalecer la gestión institucional del nivel medio, entre las que se destacan: “Diseñar e implementar espacios de participación de adolescentes y jóvenes en sus escuelas y comunidades a partir de proyectos centrados en acciones de participación juvenil que contribuyan al desarrollo de espacios pedagógicos alternativos que promuevan la construcción de la ciudadanía y temas relacionados con la convivencia escolar, a través de diferentes dispositivos, tales como: CAJ, centros de estudiantes, proyectos solidarios, voluntariado escolar y parlamento juvenil”, “Incorporar tiempos y espacios de participación de docentes y alumnos para la toma de decisiones institucionales a través de horas institucionales de profesores, actividades por departamentos, espacios físicos más allá de las aulas y consejos de convivencia entre otros” (p. 44). La Resolución CFE N° 84/09 “Lineamientos políticos y estratégicos de la educación secundaria obligatoria” plantea que es posible que se diseñen espacios curriculares, en el ciclo orientado del nivel, en el que “los estudiantes puedan poner en relación los aportes de diferentes disciplinas y/o áreas curriculares, sus puntos de vista, preocupaciones y exploración de alternativas, en una producción integrada y creativa, con incidencia y relevancia comunitaria, que les posibilite construir un compromiso con la realidad social. Estas instancias podrán incluir: acciones de voluntariado, emprendimientos cooperativos, muestras interactivas y/o producciones artísticas o tecnológicas, entre otras. En todos los casos, se trata de propuestas cuya definición curricular (problema, tema, alcance) se realiza con participación de los estudiantes”. (Punto 94, e, p. 25).

30 Como el Programa Nacional de Organización Estudiantil y Centros de Estudiantes, creado en 2013, dependiente de la Dirección Nacional de Políticas Socioeducativas del Ministerio de Educación.

31 La Resolución FCyE N° 233/05 estableció que en todas las provincias se implemente, en los últimos tres años de la escuela secundaria o Ciclo Polimodal, una “instancia final de evaluación integradora para Lengua, Matemática, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales” (art. 1°), de carácter vinculante para la acreditación de asignaturas y la promoción de los estudiantes (art. 2°).

Posse como ministro de Educación³², un año más tarde, generaron numerosos conflictos con las autoridades porteñas. Entre 2010 y 2013, las tomas de las escuelas secundarias de la CABA se multiplicaron y volvieron a ser noticia en todos los medios por el reclamo de los estudiantes respecto de las condiciones de la infraestructura escolar (caída de mampostería, falta de calefacción y/o ventilación, etc.); exigían, también, su participación en el debate y diseño del currículo de la Nueva Escuela Secundaria. Por otra parte, en la provincia de Córdoba, en el marco de la sanción de la Ley de Educación provincial N° 9870 del año 2010, los estudiantes secundarios se movilizaron en rechazo a la inclusión de la religión en la enseñanza (que, finalmente, quedó como materia optativa y extracurricular en la educación pública). Paralelamente, se registró una revitalización de la participación de jóvenes (y, entre ellos, secundarios) en organizaciones y movimientos políticos tanto nuevos como preexistentes (Vázquez, 2015a). Entre ellos, se destacó la militancia dentro de las filas del kirchnerismo y su disputa por espacios de poder dentro del Estado: “la *gestión militante* expresa un desplazamiento o resignificación del término *militancia* en relación con el trabajo *en, desde y para* el Estado. Trabajar *en* el Estado [se interpreta como] una forma de militancia *por y para* el Estado” (Vázquez, 2015a: 410-411, destacado en el original).

En ese contexto, en 2012, y también con gran repercusión mediática, se sancionó la Ley de Ciudadanía argentina N° 26774, que permite a quienes tienen entre 16 y 18 años votar en las elecciones nacionales. Cabe destacar que no surgió como iniciativa de los jóvenes sino como propuesta del gobierno nacional. 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). De manera semejante, aunque sin la discusión pública como la que generó el “voto joven”, se presentó en el Congreso la ley sobre Centros de Estudiantes. Como intentamos mostrar, el activismo de los jóvenes escolarizados tenía otras demandas.

32 El ministro, que sólo duró 12 días en el cargo, había sido cuestionado por sus polémicas declaraciones en temas como juventud, derechos humanos, garantismo, protestas sociales y negociaciones salariales.

La primera ley nacional de Creación y Fomento de Centros de Estudiantes: ¿qué hay de nuevo?

Entre 2012 y 2013 se presentaron en la Cámara de Diputados de la Nación cuatro proyectos diferentes³³ para regular el accionar de los Centros de Estudiantes. Para poder analizarlos y compararlos se han tenido en cuenta tres aspectos fundamentales: a) antecedentes jurídicos (internacionales, nacionales y/o jurisdiccionales) que se citan en el texto; b) antecedentes históricos del movimiento estudiantil secundario a los que se hace referencia; y c) funciones y características que se les atribuye a los CE. A continuación, se presenta una síntesis de cada propuesta.

- *Proyecto N° 4865-D-2012*: “Creación de organismos de representación estudiantil bajo la forma de Centros de Estudiantes”, presentado por M. I. Pilatti Vergara (FPV-PJ, Chaco), J. Perié (FPV-PJ, Misiones), M. Brawer (FPV-PJ, CABA) y L. Grosso (FPV-PJ, Buenos Aires).

En este proyecto se citan como antecedentes jurídicos internacionales, para la libertad de asociación: la Declaración Universal de los DDHH (art. 20° inc. 1), la Declaración Americana de los derechos y deberes del hombre (art. XXII), el Pacto Internacional de Derechos civiles y políticos (art. 22° inc. 1), la Convención Americana sobre DDHH (art. 16° inc. 1). A nivel nacional, se presenta a la Ley Nacional de Educación N° 26206 como el marco general (art. 126° inc. h). Se refiere, también, a los casos de algunas jurisdicciones que han regulado el derecho a la participación estudiantil en los CE: CABA (1998), Chaco (2002) y Buenos Aires (2005). Se ubica, temporalmente, el inicio del accionar del movimiento estudiantil secundario recién en la década del 70, omitiendo gran parte de la historia. La cronología construida por los autores del proyecto resalta unos períodos históricos y prescinde de otros. Por ejemplo, la alusión al gobierno democrático de 1983-1989 sólo ocupa un renglón y no se hace mención a ninguna de las medidas político-educacionales que se implementaron para estimular la participación estudiantil y la creación de CE. Finalmente, reconoce la importancia de los centros de estudiantes como instancias para promover, “en forma organizada, oportunidades verdaderas de participación” (HCDN, 2013: 4).

33 Ver Orden del día N° 1981 del año 2013, Comisión de Educación, Cámara de Diputados de la Nación.

- *Proyecto N° 7954-D-2012*: “Creación y reconocimiento de Centros de Estudiantes”, presentado por M. Oporto (FPV-PJ, Buenos Aires).

Este proyecto reconoce como antecedentes la Constitución Nacional, la Convención Internacional de los Derechos del Niño aprobada por ley N° 23849 (art. 12°, 13°), la Ley N° 26061 de protección integral de los derechos de niñas, niños y adolescentes (art. 3°, 19°, 23°, 24°), la Ley de Educación Nacional N° 26206 (art. 30°, 126°) y la Ley de Educación Superior N° 24521 (art. 13°). No se hace mención a normativa jurisdiccional específica pero se reconoce que “varias provincias cuentan con leyes que estimulan la creación y funcionamiento de los centros de estudiantes” (HCDN, 2013: 5). Identifica al estudiantado con una participación activa desde comienzos del siglo XX hasta la actualidad, recordando el protagonismo que tuvieron en “la Reforma Universitaria, el Cordobazo, la resistencia a los gobiernos de facto y a las políticas neoliberales” (HCDN, 2013: 6). Asigna una importancia política, pedagógica e institucional a la conformación de CE como organismos adecuados para abrir “espacios de participación para el ejercicio de los derechos [de los estudiantes] en un contexto de interacción comunitaria, y de construcción práctica de la ciudadanía” (HCDN, 2013: 6).

- *Proyecto N° 630-D-2013*: “Ley Nacional de Centros de Estudiantes”, presentado por M. V. Linares (GEN, Buenos Aires) y F. Peralta (GEN, Santa Fe).

Este proyecto es el que presenta un mayor detalle de los antecedentes, que se remontan no sólo a los aspectos jurídicos sino también literarios, citando algunos pasajes del libro *Juvenilia* de Miguel Cané. Explica, también cuál fue la participación y posición política defendida por los estudiantes secundarios durante la controversia “laica o libre” (1958), el Cordobazo (1969), el Rosariazo (en el que se recuerda la muerte del estudiante técnico y trabajador metalúrgico de 15 años como una de las víctimas). Se destacan, además, las protestas y huelgas protagonizadas por estudiantes secundarios hacia fines de los 60 y principios de los 70 denunciando “la contradicción entre el régimen escolar, sus pautas y hábitos con los nuevos consumos culturales de la época” (HCDN, 2013: 7) y se cita como ejemplo la huelga organizada por 400 alumnos del colegio Nicolás Avellaneda en repudio a las exigencias sobre el cabello y la vestimenta. Por otra parte, se sistematizan las denuncias realizadas por estudiantes sobre

el accionar parapolicial entre 1974 y 1975 y luego por la dictadura militar. En cuanto a los antecedentes jurídicos, se menciona el marco general que ofrece la Ley de Educación Nacional y la reciente reforma de la legislación electoral sobre el voto optativo a partir de los 16 años. Reconoce que hay normativa en algunas provincias que promueve la organización estudiantil y los CE y que hay jurisdicciones que carecen de ella, aunque no especifica ningún caso concreto.

- *Proyecto N° 1537-D-2013*: “Ley de fomento de creación y funcionamiento de Centros de Estudiantes”, presentado por A. Larroque (FPV-PJ, CABA), M. Mendoza (FPV-PJ, Buenos Aires), M. Cleri (FPV-PJ, Santa Fe), H. Pietragalla Corti (FPV-PJ, Santa Fe), W. Santillán (FPV-PJ, Tucumán), A. Fernández Sagasti (FPV-PJ, Mendoza), M. L. Alonso (FPV-PJ, La Pampa), E. de Pedro (FPV-PJ, Buenos Aires) y A. Puiggrós (FPV-PJ, Buenos Aires).

Coincidentemente con los anteriores, en este proyecto se citan como antecedentes la Constitución Nacional, la Ley de protección integral de los derechos de las niñas, niños y adolescentes y la Ley de Educación Nacional. Se reconoce que algunas provincias como “Buenos Aires, Corrientes, Chaco, Entre Ríos, Misiones y Tierra del Fuego ya cuentan con leyes que regulan el funcionamiento de los centros de estudiantes. En cambio, otras jurisdicciones todavía no cuentan con una normativa para la creación y regulación de CE” (HCDN, 2013: 10). No se especifica cuáles son esas provincias. Si bien no se explicitan antecedentes históricos del movimiento estudiantil secundario los autores del proyecto plantean que “son múltiples los ejemplos en los cuales las organizaciones estudiantiles han sido, junto con otros sectores de la sociedad, como los trabajadores, quienes impulsaron y defendieron el derecho a la educación y el resto de los derechos sociales” (HCDN, 2013: 9). Aquí también se afirma que los jóvenes fueron uno de los sectores más castigados por la última dictadura militar y que el objetivo era “erradicar la participación y el compromiso de los jóvenes con la política y con los destinos de la patria, dejando paso al desinterés en la política como principal herramienta de transformación social” (HCDN, 2013: 10).

Considerando el articulado de los cuatro proyectos presentados se puede observar que tienen amplias coincidencias en los aspectos regulatorios. Seguramente por ello es que se pudo lograr el consenso para un único proyecto (elaborado y acordado en la Comisión de Educación de la Cámara de Diputados), votado

afirmativamente y por unanimidad por los 188 diputados y diputadas presentes en el recinto. Las diferencias se hacen visibles en la fundamentación que cada grupo de legisladores enuncia para defender sus ideas respecto de los antecedentes históricos del movimiento estudiantil secundario³⁴.

La ley sancionada consta sólo de 11 artículos (es una ley marco) e involucra a todas las escuelas secundarias, tanto públicas como privadas, los institutos de educación superior y las escuelas de adultos, incluyendo formación profesional. Las autoridades jurisdiccionales deben brindar apoyo para el desarrollo de las actividades de los CE, que podrán realizarse dentro del horario escolar (previo acuerdo entre directivos y representantes de los CE), y garantizar un espacio físico para su funcionamiento. Se reconoce un único CE por institución y pueden participar de él todos aquellos que acrediten la condición de estudiantes. Cada organización debe elaborar su propio estatuto, el que debe contener, como mínimo: objetivos; órganos de gobierno; funciones; mecanismos para la elección por voto secreto, universal y obligatorio y renovación de autoridades; representación de minorías; implementación de instancias de deliberación en la toma de decisiones y previsión de órganos de fiscalización. Estos dos últimos aspectos resultan una novedad respecto de la normativa jurisdiccional preexistente.

Palabras finales...

Como puede apreciarse, la normativa es algo más que la mera palabra del Estado expresada en un texto legal; refleja la materialización de las relaciones de fuerza que se dan al interior de las instituciones del Estado (en este caso, el Poder Ejecutivo y el Poder Legislativo, es decir, los responsables de proponer, sancionar y ejecutar las normas). El carácter y contenido de las normas educacionales no es inocuo. En consecuencia, no puede resultar indiferente para estudiantes, docentes y el conjunto de la ciudadanía que se permitan organizaciones políticas dentro de las escuelas o no, que las actividades de los CES sean fiscalizadas por sus integrantes (los estudiantes) o por las autoridades educativas, que se instituyan como instancias para ampliar los derechos de ciudadanía o sólo como

³⁴ Aunque excede los objetivos de este trabajo, es necesario señalar que en el debate parlamentario también se evidencian concepciones disímiles respecto de los “hitos políticos” (Vázquez, 2015a) del movimiento estudiantil secundario.

un instrumento de mayor control. Por ello, los logros tendientes a la ampliación de derechos deben ser defendidos en tanto reflejan un aspecto de las instituciones educativas que se tramita a favor de la democratización.

Ahora bien, no se puede desconocer el carácter contradictorio de este proceso. Las normas que el Estado promueve tienen el objetivo de consolidar y legitimar su poder de dominación, “pero también el efecto de las luchas democráticas puede tornarlo portador de instancias de protección y garante de derechos sociales” (Thwaites Rey, 2005: 66) y, entre ellos, educativos. Democratizar las escuelas secundarias (en el acceso, permanencia y participación en la toma de decisiones institucionales) seguramente podrá contribuir a dotar a estudiantes y docentes de algunas herramientas para forzar la contradicción inherente a este Estado capitalista de principios del siglo XXI. Como afirma Thwaites Rey (2005), luchar *en y contra* el Estado al mismo tiempo “es luchar por clausurar sus instancias represivas y ampliar lo que tienen de socialidad colectiva” (p. 66).

En el caso de la normativa que regula la participación estudiantil en los CES, desde el Estado se adoptó como único modelo –entre otros posibles– el de la “democracia representativa”, propio de la modernidad. La democracia directa y la autogestión, como formas genuinas y cotidianas de participación estudiantil, no aparecen contempladas como acciones posibles.

Las demandas de los jóvenes escolarizados, en la última década, se refieren a cuestiones que afectan diariamente la vida escolar y que vulneran su derecho a la educación: becas, laicismo, infraestructura, boleto estudiantil, participación en el diseño curricular. Paradójicamente, la ley se sanciona en un momento en que la participación estudiantil está garantizada en todas las jurisdicciones (ninguna provincia la prohíbe, de hecho la mayoría tiene normas que autorizan, promueven y hasta “obligan” a la organización de los CES), aunque es un proceso desigual en las escuelas (tanto públicas como privadas). Forma parte del reconocimiento y ampliación de derechos que llevó varias décadas disputar. Señala, de alguna manera, la cristalización de un proceso de más de un siglo de luchas por parte del movimiento estudiantil secundario que necesariamente tendrá que profundizarse.

Bibliografía

- BANCO INTERAMERICANO DE DESARROLLO (2006) *La política de las políticas públicas. Progreso económico y social en América Latina. Informe 2006*. Washington, DC.
- BANCO INTERNACIONAL DE RECONSTRUCCIÓN Y FOMENTO Y CORPORACIÓN FINANCIERA INTERNACIONAL (2006) *Informe N° 34015-AR, Unidad de Gestión de país Argentina, Chile, Paraguay y Uruguay, Región de Latino América y el Caribe*. Buenos Aires.
- BANCO MUNDIAL (2002) *Empoderamiento y reducción de pobreza. Libro de consulta*. México DF, Alfaomega Grupo Editor.
- _____ (2006) *Estrategia de asistencia al país para la República Argentina 2006-2008*.
- BATALLÁN, G. *et al.* (2009) “La participación política de jóvenes adolescentes en el contexto urbano argentino. Puntos para el debate”. En *Revista Última Década*, N° 30, julio, Centro de Estudios Sociales CIDPA, pp. 41-66.
- BELTRÁN, M. y FALCONI, O. (2011) “La toma de escuelas secundarias en la ciudad de Córdoba: condiciones de escolarización, participación política estudiantil y ampliación del diálogo social”. En *Revista Propuesta Educativa*, N° 35, año 20, junio, pp. 27-39. Argentina, Buenos Aires, FLACSO.
- BERGUIER, R.; HECKER, E. y SCHIFRIN, A. (1986) *Estudiantes secundarios: sociedad y política*. Buenos Aires, Centro Editor de América Latina.
- BONAVENA, P. (2012) [en línea] “El movimiento estudiantil secundario: del golpe de Onganía al Cordobazo”. En *Memoria Académica. VII Jornadas de Sociología de la UNLP*, La Plata, diciembre. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.1734/ev.1734.pdf Fecha de acceso: 10/02/16.
- _____ y MILLÁN, M. (2012) “El movimiento estudiantil en la actualidad argentina: una aproximación sociohistórica”. En *Revista del Observatorio Social de América Latina*, año XIII, N° 31, mayo, CLACSO, pp. 105-122.
- CEPAL (2007) *Cohesión social. Inclusión y sentido de pertenencia en América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile, Naciones Unidas.
- CONADEP (1984) *Nunca más*. Buenos Aires, EUDEBA.
- ENRIQUE, I. (2012) “El protagonismo de los jóvenes estudiantes secundarios en los primeros años de democracia (1983-1988)”. En ZAFFARONI, A. *Estudio sobre juventudes en Argentina II. Líneas prioritarias de investigación en el área jóvenes/juventud: la importancia del conocimiento situado*. Salta, Universidad Nacional de Salta.

FERRONI, M.; MATEO, M. y PAYNE, M. (2006) *La cohesión social en América Latina y el Caribe. Análisis, acción y coordinación*. Washington DC, Departamento de Desarrollo Sostenible, BID.

GARAÑO, S. y PERTOT, W. (2002) *La otra Juvenilia. Militancia y represión en el Colegio Nacional de Buenos Aires (1971-1986)*. Buenos Aires, Editorial Biblos.

GIOVINE, R. y SUASNÁBAR, J. (2012): “Los textos legales como analizadores de las políticas educativas: consideraciones teórico-metodológicas”. En *I Jornadas Latinoamericanas de estudios epistemológicos en Política Educativa*, RELEPE, 15 y 16 de noviembre. Buenos Aires, Argentina.

HONORABLE CÁMARA DE DIPUTADOS DE LA NACIÓN (2013) “Orden del Día N° 1981”, Comisión de Educación.

JIMÉNEZ, D. A. (2007) “Resistencia y movimiento estudiantil en el Colegio Nacional de Tucumán (1917-18)”. En BONAVERA, P.; CALIFA, J. S. y MILLÁN, M. *El movimiento estudiantil argentino. Historias con presente*. Buenos Aires, Ediciones Cooperativas.

LARRONDO, M. (2013) “Lápices de colores. El movimiento estudiantil secundario en Argentina: investigaciones recientes”. *Documentos de Trabajo N° 41 Red de Posgrados*. Buenos Aires, CLACSO.

_____ (2015) [en línea] “Llamados a ser protagonistas. Política educativa, movilización juvenil y participación de los estudiantes secundarios. Provincia de Buenos Aires, Argentina, 2009-2014”. En *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, V. 23, N° 18. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v23.1876> Fecha de acceso: 10/02/16.

MANZANO, V. (2009) “Las batallas de los “laicos”: movilización estudiantil en Buenos Aires, septiembre-octubre de 1958”. En *Boletín del Instituto de Historia Argentina y Americana “Dr. Emilio Ravignani”*, Tercera serie, núm. 31, pp. 123-150.

_____ (2011) “Cultura, política y movimiento estudiantil secundario en la Argentina de la segunda mitad del siglo XX”. En *Propuesta Educativa*, N° 35, año 20, junio, pp. 41-52. Argentina, Buenos Aires, FLACSO.

MÁS ROCHA, S. M. (2009) “Regulación estatal de los Centros de Estudiantes Secundarios: democratización, control, disciplinamiento y despolitización”. En ROMERO, F. (comp.) *Los estudiantes: organizaciones y luchas en Argentina y Chile*. Bahía Blanca, Libros en Colectivo.

_____ y LIZZIO, G. (2012) “Participación estudiantil en la escuela secundaria”. En MÁS ROCHA, S. M.; GOROSTIAGA, J.; TELLO, C. y PINI, M. (comps.) *La educación secundaria como derecho*. Buenos Aires, Ediciones La Crujía / Stella.

_____ y VIOR, S. (2016) [en línea] “Viejos y nuevos problemas de nuestro sistema educativo”. En *Voces en el Fénix*, N° 52, abril. Disponible en: <http://www.vocesenelfenix.com/content/viejos-y-nuevos-problemas-de-nuestro-sistema-educativo> Fecha de acceso: 20/05/16

_____; LIZZIO, G. y GIMÉNEZ, P. (2013) “De las amonestaciones a la convivencia escolar: un análisis desde la normativa educacional”. En PINI, M.; MÁS ROCHA, S. M.; GOROSTIAGA, J.; TELLO, C. y ASPRELLA, G. (comps.) *La educación secundaria: ¿modelo en (re)construcción?* Buenos Aires, Editorial Aique.

MECyT (2006) *Documento para el debate. Ley de Educación Nacional: hacia una educación de calidad para una sociedad más justa*. Buenos Aires.

FINKEL, S. (1986) “Transición política y práctica educativa”. En *Revista Témpora*, N° 8, jul-dic., pp. 37-46. Tenerife, Universidad de la Laguna.

NOVICK, S. (2014) “Cómo trabajar con textos jurídicos en ciencias sociales”, *Documentos de Trabajo* N° 69, septiembre, Instituto de Investigaciones Gino Germani. Buenos Aires, Facultad de Ciencias Sociales, UBA.

NÚÑEZ, P. y LITICHEVER, L. (2015) *Radiografías de la experiencia escolar. Ser joven(es) en la escuela*. Buenos Aires, Grupo Editor Universitario.

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

POPKEWITZ, T. (1994) *Sociología política de las reformas educativas*. Madrid, Morata.

_____ (2012) “Estudios comparados y pensamiento comparado inimaginable: la paradoja de la razón y sus abyecciones”. En *Revista Espacios en Blanco*, N°22, pp. 17-39. Tandil, NEES-UNCPBA.

SHIROMA, E; CAMPOS, R. y CARDOSO GARCIA, R. (2005) “Decifrar textos para comprender a política: subsidios teórico-metodológicos para análisis de documentos”. En *Revista Perspectiva*, v. 23, n. 02, jul/dez, pp. 427-446. Florianópolis.

THWAITES REY, M. (2005) “El Estado: notas sobre su(s) significado(s)”. En THWAITES REY, M. y LÓPEZ, A. (eds.) *Entre tecnócratas globalizados y políticos clientelistas. Derrotero del ajuste neoliberal en el Estado argentino*. Buenos Aires, Prometeo Libros.

VÁZQUEZ, M. (2015a) “Del *que se vayan todos* a *militar por, para y desde* el Estado. Desplazamientos y reconfiguraciones del activismo juvenil y las causas militantes luego de la crisis de 2001 en Argentina”. En VALENZUELA ARCE, J. M. *El sistema es antinosotros. Culturas, movimientos y resistencias juveniles*. México DF, Editorial Gedisa/UAM.

_____ (2015b) *Juventudes, políticas públicas y participación: un estudio de las producciones socioestatales de juventud en la Argentina reciente*. Buenos Aires, Grupo Editor Universitario.

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

WANDERLEY NEVES, L. (org.) (2010) *La nueva pedagogía de la hegemonía. Estrategias del capital para educar el consenso*. Buenos Aires, Miño y Dávila Ediciones.

Stella Maris Más Rocha: Licenciada y Profesora en Ciencias de la Educación (Universidad Nacional de Luján). Profesora Adjunta Regular e Investigadora en Universidad Nacional de Luján y Universidad Nacional de San Martín. Directora de las carreras Licenciatura en Educación y Profesorado en Ciencias de la Educación (Universidad Nacional de San Martín). stellamasrocha@gmail.com /smas@unsam.edu.ar

Artículos



Los derechos de la infancia. Problemática de su efectiva vigencia

Diego Sevilla Merino
Aceptado Mayo 2016

Resumen

El siglo XX ha supuesto un gran cambio para la infancia. En él se han reconocido los derechos de los niños y las niñas como personas. La Convención sobre los Derechos del Niño de 1989 ha sido decisiva por su carácter vinculante para los países firmantes que ya son casi todos. Los niños y las niñas son reconocidos plenamente como personas y ya no son sólo objeto de protección sino que se convierten en sujetos titulares de derechos que, por lo tanto, deben ser empoderados en los mismos.

Sin embargo, todavía no se ha logrado que todos los niños –y, menos aún, que todas las niñas– se encuentren en una situación acorde con sus derechos y adecuada para su desarrollo y la apropiada integración en sus sociedades. Millones de niños carecen de lo más básico ya sea porque han nacido en naciones pobres, ya sea porque lo han hecho dentro de grupos sociales o familias sin suficientes medios económicos. Por eso es necesario lograr un cambio en las mentalidades y un compromiso a favor de los derechos de la infancia de forma que los gobiernos y los grupos sociales trabajen hasta conseguir que sean realidad.

Palabras clave: Derechos de la infancia – Atención temprana a la infancia – Pobreza y educación

Abstract

The 20th century meant a great change as far as children are concerned. During this period, children have been granted rights which are attributable to them in their condition of persons. In this regard, the 1989 United Nations Convention on the Rights of the Child has played a decisive role due in particular to its binding character on the countries which have ratified it. In fact, almost all the countries have ratified this Convention. Children are therefore fully recognized as persons and as such, they are not only entitled to protection but they are furthermore holders of their own rights.

However, the current scenario is still quite far from one where all the children, and particularly the girls, find themselves in a situation which is in accordance with their rights and appropriate to be fully integrated in their societies. Indeed, millions of children lack the most basic attention and assistance, be it either because they have been born in poor countries or within families which lack the necessary economic resources to take care of them. It becomes therefore necessary to achieve a big change in people's attitude towards this problem and a strong commitment in favour of children's right that will lead governments and social groups to work until the moment where children's rights finally become a reality.

Keys words: Children's right – Early attention to children – Poverty and Education

Considerando que la humanidad debe al niño lo mejor que puede darle,...

Declaración de los Derechos del Niño 1959

... es importante destacar que los niños poseen los derechos que corresponden a todos los seres humanos –menores y adultos– y tienen además derechos especiales derivados de su condición, a los que corresponden deberes específicos de la familia, la sociedad y el Estado.

Corte Interamericana de Derechos Humanos, 2002: 60

En todas las medidas concernientes a los niños que tomen las instituciones públicas o privadas de bienestar social, los tribunales, las autoridades

administrativas o los órganos legislativos, una consideración primordial a que se atenderá será el interés superior del niño.

Convención sobre los Derechos del Niño 1989. Art. 3

Una gran cantidad de datos de economía, biología y psicología muestra que la equidad educativa es más que un imperativo de justicia social; es un imperativo económico que tiene implicaciones trascendentales para nuestra nación.

James J. Heckman, 2011: 31

Si se puede juzgar el alma de una sociedad por el modo en que trata a sus miembros más vulnerables, por una regla análoga se puede predecir el futuro de una sociedad (...) por la medida en que brinda a cada niño una oportunidad justa en la vida.

UNICEF, 2016

¿Por qué lo que se sabe y se dice, no se aplica?

Pregunta de una joven en unas jornadas sobre educación

Cuando consideramos la infancia desde la política es conveniente que partamos del Derecho. Es el Derecho quien preside las sociedades civilizadas y, por lo tanto, el que tiene una influencia decisiva en las vidas cotidianas de sus miembros. De hecho, en él se reconocen los *derechos* que corresponden a las personas y que han de tenerlos en cuenta las políticas ya que son ellos quienes deben ser los principios inspiradores de las mismas. Y es que por fortuna, ya en la actualidad, las niñas y niños¹ han de ser para las políticas, primera y fundamentalmente, personas y, como tales, poseedoras de derechos.

Demasiado bien sabemos que no siempre ha sido así y que ni siquiera en el momento presente para muchas niñas y niños –pero todavía más para muchas niñas– no tiene siquiera una mínima vigencia esta concepción. El Derecho es el resultado del proceso civilizatorio de las sociedades que paulatinamente consiguen sustituir la violencia directa por normas que regulen su convivencia. También sabemos que es una exigencia para toda auténtica ley que se formule

¹ Asumimos que colectivamente las palabras “niño” y “niños” sirven para referirnos conjuntamente a niños y niñas si bien en algunos casos usaremos “niños y niñas” para enfatizar la presencia de estas pues son demasiadas las veces se las ha invisibilizado.

en orden a trasladar la idea de justicia de su sociedad a la vida cotidiana de sus miembros. En esta aspiración hacia el logro de un mayor grado de justicia ha sido substancial admitir que toda persona, por el hecho de serlo, es poseedora de una dignidad derivada de la igualdad básica de todo ser humano. Consecuentemente, a toda persona han de reconocérsele unos derechos fundamentales que hay que respetar y atender. Sin embargo, reiteramos, ni siempre ha sido así ni tampoco en todas las sociedades se ha conseguido todavía que sea el Derecho, y no el abuso de la fuerza –en cualquiera de sus formas– o concepciones anteriores al concepto contemporáneo de persona quienes presidan las relaciones entre las mismas. Lamentablemente, en el interior de culturas autoritarias y patriarcales, se han utilizado y se utilizan las diferencias para negar esa dignidad y esos derechos a quienes aparecen como diferentes por su sexo, raza, creencias, riqueza, origen o incluso edad. De acuerdo con esas lógicas, la infancia, diferente por su incompleto desarrollo y sus limitaciones para la independencia y autonomía, ha estado tradicionalmente subordinada a las concepciones, intereses y propósitos de los adultos.

El lento proceso de reconocimiento personal de la infancia

Ha sido muy lenta la superación de esta concepción injustamente discriminatoria. Al margen de las expresiones de buenos sentimientos o consideraciones de carácter moral de algunas personas o instituciones, habrá que esperar al siglo XVIII para encontrar exposiciones públicas de razonamientos que exijan una comprensión y un trato adecuados a las características específicas de la infancia. Un momento clave puede ser el año 1762, la fecha de la publicación de *El Emilio* de Rousseau. En esta obra, el filósofo ginebrino sintetiza lo mejor del pensamiento de la Edad Moderna sobre educación y llega a la conclusión de que cualquier acción educativa para la infancia debe considerar a la naturaleza como maestra, asumir la evolución y las necesidades de ésta y buscar en todo momento el libre desarrollo de la misma (Iglesias, 2008: 15). La aceptación de la infancia como una etapa con unas características propias y con una razón de ser en sí misma contribuyó a que en el siglo XIX apareciera en algunos medios intelectuales la idea de reconocer los derechos del niño de forma diferenciada a las Declaraciones de Derechos del hombre y del ciudadano, proclamados ya en algunos países en la segunda mitad del siglo XVIII.

No obstante, habrá que esperar hasta el siglo XX para que la infancia sea tenida en cuenta como tal. En este sentido, el hecho más relevante acaecido durante el pasado siglo fue sin duda la aprobación por Naciones Unidas de la Convención sobre los Derechos del Niño el 20 de noviembre de 1989². Para mejor comprenderla, conviene recordar los antecedentes que contribuyeron a que así sucediera. Nos referimos a la Declaración de los Derechos del Niño, aprobada por Naciones Unidas el 20 de noviembre de 1959, y a la anterior Declaración de los Derechos del Niño, conocida como Declaración de Ginebra, aprobada el 24 de septiembre de 1924 por la Sociedad de Naciones^{3 y 4}.

Sin embargo, no cabe ser tan ilusos como para creer que la infancia ha logrado la situación que merecería por el hecho de que en la actualidad la Convención haya sido firmada por la inmensa mayoría de los países⁵. Queda la ingente tarea de conseguir que sea asumida por la mentalidad y cultura de las poblaciones y que los gobiernos de los Estados actúen en coherencia con el compromiso que libremente asumieron. Por lo tanto, no hay duda de que nos encontramos en un campo de acción propio de las políticas como es la creación de una mentalidad que asuma plenamente esos derechos y que supongan acciones de gobiernos e instituciones públicas en orden a la plena vigencia de los mismos.

2 Véase UNICEF: <http://www.unicef.es/infancia/derechos-del-nino/convencion-derechos-nino>

3 Nos parece de justicia destacar la importancia decisiva que tuvo una mujer, Eglantyne Jebb, en que llegase la Declaración a ser una realidad. Su sensibilidad, inteligencia y compromiso con la infancia, su sentido universal para con ésta, le llevaron a organizar en su país, Inglaterra, colectas en favor de los niños de Rusia, Alemania y Austria que sufrían la dura situación de estos países en los años posteriores a la I Guerra Mundial. No se arredró por las condenas legales y las campañas que se organizaron en su contra con la acusación de que estaba apoyando a países enemigos. Además, no quiso que se tratase de una acción personal y el 19 de mayo, junto con su hermana Dorothy Buxton, fundó Save the Children, la primera ONG que existió en el mundo, con la misión de socorrer a los niños necesitados como consecuencia de la I Guerra Mundial con independencia del país en el que se encontrasen. Pronto comprendió que no era suficiente el trabajo de una ONG y, aprovechando la creación de la Sociedad de Naciones, no cesó en sus esfuerzos hasta conseguir que en la V Asamblea de la Sociedad se aprobase la Declaración de los Derechos del Niño (Mulley: 2010).

4 También, aunque no llegó a ser formalmente reconocida, no es ocioso recordar la Declaración de Moscú de 1918 como expresión de esa misma tendencia en los pedagogos soviéticos durante la Revolución Rusa (Liebel, 2016).

5 En la actualidad sólo hay tres países que no la han ratificado: Somalia a causa de la inestabilidad política en la que se halla inmerso; Sudán del Sur, país de reciente creación y que no ha logrado todavía la pacificación de su territorio; y los Estados Unidos. El caso de los Estados Unidos no deja de resultar paradójico pues, aunque ha firmado la Convención, no la ha ratificado porque algunos de sus Estados no aceptan excluir de la pena de muerte a los menores de 18 años, edad hasta la que la Convención extiende legalmente la infancia (Naciones Unidas, 1989).

La Convención sobre los Derechos del Niño

La Convención sobre los Derechos del Niño⁶ supuso toda una revolución en la concepción legal de la infancia y en su posición dentro de la sociedad. Como ya se ha señalado, gracias a ella los niños y las niñas dejan de ser considerados como un objeto de protección y se convierten en sujetos titulares de derechos que, por lo tanto, deben ser empoderados en los mismos (Cardona, 2012). Se trata de un cuerpo legal que gracias a su fuerza vinculante para los países que la asumieron ha supuesto toda una revolución en la situación legal de la infancia⁷. En realidad, este cambio ha seguido un proceso similar al que han tenido en su lucha por conseguir el reconocimiento pleno de sus derechos los movimientos de derechos civiles y feministas. Así, se inicia con la reivindicación de la igualdad jurídica de todas las personas frente a concepciones que se apoyaban en diferencias de raza o sexo para negarla y a partir de esta reivindicación se conseguirá el reconocimiento de la titularidad de los mismos derechos a grupos considerados diferentes⁸.

Ciertamente la novedad de la Convención no está en reclamar nuevos derechos para la infancia sino en exigir que se reconozcan a los niños y las niñas, como personas que son, los mismos derechos ya admitidos para cualquier persona. De este modo se logra un reconocimiento oficial para una nueva concepción de la infancia. Con ella se supera una idea de la infancia que la define a través de un conjunto de incapacidades y carencias frente al adulto⁹. Nadie niega que el

6 Véase: [http://www.un.org/es/comun/docs/?symbol=A/RES/1386%20\(XIV\)](http://www.un.org/es/comun/docs/?symbol=A/RES/1386%20(XIV))

7 “La aprobación de la Convención sobre los Derechos del Niño (CDN) constituye un hito en la lucha por el bienestar de los niños, las niñas y los adolescentes, en tanto sienta las bases mínimas para el establecimiento de una ciudadanía plena, lo cual, en rigor, constituye una nueva relación jurídica entre el Estado y la sociedad, con la infancia y la adolescencia. Es un primer paso hacia la instauración de las niñas, los niños y los adolescentes como sujetos plenos de derecho a la par de los adultos, y una propuesta potente que recupera y refuerza los avances realizados en otras disciplinas comprometidas con el bienestar de la niñez y la adolescencia para abandonar definitivamente el concepto que posiciona a los niños y adolescentes como objetos pasivos de intervención por parte de la familia, el Estado y la comunidad” (López, 2012: 8).

8 Recordemos que, en este proceso de reivindicación de la igualdad para todas las personas, con anterioridad a la Convención de los Derechos del Niño, se formuló en 1966 la Convención sobre Eliminación de todas las formas de discriminación racial, en 1979 sobre la Eliminación de todas las formas de discriminación contra las mujeres, en 1989 la mencionada Convención y en 2006 la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad.

9 “Childhood is defined as that which lacks the capacities, skills and powers of adulthood. To be a child is to be not yet and adult. Adulthood is something which is gained, and although there may be losses in

niño es un ser en desarrollo pero eso no impide que se le reconozca como sujeto de derechos y no sólo pasivos –derecho a recibir prestaciones de los adultos– sino también activos como persona que es; por supuesto que necesita y merece determinada protección pero eso no menoscaba su derecho a ser tenido en cuenta y a la participación en todo aquello que le concierne (Ravetllat, 2006: 54-55).

Además de esta gran novedad –pasar de ser objeto de tutela y protección a sujeto de derechos¹⁰–, la Convención no es ya un texto meramente declarativo como los anteriores documentos, la Declaración de Ginebra de 1924¹¹ o la Declaración de los Derechos del Niño de 1959¹², sino que es un instrumento jurídico vinculante¹³.

leaving childhood behind what is lost tends to be construed as that which could never possibly serve the adult in an adult world. If childhood has virtues they are such only because of their very inappropriateness to adult life.” (La infancia se define como el período en el que se carece de las capacidades, habilidades y posibilidades de la edad adulta. Ser un niño es no ser todavía un adulto. La edad adulta es algo que se gana y aunque puede haber pérdidas en dejar de ser niño lo que se pierde tiende a ser interpretado como lo que nunca podría posiblemente servir a los adultos en un mundo de adultos” (Archard, 1993: 30).

10 Es lo que ha visto con gran claridad María Laura Eberhardt. Mientras que la concepción de la niñez en los años ochenta responde a una *minoridad* tutelada por el Estado dentro de un modelo paternalista (la Ley de Patronato de Menores de 1919 en Argentina), en los años noventa, a partir de la Convención, comienza a imponerse la doctrina de protección integral del menor según la cual el niño es un sujeto pleno de derechos (2006: 65).

11 La Declaración estaba constituida por cinco grandes principios: 1. El niño debe ser puesto en condiciones de desarrollarse normalmente desde el punto de vista material y espiritual. 2. El niño hambriento debe ser alimentado; el niño enfermo debe ser atendido; el niño deficiente debe ser ayudado; el niño desadaptado debe ser reeducado; el huérfano y abandonado deben ser recogidos y ayudados. 3. El niño debe ser el primero en recibir socorro en caso de calamidad. 4. El niño debe ser puesto en condiciones de ganarse la vida y debe ser protegido de cualquier explotación. 5. El niño debe ser educado inculcándole el sentimiento del deber que tiene de poner sus mejores cualidades al servicio del prójimo (Sociedad de Naciones, 1924).

12 En la Declaración de los Derechos se formularon diez principios: 1. El derecho a la igualdad, sin distinción de raza, religión o nacionalidad. 2. El derecho a tener una protección especial para el desarrollo físico, mental y social del niño. 3. El derecho a un nombre y a una nacionalidad desde su nacimiento. 4. El derecho a una alimentación, vivienda y atención médicos adecuados. 5. El derecho a una educación y a un tratamiento especial para aquellos niños que sufren alguna discapacidad mental o física. 6. El derecho a la comprensión y al amor de los padres y de la sociedad. 7. El derecho a actividades recreativas y a una educación gratuita. 8. El derecho a estar entre los primeros en recibir ayuda en cualquier circunstancia. 9. El derecho a la protección contra cualquier forma de abandono, crueldad y explotación. 10. El derecho a ser criado con un espíritu de comprensión, tolerancia, amistad entre los pueblos y hermandad universal (Naciones Unidas, 1959).

13 En este sentido, el artículo 4 de la Convención no puede ser más explícito: “Los Estados Partes adoptarán todas las medidas administrativas, legislativas y de otra índole para dar efectividad a los derechos reconocidos en la presente Convención. En lo que respecta a los derechos económicos, sociales y culturales, los Estados Partes adoptarán esas medidas hasta el máximo de los recursos de que dispongan y, cuando sea necesario, dentro del marco de la cooperación internacional”.

Entre los elementos sustanciales de la Convención está el principio de universalidad expresado en el artículo 2¹⁴; el del “interés superior del niño” contenido en el artículo 3¹⁵; y el que exige que el niño ha de ser tenido en cuenta y escuchado en relación con todas las necesidades que le afecten (artículo 12)¹⁶.

En relación al sentido que contiene el mencionado “interés superior del niño” del artículo 3º de la Convención, digamos que la justificación objetiva de tal interés está en la particular situación de vulnerabilidad de los niños, niñas y adolescentes; la imposibilidad que tienen de dirigir plenamente sus vidas con la suficiente madurez y responsabilidad; y la necesidad de que las circunstancias que les rodean les sean especialmente favorables en esta etapa vital de su desarrollo como ser humano (Ravetllat, 2012: 90). Hemos indicado que el niño es sujeto de derechos activos pero también es merecedor de atención, promoción, provisión y protección y todo ello orientado al libre desarrollo de su personalidad que sería la principal finalidad de su educación. Al referirnos a niños, hemos de tener presente su bienestar personal y su equilibrio emocional y afectivo. Las políticas de infancia están obligadas a tener en cuenta sus necesidades reales que resumiríamos en dos: salud física y autonomía. Relacionadas con la salud física se enumeran alimentación adecuada, vivienda adecuada, vestidos e higiene adecuados, atención sanitaria, sueño y descanso, espacio exterior adecuado, ejercicio físico y protección de riesgos físicos; en relación con la autonomía: participación activa y normas estables, vinculación afectiva primaria, interacción con adultos, interacción con iguales, educación formal, educación informal, juego y tiempo de ocio y protección de riesgos psicológicos. Finalmente señalaríamos las necesidades sexuales que participarían de las relacionadas con la salud física y la autonomía (Ochaita y Espinosa, 2012).

Subrayemos que los Estados que han firmado la Convención se han obligado libremente a elaborar políticas de infancia acordes con ella y en ese sentido son de aplicación los acuerdos de Naciones Unidas que en su Asamblea General

14 “Todos los derechos deben ser aplicados a todos los niños, sin excepción alguna, y es obligación del Estado tomar las medidas necesarias para protegerle de toda forma de discriminación.”

15 “Todas las medidas respecto del niño deben estar basadas en la consideración de su interés superior. Corresponde al Estado asegurar una adecuada protección y cuidado, cuando los padres y madres, u otras personas responsables, no tienen capacidad para hacerlo.”

16 “El niño tiene derecho a expresar su opinión y a que ésta se tenga en cuenta en los asuntos que le afectan.”

tomó en relación con los Principios de París, en 1993¹⁷ (Carmona, 2012). En ese sentido se puede afirmar que la aprobación de la Convención sobre los Derechos del Niño constituye un hito en la lucha por el bienestar de los niños, las niñas y los adolescentes, ya que ha establecido las bases para el establecimiento de una ciudadanía plena y, por lo tanto, constituye una nueva relación jurídica del Estado y la sociedad con la infancia y la adolescencia. Es un primer paso hacia la instauración de las niñas, los niños y los adolescentes como sujetos plenos de derecho a la par de los adultos, y una propuesta potente que recupera y refuerza los avances realizados en otras disciplinas comprometidas con el bienestar de la niñez y la adolescencia para abandonar definitivamente el concepto que sitúa a los niños y adolescentes como objetos pasivos de intervención por parte de la familia, el Estado y la comunidad (López, 2012: 8). Naturalmente, para el adecuado cumplimiento de estas obligaciones es necesaria la asignación de recursos financieros, técnicos, humanos y organizativos. En esta obligación de los Estados, es especialmente importante la formación de profesionales que han de atender directamente a la infancia pues, de otro modo, todos los esfuerzos y recursos resultarán ineficaces. En definitiva, como sostienen Balaguer y Moss (2009), “Sin duda la Convención no es ni perfecta ni completa, pero es inmensamente importante” (p. 3).

Si nos preguntamos por las causas que han llevado a Naciones Unidas a actuar así en relación con la infancia, podremos indicar motivos éticos, psicológicos, económicos y, por supuesto, políticos. Como hemos señalado, a medida que un grupo humano consigue un grado más alto de civilización se responsabiliza más por la protección y defensa de quienes pueden sufrir algún tipo de desvalimiento. Con todo, cada vez son tenidos más en cuenta motivos que calificaríamos de tipo utilitario. Modernamente la psicología ha subrayado la importancia de tener en cuenta los beneficios que para cada persona y para la sociedad supone invertir en la infancia por las consecuencias que tendrá en su vida adulta¹⁸. Pero no sólo la psicología, prácticamente todas las ciencias que lo estudian coinciden en la trascendencia que tiene el cuidado de los primeros años de la existencia de una persona para su posterior vida y para los grupos humanos y la sociedad en la que se integrará. Por eso no es de extrañar que las instituciones económicas

17 Véase: Principio de París: <http://dhpedia.wikispaces.com/Principios+de+Par%C3%ADs>

18 Como un ejemplo, dentro de los innumerables que encontraríamos, tenemos los textos de Emilia Ferreiro donde argumenta sobre la importancia que tendrán los primeros años en la vida de toda persona e incluso nos recordará la frase de este último: “El niño es el padre del hombre” (1999: 22).

se preocupen por la educación y lo hagan no ya por razones humanitarias sino incluso simplemente económicas, como señalaremos a continuación.

El valor utilitario de la atención a la infancia

Aunque sólo sea para convencer a los políticos renuentes a primar la atención a la infancia, será bueno recordar los planteamientos de las instituciones económicas en este sentido. Por razones de espacio nos vamos a limitar a enumerar los trabajos y orientaciones que han desarrollado el Banco Mundial, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (en adelante OCDE) y un prestigioso profesor de Economía, James J. Heckman, Premio Nobel de Economía del año 2000.

Como se sabe, el Banco Mundial no se creó precisamente para intervenir en la educación y, sin embargo, se ha convertido en un agente central en el campo del desarrollo educativo internacional con gran poder para influir en las políticas educativas tanto a nivel global como en el caso de naciones concretas (Tarabini, 2009). A pesar de que fue creado en 1944 con la idea de contribuir a la reconstrucción de los países que habían sufrido la II Guerra Mundial, a partir de los años sesenta se orientó en buena parte a proveer de fondos a los entonces llamados “países en vías de desarrollo”. Dada la relevancia que en esta época se empezó a conceder al capital humano, se comprenderá que se destinasen fondos a la educación a fin de preparar personas que contribuyesen al crecimiento económico de sus países. No hace falta argumentar demasiado para comprender que el triunfo del neoliberalismo en la economía conllevaría que el Banco Mundial pretendiera imponer políticas educativas neoliberales destinadas a primar la privatización, el libre mercado y la reducción del papel de las instituciones públicas. Sin embargo, ha tenido que admitir que las políticas de ajuste por él preconizadas han supuesto en la mayoría de los países el aumento del paro, la pobreza y la desigualdad. Por eso, desde finales del siglo pasado, promueve la educación viéndola ya como medio para mejorar la vida de las personas y combatir la pobreza. Merece destacarse que ya en su documento prospectivo para el 2020, se suma a quienes reconocen la importancia que para el aprendizaje tienen las inversiones en programas de desarrollo de la primera infancia y en la salud prenatal (Word Bank Group, 2011: 4).

En un sentido similar ha evolucionado la OCDE. Promovida en los años cincuenta para la cooperación y el desarrollo económico, en primer lugar y sobre todo de los países miembros, desde finales de los años sesenta entendió que la educación es un factor de primer orden para la economía (Rizvi y Lingard, 2013: 126 y ss.) y creó su división de educación que ha alcanzado gran notoriedad a través de sus publicaciones, en especial sus anuales *Panorama de la Educación (Education at a Glance. OECD Indicators)* y de los periódicos *Informes PISA (Programme for International Student Assessment)*. Sin embargo, lo que ahora quisiéramos subrayar es el hecho de que recientemente ha tomado gran conciencia de que la educación infantil es elemento esencial para el éxito en materia de aprendizaje permanente, integración social, desarrollo personal y empleabilidad futura. Por eso ha promovido una *Revisión Temática de las Políticas de Educación y Cuidado Infantil* para lo que ha recabado y analizado la información de diversos países con vistas a diseñar políticas que ponderasen los beneficios sociales y económicos del cuidado y educación de la infancia (Pereyra, Jiménez y Torres, 2016)¹⁹.

Para finalizar querríamos destacar la labor del Prof. James J. Heckman. Lleva décadas realizando completos estudios econométricos a fin de analizar la efectividad de las políticas sociales. Con la autoridad que su trabajo le confiere, no duda en afirmar que la inversión más rentable es la que tiene como finalidad la educación en los primeros años de vida²⁰ puesto que permite prevenir desigualdades en las capacidades humanas y estas tendrán consecuencias económicas y sociales positivas en lugar de las negativas que tendría su no corrección²¹.

19 Han sido ya cuatro los informes publicados, todos ellos orientados a la mejora de la atención y la educación infantil (OCDE: 2001, 2006, 2011 y 2015).

20 Se han hecho populares algunas de sus rotundas afirmaciones: “Es más rentable invertir en párvulos que en bolsa” (2011a).

21 “Mis colegas y yo hemos analizado muchos estudios a largo plazo del desarrollo humano temprano y el impacto de la inversión temprana en los resultados escolares y en la vida adulta. Hemos llegado a las siguientes conclusiones:

La desigualdad en las experiencias y los aprendizajes de la primera infancia producen la desigualdad en la capacidad, el rendimiento, la salud, y el éxito de los adultos.(...)

Los impactos adversos de los recursos genéticos, de los padres y ambientales pueden ser anuladas mediante inversiones en educación infantil de calidad que proporcionen a los niños y sus padres los recursos que necesitan para desarrollar adecuadamente las habilidades cognitivas y de personalidad.

La inversión en educación desde el nacimiento hasta los 5 años en los niños desfavorecidos ayuda a reducir las desigualdades de la economía y de sus familias y promueve la igualdad de las posibilidades de los niños para el éxito social y económico” (Heckman, 2011b: 32).

Si tenemos en cuenta estas consideraciones de carácter económico, no nos extrañará que en las políticas educativas cada vez haya un mayor consenso en la conveniencia de prestar la máxima atención a la educación infantil. Además de por un sentido de justicia –los niños no son en absoluto responsables de las carencias y deficiencias por las que puedan pasar su entorno o sus familias–, es comunmente aceptado que se trata de la forma de contribuir a un mejor futuro para una sociedad. Son constantes las llamadas en este sentido por parte de Naciones Unidas²² y UNICEF. La misma Unión Europea ha hecho una recomendación a todos sus Estados miembros en esta dirección (Unión Europea, 2013).

El contraste con la realidad: la situación de la infancia

Cuando pasamos del terreno de los principios y razonamientos a los datos que nos informan sobre la situación real de la infancia en el mundo, nos abruma la distancia tan abismal que media entre ambos. Periódicamente los organismos preocupados por la infancia nos ofrecen informaciones en absoluta contradicción con respecto a los derechos proclamados²³. Los datos se presentan como una acusación incontestable frente a la afirmación de que todos los niños y niñas nacen con los mismos derechos inalienables a gozar de un comienzo saludable en la vida, de una educación y de una infancia segura y protegida. Sin embargo, pese a que todos los niños debieran tener todas las oportunidades básicas que les conduzcan a una vida adulta productiva y próspera, hay millones de niños a los que se priva de sus derechos y de todo lo que precisan para crecer sanos y fuertes por causas absolutamente ajenas a ellos: su lugar de nacimiento, su origen familiar, su raza, su etnicidad o su género, o simplemente porque viven en la pobreza o padecen una discapacidad (UNICEF, 2016: 1). Y, por si esto no fuera suficientemente grave, se nos advierte que la brecha entre los ricos y los pobres se encuentra en su nivel más alto desde hace 30 años por lo que, a pesar de la proclamada universalidad, mientras unos niños tendrán la máxima garantía

22 Véase, por ejemplo, toda la “Declaración del Milenio” con todo el proceso subsiguiente (Naciones Unidas 2000 y 2015).

23 Anthony Lake, Director Ejecutivo, UNICEF, nos dice que, si no se actúa con rapidez y contundencia, antes de 2030 casi 70 millones de niños morirán sin haber cumplido los cinco años; los niños del África subsahariana tendrán doce veces más posibilidad de morir antes de los cinco años que los niños de los países de altos ingresos; más de sesenta millones de niños en edad de asistir a la escuela primaria estarán sin escolarizar; 750 millones de mujeres habrán contraído matrimonio siendo niñas todavía... (UNICEF, 2016: vi-vii).

para su desarrollo, otros carecerán de lo más básico (Centro de Investigaciones de UNICEF, 2014: 2). En definitiva, la triste conclusión es que hay millones de niños para quienes los derechos reconocidos en la Convención suponen nada o apenas nada en sus vidas. Y todavía debemos añadir que incluso hay una mayor injusticia y desigualdad si examinamos en muchos lugares la situación de las niñas en relación con los niños²⁴.

Ciertamente los datos, en sí mismos, no cambian el mundo, pero pueden promover el cambio ya que ayudan a detectar las necesidades, a impulsar actividades de promoción y a evaluar los progresos. Sin embargo, parece que las reiteradas informaciones terminan por insensibilizarnos y no decirnos nada o, al menos, no logran en nosotros una reacción proporcional a su gravedad.

Podríamos pensar que nuestra insensibilidad, aunque no estuviera justificada, se explicaría porque no estamos preparados para sentirnos solidarios con la humanidad y que, por el contrario, no sucede lo mismo cuando informaciones de este tipo se refieren a nuestro país. Sin duda, en su conjunto, la situación de la infancia en Argentina se encuentra muy alejada de los extremos que encontramos en las zonas más pobres del planeta o también en los países menos desarrollados de América Latina²⁵. Sin embargo, si atendemos a los estudios promovidos por el Observatorio de la Deuda Social (Tuñón, 2011), la Fundación Arcor (López, 2012) o UNICEF Argentina (2016), encontraremos datos preocupantes, especialmente si consideramos las grandes desigualdades que se dan y que no podemos dejar de considerar como absolutamente injustas. Por eso se hace necesario hablar de infancias y no usar el singular pues la experiencia de la infancia es muy diferente según a qué niños y niñas de Argentina nos refiramos (Tuñón, 2011: 25)²⁶.

24 Céspedes y Robles (2016) hablan de cuatro nudos críticos para el ejercicio de derechos, el desarrollo y las trayectorias de las niñas y las adolescentes con la consiguiente repercusión en su desigualdad. Estarían en la relación entre el acceso a la educación y el ejercicio de trabajo no remunerado; en la ausencia o dificultad para acceder a la educación sexual y a la salud, en especial a la salud sexual y reproductiva que deriva en una alta proporción de mujeres que han sido tempranamente madres; en la magnitud del matrimonio precoz y las uniones conyugales durante la infancia; y la persistente realidad de la violencia de género. Su estudio está centrado en América Latina pero en la misma o peor situación se encuentran millones de niñas de otras zonas del planeta (p. 9).

25 Argentina está entre los países considerados con un “índice de desarrollo humano” muy alto y en este terreno ocupa el primer lugar entre los países de América Latina (PNUD, 2015: 28).

26 También resulta de gran utilidad para comprender las diferentes infancias la obra compilada por Sandra Carli (2006).

Nada excusa una lectura atenta de los textos mencionados en el párrafo anterior si de verdad se quiere conocer la situación de la infancia en Argentina. No obstante, no está demás resaltar algunos de los llamativos datos que ofrecen. Así, en el trabajo de la Fundación Arcor leemos que el 18% de los niños viven en hacinamiento crítico, el 54% proviene de los hogares más pobres en las zonas urbanas, porcentaje que asciende al 66 y hasta el 75% si vamos a los que se hallan situados en las zonas más pobres del país; también resultan preocupantes los porcentajes de los niños que apenas reciben estímulos psicofísicos en sus primeros años de vida (López, 2012: 39-40 y 48). En el completísimo estudio dirigido por Ianina Tuñón (2011), encontramos analizadas las principales dimensiones que afectan a los derechos de la infancia: alimentación, salud y hábitat; subsistencia; crianza y socialización; educación; y protecciones especiales (trabajo infantil)²⁷. En relación a la alimentación, se nos dice que el 14,4% de la niñez y adolescencia –uno de cada siete–, se encontraba frecuentemente en situación de no tener suficientes alimentos (43), que el 43,5% de niños y adolescentes urbanos no tiene cobertura de salud como obra social, mutual o prepaga y que el 35.2% de las familias no pudieron atender la salud de sus miembros por problemas económicos (62). En relación a la atención en los primeros años de vida, sólo el 10,6% de los niños concurría a establecimientos de jornada doble y, en el caso del jardín de infantes, bajaba al 2.5% (96). Respecto a la inclusión en la educación formal, el 62,1% de los niños de 3 años no asistieron a un centro educativo en 2010, y el 22,2% de los de 4 años tampoco lo hicieron; en cambio apenas un 5% de la niñez de 5 años no asistió a la educación inicial. En el nivel primario la inclusión educativa es casi plena si bien el 7,3% de los que asistieron al nivel primario lo hicieron con rezago educativo (1 de 14), es decir, tenían mayor edad que la correspondiente al año que cursaban. Sin embargo, el 9,1% de los adolescentes entre 13 y 17 años en la Argentina urbana no asistió al nivel secundario en 2010 (1 de cada 11) y el 20% de los adolescentes que asistieron al secundario lo hicieron con rezago educativo (1 de cada 5) (128). Precizando más, tanto la no asistencia como el rezago educativo en los adolescentes guardan estrecha relación con el estrato social de origen: a medida que desciende el estrato social, crece la propensión a la no asistencia y al rezago escolar. Así los

²⁷ Es oportuno destacar que el estudio se ha realizado de acuerdo con el pensamiento de Amartya Sen y que por lo tanto se considera que el desarrollo humano define el progreso de las sociedades según el desarrollo del espacio de las capacidades humanas en tanto habilidades y potencialidades que tienen las personas para lograr algo y las oportunidades efectivas que se les presentan para elegir entre diferentes formas de vida (Tuñón, 2011: 32). Sobre esta concepción de las necesidades puede ser de utilidad la lectura del texto de Jorge Iván Bula (2009).

adolescentes en el estrato muy bajo registraban 4 veces más chance de no asistir al nivel secundario que sus pares en el estrato medio alto. Dicha brecha regresiva para los adolescentes más pobres fue de 3,3 veces más al tratarse del rezago escolar (132).

Antes de terminar este apartado, quisiéramos comentar brevemente la importancia de la educación dentro de los derechos de la infancia y su interrelación con otros derechos. Sin duda, todos los derechos de la infancia están interrelacionados y, por lo general, vinculados a la situación familiar en la que se desarrolla la vida del niño. Con todo, insistamos en subrayar que la educación es un derecho que habilita, promueve y facilita el ejercicio de otros derechos (al trabajo, la salud, la participación política...). Tiene, además de su valor intrínseco, el instrumental para el desarrollo humano, para una cultura común, para la superación de la pobreza y la desigualdad, para romper el círculo infernal por el que quienes nacen y crecen en la miseria no saldrán de ella. Todo ello hace comprensible que el derecho a la educación esté recogido en los textos legales nacionales e internacionales referidos a la infancia²⁸ y que en todo momento se deba exigir con el máximo vigor su vigencia.

Ya nos hemos referido a la importancia de la atención a los niños en sus primeros años de vida en orden a su posterior desarrollo como persona, como ciudadano y en orden a su integración social en todos los órdenes de la vida. Por eso aquí hemos de destacar el asombro que ha de producir el hecho de que sea ese período el menos atendido. Ante la extrañeza que produce no priorizar lo que los estudios enfatizan como la atención educativa más importante, se nos ocurre apuntar dos motivos para la misma. El primero sería la falta de una incidencia directa y pronta en el sistema productivo al contrario de lo que se presume con la educación primaria, secundaria y terciaria. El segundo, la dificultad de detectar las dimensiones que se educarán, la forma de hacerlo y, sobre todo, de medir los resultados conseguidos (Pedró, 2012: 38-39) y, ya se sabe, hoy en día el predominio del positivismo ha hecho que lo que no es mensurable es como si no existiese. Desde luego, ninguno de los dos motivos son los que, en nuestra opinión, deberían tener la prevalencia en una agenda pública para la atención y la educación de la infancia.

28 Tuñón (2011: 35) así lo recoge: Constitución Nacional Art. 14; Convención sobre los Derechos del Niño ONU 1989, Arts. 5, 17, 28, 29, 30; Ley 26.061 de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes Art. 15; Ley 26.206 Nacional de Educación Arts. 11, 16, 18, 19, 26, 29, 42, 49, 52.

Cuando nos referimos al derecho a la educación –y por lo tanto a la escolarización– no estamos pensando sólo en la materialidad de un puesto escolar sino que pretendemos que ese derecho comporte la consecución de los objetivos que se propone cada etapa educativa. Considerarlo de otro modo carecería de sentido. Por eso, junto al dato de que la inclusión primaria en Argentina es casi plena, recordaríamos que el 8.7% de la niñez en edad escolar se encuentra fuera de la escuela o cursando el nivel primario con rezago o sobre-edad y que los niños del estrato social bajo registran 3,5 veces más chance de no asistir o encontrarse rezagados en el trayecto educativo que sus pares del estrato medio alto. Asimismo, en la educación secundaria, casi 1 de cada 10 adolescentes entre los 13 y 17 años en la Argentina urbana no asistió al nivel secundario en 2010 y se estima que 2 de cada 10 lo hizo con rezago educativo si bien el rezago educativo es menor entre las chicas que entre los chicos. En 2010, los adolescentes en el estrato muy bajo registraban 4 veces más chance de no asistir al nivel secundario que sus pares en el estrato medio alto (Tuñón, 2011: 130-132).

Para comprender los relevantes porcentajes de rezago escolar en primaria y secundaria y de la ausencia o abandono de las mismas, es conveniente referirse al concepto de educabilidad y que una vez más nos muestra la interrelación de los diferentes derechos del niño y la necesidad de estudiar los problemas desde enfoques multifuncionales. Trabajos de Néstor López y Juan Carlos Tedesco llevan a preguntarnos si es posible educar en cualquier contexto y cuál es el mínimo de equidad necesario para que las prácticas educativas sean exitosas (2002: 7)²⁹. Hay un conjunto de recursos, aptitudes o predisposiciones que hacen posible que un niño o adolescente pueda asistir exitosamente a la escuela o, por el contrario, sea prácticamente imposible que suceda así³⁰. Si el niño no los

29 La relevancia de esta concepción de educabilidad la encontramos ya en Tedesco (1998) y con un desarrollo mayor en López y Tedesco (2002). También Bonal y Tarabini han llevado a cabo estudios con esta misma orientación (2010, 2012 y 2013).

30 “Para que los niños puedan ir a la escuela y participar exitosamente de las clases es necesario que estén adecuadamente alimentados y sanos, que vivan en un medio que no les signifique obstáculos a las prácticas educativas, y que hayan internalizado un conjunto de representaciones, valores y actitudes que los dispongan favorablemente para el aprendizaje escolar. Dicho conjunto alude a la capacidad de dialogar, conocer el idioma en que se dictan las clases, tratar con extraños, reconocer la autoridad del maestro, “portarse bien”, respetar normas institucionales, asumir compromisos, reconocer el valor de las obligaciones, depositar la confianza en otros, etc. Por último, se requiere de los alumnos capacidad de adaptación a un entorno múltiple y cambiante y capacidad de individualización y autonomía. La experiencia escolar, tal como la conocemos hoy en nuestros países, presupone un niño con un conjunto de predisposiciones desarrolladas previamente en el seno de su familia” (López y Tedesco, 2002:10).

ha adquirido previamente en su familia y en su entorno social, resultará muy difícil que su experiencia escolar le aporte los resultados esperables. No se trata, por supuesto, de responsabilizar únicamente a las familias sino de insistir en la distribución de responsabilidades entre el Estado, la sociedad civil, la familia y la escuela.

A modo de palabras finales: *Eppur si muove*

Son muchos los aspectos negativos que hemos tenido que mencionar hablando de los derechos de la infancia. Es indignante comprobar cómo en los países pobres millones de niños carecen de lo más necesario y quizás lo sea todavía más encontrar también en situación similar a millares de niños en países que en absoluto son pobres. Una vez más hemos de repetir la conocida acusación Ghandi: «*Hay suficiente en el mundo para cubrir las necesidades de todos los hombres, pero no para satisfacer su codicia*». Se trataría, por lo tanto, de corregir este sinsentido y que los organismos públicos garanticen que se cubran las necesidades, al menos, de todos los niños y niñas. Para lo cual, en los países con un mínimo de democracia, es fundamental una concientización por la mayor parte de la sociedad y su compromiso para exigir que la política actúe en consecuencia.

Y, aunque la situación no sea suficiente ni satisfactoria –ni muchísimo menos–, hay que reconocer que se viene haciendo mucho y de forma progresiva. A nivel mundial, ha sido capital la Convención sobre los Derechos del Niño y recientemente todo cuanto se ha promovido en torno a los Objetivos de Desarrollo del Milenio (Luzón y Sevilla, 2015) y la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible (Naciones Unidas, 2016).

A nivel de Argentina se puede decir que ha sido muy importante la labor de los grupos más concientizados. Aprovechando el compromiso de Argentina con la Convención, se ha logrado la aprobación de leyes, instituciones y programas que conviertan en realidad los derechos reconocidos³¹.

31 Desde el punto de vista legislativo nos parecen muy importantes los cambios logrados en Argentina. Ciertamente el Derecho nace con la virtualidad y la finalidad de organizar y de estructurar la sociedad de un modo determinado; con la pretensión además de dar arraigo a unas innovaciones. Por eso, entre las funciones del Derecho, destaca la de convertirse en moldeador de las mentalidades, contando para ello con

Por eso pensamos que a pesar de la inmensa tarea que todavía queda por hacer y a pesar también de su urgencia (la infancia que no tiene hoy la atención que merece no estará nunca en las mismas condiciones para tenerla), deberíamos recurrir a la reflexión con Galileo y reconocer que, sin embargo, se avanza. Para continuar acercando el trato justo a todos los niños y niñas pocas cosas son más necesarias que la convicción en la posibilidad de su logro por parte de cuantos se preocupan por la infancia y están comprometidos con ella. Kant ha sido una de las personas que más se ha esforzado por razonar sin concesiones a la ensoñación. A lo largo de su vida vio a su país implicado en innumerables guerras. Y esa visión no sólo no le impidió sino que le llevó a pergeñar el modo de lograr la paz perpetua. En los párrafos finales de su escrito insistía en que no se trataba de saber si la paz perpetua es una posibilidad real o si carece de sentido pensar en ella, sino que de lo que se trata es de actuar sobre esa base como si fuese realmente posible³². Creo que esa debiera ser la actitud de quienes pensamos y sentimos que hay que progresar en esta tarea con la mayor rapidez y determinación.

Referencias Bibliográficas

- ARCHARD, D. (1993) *Children.Rights and childhood*. Londres, Ed. Routledge.
- BALAGUER, I. y MOSS, P. (2009) “Veinte años de la Convención de las Naciones Unidas”. *Infancia en Europa*, N°17, pp. 3-5.
- BONAL, X. y TARABINI, A. (2010) *Ser pobre en la escuela*. Buenos Aires, Miño Dávila.
- _____ (2013) “De la educación a la educabilidad: una aproximación sociológica a la experiencia educativa del alumnado en situación de pobreza”. *Praxis Sociológica* N° 17. 2013, pp. 67-88. Accesible en: www.praxissociologica.es

la aceptación a menudo espontánea de las personas en sociedad. En este sentido, la aprobación en 2005 de “Ley de protección integral de los derechos de las niñas, niños y adolescentes” y en el 2015 del “Código Civil y Comercial de la Nación. Ley 26.994” sin duda son trascendentales (Herrera, 2016). En cuanto a instituciones son demasiadas como para hacer una enumeración que no peque ni de prolija ni de injusta. Con todo citaríamos el programa Asignación Universal por Hijo (AUH) del que hacen una valoración muy matizada Ianina Tuñón y Agustín Salvia (2016).

32 “Si es un deber, y al mismo tiempo una esperanza, el que contribuyamos todos a realizar un estado de derecho público universal, aunque sólo sea en aproximación progresiva, la idea de la “paz perpetua”, (...), no es una fantasía vana, sino un problema que hay que ir resolviendo poco a poco, acercándonos con la mayor rapidez al fin apetecido ya que el movimiento de progreso, ha de ser en lo futuro, más rápido y eficaz que en el pasado” (Kant, 1797).

BULA, J. I. (2009) “Indicadores sociales y demográficos, atención a las necesidades básicas, cohesión social, derechos de la infancia”. En PALACIOS, J. y CASTAÑEDA, E. (Coor.) *La primera infancia (0-6 años) y su futuro*, pp. 15-26. Madrid, Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). Accesible en: www.oei.es/metas2021/LAPRIMERAINFANCIA.pdf

CARDONA, J. (2012) “La Convención sobre los Derechos del Niño: significado, alcance y nuevos retos”. *Educatio Siglo XXI*, Vol. 30 N° 2, pp. 47-68.

CARLI, S. (2006) *La cuestión de la infancia: entre la escuela, la calle y el shopping*. Buenos Aires, Paidós. Accesible en: <https://netingeneral.files.wordpress.com/2012/05/sandra.pdf>

CARMONA, R. (2012) “Las obligaciones derivadas de la Convención sobre los Derechos del Niño hacia los Estados Partes: el enfoque en derechos en las políticas de infancia en España”. *Educatio Siglo XXI*, Vol. 30, N° 2, pp. 69-88.

CENTRO DE INVESTIGACIONES DE UNICEF (2014) “Equidad para los niños: Una tabla clasificatoria de la desigualdad respecto al bienestar infantil en los países ricos”. *Report Card* N° 13 de Innocenti, Centro de Investigaciones de UNICEF, Florencia. Accesible en: https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/RC13_ES.pdf

CÉSPEDES, C. y ROBLES, C. (2016) *Niñas y adolescentes en América Latina y el Caribe. Deudas de igualdad*. Santiago de Chile, Naciones Unidas, CEPAL. Accesible en: http://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/40180/1/S1600427_es.pdf

CORTE INTERAMERICANA DE DERECHOS HUMANOS (2002) *Opinión Consultiva Oc-17/2002 de 28 de Agosto de 2002, Solicitada por la Comisión Interamericana de Derechos Humanos: Condición Jurídica y Derechos Humanos del Niño*. Accesible en http://www.corteidh.or.cr/docs/opiniones/seriea_17_esp.pdf

EBERHARDT, M. L. (2006) “Enfoques políticos sobre la niñez en la Argentina en los años ochenta y noventa”. En CARLI, S. (comp.) *La cuestión de la infancia. Entre la escuela, la calle y el shopping*, pp. 57-82. Buenos Aires, Paidós.

ELANGO, S.; GARCÍA, J. L.; HECKMAN, J. J. & HOJMAN, A. (2015) “Early Childhood Education, Human Capital and Economic Opportunity”. *Working Paper* N° 2015-017. Accesible en: http://humcap.uchicago.edu/RePEc/hka/wpaper/Elango_et_al_2015_early-childhood-education.pdf

- FERREIRO, E. (1999) *Vigencia de Jean Piaget*. Madrid, Siglo XXI.
- HECKMAN, J. J. (2011a) “Es más rentable invertir en párvulos que en bolsa”. Entrevista, *La Vanguardia*, 18.04.2011.
- _____ (2011b) “The economics of Inequality. The Value of Early Childhood Education”. *American Educator*, Spring 2011, pp. 31-47. Accesible: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ920516.pdf>
- HERRERA, M. (2016) “Los derechos de infancia y adolescencia en el Código Civil y Comercial de la Nación: claves para entender una nueva interacción legal”, *Cartapacio de Derecho. Revista Electrónica de la Facultad de Derecho. Unicen*. vol. 29, pp. 1-46. Accesible en: <http://www.cartapacio.edu.ar/ojs/index.php/ctp/issue/current/showToc>
- IGLESIAS, M. C. (2008) Prólogo. En ROSSEAU, J. J. (1762) *Emilio o De la educación*, Madrid-México-Buenos Aires, EDAF, 22ª edición.
- KANT, I. (1797) *La paz perpetua*. Accesible en: <http://www.biblioteca.org.ar/libros/89929.pdf>
- LAKE, A. (2016) “Prefacio” en UNICEF *Estado mundial de la infancia 2016. Una oportunidad para cada niño*, Nueva York, Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF). Accesible en: <http://www.unicef.org/spanish/sowc2016/>
- LIEBEL, M. (2016) “La Declaración de Moscú sobre los Derechos del Niño (1918): un aporte desde la historia oculta de los Derechos de la Infancia”. *Educació Social*, Nº 62, pp. 24-42. Accesible en: <http://www.raco.cat/index.php/EducacioSocial/article/view/308221/398230>
- LÓPEZ, N. (et al.) (2012) *La situación de la primera infancia en la Argentina: a dos décadas de la ratificación de la Convención sobre los Derechos del Niño*. Córdoba, Fundación Arcor. Accesible en: http://www.sipi.siteal.org/sites/default/files/sipi_publicacion/informe_situacion_infancia_completo.pdf
- LUZÓN, A. y SEVILLA, D. (2015) “La educación en los Objetivos de Desarrollo del Milenio y en los del Desarrollo Sostenible. Una estrategia de Naciones Unidas a favor de los derechos humanos”. *Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, Nº 61, pp. 25-40. Accesible en: <file:///C:/Users/DIEGO/Downloads/303806-426552-2-PB.pdf>
- MULLEY, C. (2010) *The Woman Who Saved the Children: A Biography Of Eglantyne Jebb*. Londres, Oneworld Publications.
- NACIONES UNIDAS (1948) “Declaración Universal de los Derechos Humanos”: http://www.un.org/es/documents/udhr/index_print.shtml

- _____ (1959): “Declaración de los Derechos del Niño”: <http://www.unicef.es/infancia/derechos-del-nino/convencion-derechos-nino>
- _____ (1989) “Convención sobre los Derechos del Niño”: [http://www.un.org/es/comun/docs/?symbol=A/RES/1386%20\(XIV\)](http://www.un.org/es/comun/docs/?symbol=A/RES/1386%20(XIV))
- _____ (2000) “Declaración del Milenio. Resolución aprobada por la Asamblea General, 13 de septiembre de 2000”, Nueva York: <http://www.un.org/spanish/milenio/ares552.pdf>
- _____ (2015) “Objetivos de Desarrollo del Milenio. Informe de 2015”, Nueva York: http://www.un.org/es/millenniumgoals/pdf/2015/mdg-report-2015_spanish.pdf
- _____ (2016): “Podemos erradicar la pobreza. Objetivos de Desarrollo del Milenio y más allá del 2015”. Accesible en: <http://www.un.org/es/millenniumgoals/>
- OCHAITA, E. y ESPINOSA, M. Á. (2012) “Los Derechos de la Infancia desde la perspectiva de las necesidades”, *Educatio Siglo XXI*, Vol. 30 N° 2, pp. 25-46
- OECD (2001) “Starting Strong: Early Childhood Education and Care”. Paris, Organization for Economic Co-operation and Development.
- _____ (2006) “Starting Strong II: Early Childhood Education and Care”. Paris, Organization for Economic Co-operation and Development.
- _____ (2011) “Starting Strong III: A Quality Toolbox for Early Childhood Education and Care”. Paris, Organization for Economic Co-operation and Development.
- _____ (2015) “Starting Strong IV: Monitoring Quality in Early Childhood Education and Care”, Paris, Organization for Economic Co-operation and Development.
- PEDRÓ, F. (2012) “Políticas públicas sobre apoyo y refuerzo educativo: evidencias internacionales”. *Revista de Educación*, número extraordinario, pp. 22-45. Accesible en: http://formacion.educalab.es/pluginfile.php/8547/mod_resource/content/1/Francesc%20Pedr%C3%B3_Pol%C3%ADticas%20p%C3%BAblicas%20sobre%20apoyo%20y%20refuerzo%20educativo%2C%20evidencias%20internacionales.pdf
- PEREYRA, M. A.; JIMÉNEZ, M. y TORRES, M. (2016) “Educación y cuidados en la infancia: desafíos y oportunidades en un contexto de crisis económica”. *Un nuevo país*, abril 2016, pp. 8-9.
- PROGRAMA DE LAS NACIONES UNIDAS PARA EL DESARROLLO (PNUD) (2015) *Informe sobre Desarrollo Humano 2015*, Nueva York, Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. Accesible en: http://hdr.undp.org/sites/default/files/2015_human_development_report_overview_-_es.pdf

RAVETLLAT, I. (2006) “¿Hay una única infancia? La construcción de ciudadanía desde la niñez y la adolescencia a partir de la Convención sobre los Derechos del Niño”. En VILLAGRASA, C. y RAVETLLAT, I. (coord.) *Los derechos de la infancia y de la adolescencia*, pp. 49-54. Barcelona, Ariel.

_____ (2012) “El interés superior del niño: concepto y delimitación del término”, *Educatio Siglo XXI*, Vol. 30 n° 2, pp. 89-108.

RIZVI, F. y LINGARD, B. (2013) *Políticas educativas en un mundo globalizado*. Madrid, Morata.

SOCIEDAD DE NACIONES (1924) “Declaración de los Derechos del Niño o Declaración de Ginebra”: <https://www.savethechildren.es/trabajo-ong/derechos-de-la-infancia/convencion-sobre-los-derechos-del-nino/version-completa>

TARABINI, A. (2009) “El paper del Banc Mundial en educació: la història d’una creixent hegemonía”, *Educació i Història: Revista d’Història de l’Educació*, 2009, N° 13, pp. 71-94.

_____ ; CASTELLANI, C. y BONAL, X. (2012) “La educabilidad: educación, pobreza y desigualdad”. *Cuadernos de Pedagogía*, n. 425, pp. 16-21.

TEDESCO, J. C. (1998) “Carta Informativa del IPE”, Vol XVI, N°4. UNESCO, París. En MANUEL BELLO (2002) Perú: Equidad social y educación en los años ’90, Buenos Aires, IPE – UNESCO. Accesible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001295/129515s.pdf>

TUÑÓN, I. y SALVIA, A. (2016) “Infancias vulnerables y sistemas de protección social: la asignación por hijos en Argentina”. En GONZÁLEZ CONTRÓ, M.; MERCER, R. y MINUJIN, A. (edit.) *Lo esencial no puede ser invisible a los ojos: pobreza e infancia en América Latina*, México, Universidad Nacional Autónoma de México. Instituto de Investigaciones Jurídicas, pp. 179-200. Accesible en: http://209.177.156.169/libreria_cm/archivos/pdf_1290.pdf

_____ (2011) *Situación de la infancia a inicios del Bicentenario: un enfoque multidimensional y de derechos*. Serie del Bicentenario 2010-2016; año 1. Observatorio de la Deuda Social Argentina. Barómetro de la Deuda Social de la Infancia. Universidad Católica Argentina. Accesible en: <http://bibliotecadigital.uca.edu.ar/repositorio/investigacion/situacion-infancia-inicios-bicentenario-multidimensional.pdf>

UNICEF (2016) *Estado mundial de la infancia 2016. Una oportunidad para cada niño*. Nueva York, Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF). Accesible en: <http://www.unicef.org/spanish/sowc2016/>

_____ (1989) “Convención sobre los Derechos del Niño aprobada por la Asamblea General de Naciones Unidas el 20 de noviembre de 1989”. Accesible en: <http://www.unicef.es/infancia/derechos-del-nino/convencion-derechos-nino>

UNIÓN EUROPEA (2013) “Recomendación de la Comisión de 20 de febrero de 2013: Invertir en la infancia: romper el ciclo de las desventajas”. *Diario Oficial de la Unión Europea*, 2.3.2013: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2013:059:0005:0016:ES:PDF>

WORD BANK GROUP (2011) *Learning for All. Investing in People’s Knowledge and Skills to Promote Development. World Bank Group Education Strategy 2020*. Washington, The World Bank. Accesible en: http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/ESSU/Education_Strategy_4_12_2011.pdf

Diego Sevilla Merino: Catedrático de Universidad de la Universidad de Granada en la Facultad de Ciencias de la Educación (en la actualidad, jubilado). sevilla@ugr.es

La búsqueda deliberada de análogos base y las intervenciones instruccionales que aumentan su recuperación

Laura Celia Martínez Frontera
Aceptado Mayo 2016

Resumen

El presente artículo se refiere al razonamiento analógico, y dentro de éste, principalmente al subproceso de la recuperación analógica, y los factores que inciden en ella.

Para poner a prueba los supuestos, compartidos tanto por los estudios empíricos como por los modelos teóricos y computacionales, de automaticidad y de rigidez superficialista, se llevaron a cabo dos experimentos sobre tareas de Argumentación utilizando el Paradigma de Recepción. El supuesto de automaticidad consiste en concebir la búsqueda de análogos base como un proceso que se inicia de manera automática, como respuesta a la activación de una representación proposicional en memoria de trabajo, mientras que el supuesto de rigidez superficialista sostiene que la similitud superficial es la clave de la recuperación analógica, y no las correspondencias estructurales entre dos situaciones, ya que esta última es más costosa en términos cognitivos.

Los resultados del experimento 1 lograron refutar el supuesto de automaticidad y pusieron en evidencia que la búsqueda voluntaria aumenta la probabilidad de recuperar los análogos base alojados en la memoria a largo plazo, sugiriendo que la actividad de generar argumentos persuasivos no elicitaba de manera espontánea la búsqueda de ABs en memoria; mientras que los resultados del experimento 2 no lograron desestimar al supuesto de rigidez superficialista, ya que demostraron que la mera instrucción de buscar analogías interdominio no lleva a las personas a enfocar de manera exitosa la búsqueda sobre tales dominios. Por lo tanto es muy importante que en el ámbito educativo se tengan en cuenta estos descubrimientos

y así promover intervenciones instruccionales dirigidas a promover un uso más flexible del conocimiento.

Palabras claves: Analogías interdominio – analogías intradominio – búsqueda voluntaria – recuerdo espontáneo

Abstract

This article refers to analogical reasoning, and within this, mainly in the analog recovery thread, and the factors that affect it. To test the assumptions, shared both by empirical studies, and by the theoretical and computational models, automaticity and superficialista stiffness two experiments were conducted on tasks of argument using the paradigm of reception.

The results of experiment 1 were able to refute the assumption of automaticity and highlighted that the voluntary search increases the likelihood of recover the analog base hosted on long-term memory, suggesting that the activity of generating persuasive arguments not elicita of the quest for ABs in memory spontaneously; While the results of experiment 2 failed to dismiss the so-called of superficialista rigidity, since they showed that mere instruction find analogies interdomain does not lead people to successfully focus on such domains search.

Final reflections provides instructional interventions that promote the recovery of analog with a high degree of specific applicability, since they do not depend on outsiders at the time of the transfer

Keys words: analogies interdomain – analogies intradominio – voluntary search – remember spontaneous

Introducción

El razonamiento analógico es una facultad distintiva de la especie humana, que consiste en percibir que dos situaciones, más o menos similares en apariencia,

resultan equiparables en un nivel más abstracto de descripción. Esta percepción posibilita la transferencia de conocimientos desde una situación relativamente conocida (*análogo base*: AB) hacia otra situación a la que se conoce relativamente menos (*análogo meta*: AM) (Holyoak & Thagard, 1995).

El razonamiento analógico participa en un amplio espectro de actividades, que abarca desde un sinnúmero de operaciones cotidianas, hasta las manifestaciones más creativas y originales (Hofstadter, 2001). Ya en siglo IV a.c., Platón concibió la relación de subordinación que debería darse entre la razón y las pasiones por analogía con aquella que se da entre un auriga, cuyo carro fuera tirado por dos caballos, uno noble y bueno y otro malo y agresivo.

En el dominio de la teorización científica, Ernest Rutherford comparó la estructura interna del átomo con el sistema solar para su mayor comprensión, ya que los electrones, al igual que los planetas, giran alrededor de un cuerpo de mayor masa hacia el que se encuentran atraídos, y lo hacen atravesando vastas extensiones de espacio vacío.

En cuanto a la teorización histórica y política, el uso de analogías resulta también un recurso habitual. A poco de la invasión iraquí a Kuwait, George Bush comparó dicho episodio con la invasión alemana a Polonia: “así como Hitler, un líder autoritario y beligerante, no se conformó con haber invadido Polonia, tampoco Saddam Hussein se contentará con haber invadido Kuwait”.

En el ámbito de la enseñanza los docentes suelen explicar conceptos complejos, como el funcionamiento de una célula por analogía con otros mejor conocidos, tales como el mantenimiento de una ciudad. En la resolución de problemas, tanto en el ámbito escolar como fuera de él, resulta común la experiencia de generar una solución tras recordar otro problema similar.

Según Lakoff y Johnson (1980), en la Teoría de la Metáfora Conceptual, los hablantes de todas las lenguas utilizan cientos de expresiones metafóricas cuya producción y comprensión implican el empleo de analogías culturalmente compartidas, como por ejemplo entender al amor como un viaje, en donde los amantes son considerados viajeros, las dificultades de la pareja, como obstáculos en el camino, etc.

Una clasificación de analogías muy usada dentro del campo del razonamiento analógico es diferenciarlas en dos tipos, las analogías intradominio y las analogías interdominio. Las analogías intradominio presentan similitudes superficiales, entre el análogo base y el análogo meta, ya que ambos provienen del mismo dominio temático, como por ejemplo: cuando Georges Bush comparó la invasión iraquí a Kuwait, ambas son guerras. En las analogías interdominio, las situaciones pertenecen a campos semánticos diferentes, y en las que por regla general, las entidades y los atributos no se parecen como por ejemplo cuando Ernest Rutherford explicó la estructura interna del átomo mediante la comparación con el sistema solar, pertenecen a dos dominios semánticos diferentes, como lo son la microfísica y la astronomía.

El razonamiento analógico ha sido subdividido en una serie de subprocesos: a) recuperación del análogo base a partir del análogo meta, b) establecimiento de correspondencias entre los elementos de los análogos, c) formulación de inferencias y d) construcción de esquemas.

Los dos subprocesos más estudiados por la Psicología, tanto por la Teoría de la proyección de estructura representada por Gentner (1989); Falkenhainer (1990); Gentner & Markman (1997), como por la Teoría de las múltiples restricciones, representada por Holyoak & Thagard (1995), dentro del campo del razonamiento analógico fueron los dos centrales, o sea, el establecimiento de correspondencias y la formulación de inferencias; mientras que la recuperación analógica, ha sido muy descuidado.

La recuperación analógica consiste en que cuando un AM, cuya representación se encuentra activa en la memoria de trabajo, produce la recuperación de un AB, cuya representación se encontraba hasta el momento almacenada en la memoria de largo plazo. A mí me ha interesado más el subproceso de la recuperación analógica y los factores que hacen más probable dicha recuperación, ya que están más ligados con el problema educativo de la transferencia.

La memoria de trabajo resulta capaz de preservar, tanto los aspectos semánticos del lenguaje que estamos procesando, como sus aspectos más superficiales y efímeros. Sin embargo, al transferir información a la memoria a largo plazo, nuestro sistema cognitivo tiende a preservar solamente el significado de

la información, en detrimento de las palabras específicas con las que la idea original estaba instanciada. Para modelar el significado de las oraciones, la Ciencia Cognitiva hace uso del formato proposicional, inspirado en el cálculo de predicados de la lógica formal.

La idea central de este sistema de codificación consiste en que debe postularse una proposición separada para cada instancia en que se realice implícita o explícitamente un acto de predicación, susceptible de resultar verdadero o falso en la realidad. Toda proposición está compuesta por un *predicado*, generalmente un verbo o adjetivo, presentado en primer lugar y en mayúsculas, y por uno o más *argumentos*, presentados seguidamente, entre paréntesis, en letras minúsculas y separados por comas. Por ejemplo, una oración como “el punzón es de metal” puede expresarse a través de la siguiente proposición: 1-METAL (punzón).

El predicado se aplica a una entidad aislada, que llena una única ranura. “Ranura”, por su parte, designa un lugar vacío que puede ser llenado o “instanciado” por un “llenador”. La ranura de la proposición anterior podría ser ocupada por otra entidad, como por ejemplo: 2-METAL (martillo). Una comparación entre las proposiciones 1 y 2 implicaría el emparejamiento de entidades “punzón-martillo” en virtud de que esas entidades, llenadoras de las únicas ranuras de dichas proposiciones, guardan una similitud en el nivel de los atributos: ambas son de metal. Hay predicados que implican más de una ranura como, por ejemplo, “perseguir”, que requiere, tanto de un “perseguidor”, como de un “perseguido”.

Antecedentes

Los estudios empíricos sobre recuperación analógica se han centrado en tareas de solución de problemas, ya que a la hora de solucionar un problema, los sujetos tienden a transferir una solución dada a un problema base hacia otro problema meta estructuralmente similar.

Gick & Holyoak (1980) realizaron estudios sobre tareas de solución de problemas y afirmaron que el establecimiento de correspondencias puede efectuarse sin demasiada dificultad, incluso cuando los objetos y las relaciones del AB no se parecen a los objetos y relaciones del AM, o sea cuando se trata

de analogías interdominio. Realizaron un experimento en dos fases: 1) una tarea de memorización de historias (problema militar) y 2) una tarea de solución de problemas (problema médico). Los resultados de dicho experimento fueron: el 75 % de los participantes logró transferir la solución convergente bajo la indicación de tener en cuenta los ABs, mientras que sólo el 30% logró advertirlo espontáneamente.

Holyoak y Koh (1987) evaluaron las probabilidades de transferir una solución convergente, tanto desde un AB con similitudes superficiales (intradominio), como desde un AB sin similitudes similares (interdominio). El AB intradominio fue recuperado en el 88% de los ensayos, mientras que el AB interdominio resultó recordado en tan sólo el 12 % de los casos.

Keane (1987) usó materiales similares a los de Holyoak y Koh, pero solicitó de manera explícita pensar en situaciones análogas, previo a intentar resolver el AM. En la condición interdominio los participantes recibían la historia militar, mientras que en la condición intradominio recibían en la fase 1 una historia literalmente similar a la presentada en la fase 2.

Los resultados de los estudios sobre recuperación analógicas en tareas de Solución de problemas no mostraron evidencias de que la búsqueda deliberada de ABs provoque un aumento en la recuperación al resolver un problema.

La actividad de resolver problemas es tan sólo una de las múltiples actividades cognitivas para las que la recuperación de ABs desde memoria a largo plazo resulta un heurístico potencialmente relevante. Tal como emerge de varios estudios observacionales (Blanchette & Dunbar, 2001; Dunbar, 1997; Khong, 1992; Kretz & Krawczyk, 2014; Saner & Schunn, 1999) la actividad de generar argumentos persuasivos es otra actividad en la que resulta frecuente el establecimiento de analogías con situaciones conocidas.

Kevin Dunbar (1997) analizó 99 analogías de biólogos moleculares generadas durante reuniones del equipo de investigación y demostraron que servían para tres finalidades: a) generar hipótesis, b) idear y corregir experimentos y c) proveer explicaciones, y las clasificaron en tres categorías diferentes según a la distancia

semántica entre el análogo base y el análogo meta: 1- del mismo organismo, 2- de un organismo diferente y 3- no biológicas.

Dunbar & Blanchette (1997) analizaron más de 400 artículos de los principales diarios de Montreal, durante la semana previa al plebiscito por la Independencia de Quebec, realizado en 1995. El 75 % de las analogías utilizadas por políticos y periodistas eran de tipo interdominio, llegando a la conclusión de que cuando los analogadores emplean sus propios ABs al servicio de tareas con alta validez ecológica, tales como la argumentación persuasiva, la recuperación analógica no se guía por las similitudes superficiales. Estos resultados mostraron un fuerte predominio de analogías interdominio por sobre las analogías intradominio, 80% vs. 20 % respectivamente, y constituyen una exacta inversión del patrón obtenido por los estudios tradicionales.

Varios estudios observacionales en los que se analizan las analogías utilizadas espontáneamente por periodistas (Blanchette & Dunbar, 2001); diseñadores (Christensen & Schunn, 2007); economistas (Kretz & Krawcz, 2014) o profesores (Richland, Holyoak & Stingler, 2004) mientras trabajan en áreas de experticia muestran que la actividad de comunicar una idea a otras personas tiende a conllevar la utilización de analogías con escasa similitud superficial.

Trench, Olguín, Margni y Minervino (2013) han utilizado el paradigma de producción de Blanchette & Dunbar (2000) para comparar la cantidad y el tipo de analogías propuestas por los participantes durante la tarea de convencer a otra persona de no realizar una acción. Mientras que en la condición de búsqueda voluntaria se indicaba a los participantes la conveniencia de apoyar los argumentos en situaciones análogas, en la condición recuerdo espontáneo, no.

Grupo de <i>argumentación</i>	Grupo de <i>argumentación analógica</i>
Introducción al concepto de argumentar	Introducción al concepto de argumentación analógica
<p>AM: “La familia Quintana” La familia Quintana tiene una deuda importante en su tarjeta de crédito. Suponé que querés convencerla de que tiene que hacer algunos ajustes en los gastos diarios para ir pagando esa deuda, ya que en el caso contrario el esfuerzo futuro para pagarla será mayor, ya que la deuda habrá crecido mucho. Tarea de argumentación: Por favor tratá de convencerlos usando los mejores argumentos que puedas.</p>	<p>AM: “La familia Quintana” La familia Quintana tiene una deuda importante en su tarjeta de crédito. Suponé que querés convencerla de que tiene que hacer algunos ajustes en los gastos diarios para ir pagando esa deuda, ya que en el caso contrario el esfuerzo futuro para pagarla será mayor, ya que la deuda habrá crecido mucho. Tarea de argumentación analógica: Por favor tratá de convencerlos usando analogías con situaciones que conozcas.</p>
Pregunta de editing: por favor escribí todos los argumentos que se te hayan ocurrido pero que no llegaste a incluir.	Pregunta de editing: por favor escribí todas las analogías que se te hayan ocurrido pero que no llegaste a incluir.
Resultados	Resultados:

El análisis de los resultados mostró un mayor uso de analogías en la condición búsqueda voluntaria, que en la condición recuerdo espontáneo.

Con respecto a la subestimación de los resultados de la condición recuerdo espontáneo, cabe la posibilidad que los participantes hayan recordado más situaciones análogas durante la generación de argumentos persuasivos, pero no las hayan incluido en la tarea de generar argumentos, y con respecto a la sobreestimación de los resultados de la condición búsqueda voluntaria no resulta fácil determinar si todas las analogías estaban basadas en genuinos procesos de recuperación de ABs desde memoria a largo plazo, o si eran producto de la invención.

Parte experimental

Para poner a prueba el supuesto de automaticidad y el de rigidez superficialista de los modelos de recuperación analógica llevé a cabo dos experimentos respectivamente.

En el primer experimento busqué evaluar si el efecto de la búsqueda voluntaria observado por Trench et al. (2013) con tareas de generación de argumentos se mantiene cuando se utiliza un paradigma experimental, que resulte menos vulnerable a las mencionadas limitaciones metodológicas, mientras que en el segundo experimento busqué evaluar si el efecto de búsqueda estratégica interdominio obtenido por Trench et al. (2013) mediante una consigna explícita de generación de analogías distantes se mantiene cuando se utiliza un paradigma experimental de dos fases.

Experimento 1

Los modelos computacionales MAC/FAC (Forbus, Gentner & Law, 1995), ARCS (Thagard, Holyoak, Nelson & Gochfe, 1990) o LISA (Hummel & Holyoak, 1997) han estudiado la recuperación analógica desde el supuesto de la automaticidad, que consiste en concebir la búsqueda de ABs como un proceso automático en respuesta a la activación de una representación proposicional en memoria de trabajo. Desde esta perspectiva la decisión de buscar ABs de manera deliberada no modifica de manera sustancial las probabilidades de recuperar ABs desde memoria.

La distinción entre recuerdo involuntario y búsqueda deliberada ha sido estudiada en el campo de la memoria, pero ha sido descuidado en el ámbito del estudio del razonamiento analógico.

El recuerdo involuntario consiste en la súbita activación de una representación mnémica en la memoria de trabajo, sin la intención metacognitiva de recuperar situaciones análogas; mientras que el recuerdo voluntario es el resultado de un proceso de búsqueda de forma deliberada.

En el presente experimento sobre tareas de argumentación, busqué evaluar si la búsqueda deliberada aumenta la recuperación de ABs desde memoria a largo plazo, tomando como variables al recuerdo espontáneo vs. la búsqueda deliberada y la similitud semántica entre AM y el AB.

La muestra estuvo conformada por 120 estudiantes pertenecientes a la asignatura Psicología General de la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires, que participaron de manera voluntaria en el experimento y fueron distribuidos en cuatro condiciones.

Del total de los participantes, 60 fueron asignados a la condición argumentación y 60 a la condición argumentación mediante analogías. De cada uno de estos dos grupos, 30 participantes recibieron en la primera fase un AB con similitudes superficiales respecto al AM de la segunda fase y los otros 30 recibieron un AB sin dichas similitudes superficiales con respecto al AM.

Condición Argumentación	Condición Argumentación mediante analogías
60 participantes	60 participantes
Primera fase: recibieron un AB intradominio 30 participantes	Primera fase: recibieron un AB intradominio 30 participantes
Primera fase: recibieron un AB interdominio 30 participantes	Primera fase: recibieron un AB interdominio 30 participantes

El procedimiento se dividió en dos fases, una fase de aprendizaje y una fase de transferencia. Blanchette & Dunbar (2000) denominaron Paradigma de Recepción a este procedimiento experimental en dos fases, para diferenciarlo del Paradigma de Producción. El Paradigma de Producción consiste en presentarle a los sujeto un problema meta, sin que se les haya ofrecido previamente un AB en una fase anterior.

En la fase 1 los participantes recibieron por parte del tutor de la asignatura Psicología General el AB, enmarcado entre otras dos historias de relleno, como un ejercicio de comprensión de textos narrativos, administrado de manera grupal. Durante esta fase los participantes recibieron el AB, que era estructuralmente similar al AM que sería presentado en la fase 2. La mitad de los participantes

recibieron un AB, intradominio, o sea, que mantenía similitudes superficiales con el AM de la fase 2, mientras que la otra mitad de los participantes recibió un AB interdominio, o sea, que no mantenía este tipo de similitudes. A efectos de imponer una separación contextual entre la fase de aprendizaje y la fase de transferencia, la segunda fase fue administrada como una tarea de argumentación, luego de transcurridos unos 30 a 45 minutos. En la segunda fase, los participantes recibieron el AM como un estudio sobre argumentación.

La tarea argumentación estuvo confeccionada por un instructivo acerca del concepto de argumentación; la presentación del AM, una situación hipotética en la cual el protagonista se dispone a realizar una acción con consecuencias potencialmente negativas y una solicitud de listar todos los argumentos que a su criterio podrían servir para convencer al protagonista de no realizar dicha acción.

En el punto 2 de la prueba se les pedía a los participantes que consignaran todas las ideas que vinieron a su mente, pero que no fueron incluidas durante la tarea de generación de argumentos; mientras que en el punto 3 se les preguntó si había acudido a su mente, aunque fuera de manera fugaz, alguna de las historias del ejercicio de comprensión de historias y en caso afirmativo, indicar cuál y con detalles.

En el punto 4 de la prueba se les hacía 5 preguntas con modalidad *múltiple choice* sobre el AB crítico intradominio o interdominio, según la condición, recibido durante la fase 1.

La diferencia entre la condición generación de argumentos y la condición generación de argumentos mediante analogías es que en la segunda condición los participantes reciben un instructivo acerca del concepto de analogía y su utilidad en el proceso de argumentación.

Toda inclusión del AB intradominio o interdominio según la condición, tanto en la tarea de argumentación como en la tarea de argumentación mediante analogías, indicaba ser un genuino proceso de recuperación, y no un proceso de invención.

La inclusión de la pregunta de si mientras realizaba la tarea de generación de argumentos pasó por su mente, aunque fuera de manera fugaz, alguna de las

historias garantizaba dar cuenta del mecanismo de la recuperación, aunque no lo hayan utilizado.

Las 5 preguntas múltiple *choice* referidas al AB fueron de suma importancia, ya que no se puede computar como un “fracaso de la recuperación” a aquellos casos en los que el AB no estaba debidamente almacenado en MLP como para resultar eventualmente recuperado, los participantes que no contestaron correctamente a estas preguntas fueron eliminados.

Estos tres controles permitieron superar las limitaciones del paradigma de Producción utilizado por Trench et al (2013), ya que gracias a ellos se tiene la certeza de que las eventuales diferencias registradas entre los grupos se originan en diferencias a nivel de los procesos de recuperación implicados en la tarea.

Tomando en conjunto las condiciones de ABs intradominio e interdominio, se encontró mayor recuerdo de los ABs en la condición búsqueda voluntaria que la condición recuperación espontánea. Tomando en conjunto las condiciones de recuperación espontánea y de búsqueda voluntaria, se encontró mayor recuperación de ABs con similitudes superficiales (25/56) que de ABs sin similitudes superficiales.

La recuperación de ABs intradominio fue tres veces más alta, que la recuperación del AB interdominio en la recuperación espontánea; y dos veces más alta en la condición voluntaria, sin embargo, un efecto piso ocasionó que esta diferencia no resultara significativa estadísticamente.

En síntesis, los resultados del Experimento 1 mostraron que durante la tarea de generar argumentos persuasivos, la búsqueda voluntaria aumenta las probabilidades de recuperar ABs desde memoria a largo plazo, sin embargo, aumenta la cantidad, pero no el tipo de ABs recuperados, en clara oposición al supuesto de automaticidad de la recuperación analógica propuesto por los modelos computacionales.

Experimento 2

Los estudios empíricos, los modelos teóricos, como la Teoría de la Proyección de Estructura (Gentner, 1989) y la Teoría de la múltiples Restricciones (Holyoak

& Thagard, 1995) y los modelos computacionales conciben que los mecanismos implicados en el recuerdo de situaciones análogas se apoyan de manera rígida en la existencia de similitudes superficiales entre el AM y los ABs, sin las cuales la recuperación de los ABs se vuelve improbable, como un mecanismo que tiene un funcionamiento que utiliza los aspectos superficiales del AM para sondear la totalidad de los ABs contenidos en la memoria a largo plazo. Este supuesto de rigidez superficialista se sostiene tanto en términos de plausibilidad psicológica, como en términos adaptativos.

En términos de plausibilidad psicológica ya que los cálculos necesarios para hallar las correspondencias estructurales entre dos situaciones resultan computacionalmente costosos, Forbus et al. (1995) y Thagard et al (1990) han considerado que sólo resulta posible aplicarlos en el espacio de la memoria de trabajo, siendo irrazonable suponer que el sistema cognitivo pueda comparar masivamente el AM con todas las situaciones almacenadas en memoria a largo plazo.

En términos adaptativos, autores como Gentner (1989) han sugerido que este sesgo superficialista de los sistemas cognitivos no constituye una seria limitación, ya que en el mundo natural las similitudes superficiales suelen correlacionar con similitudes más profundas o estructurales, dando lugar a “falsos positivos” de alto valor adaptativo. Queda claro que en entornos naturales el sesgo superficialista no conlleva una desventaja adaptativa, sus desventajas se ponen de manifiesto en entornos científicos y educativos, en donde resulta valioso reconocer principios abstractos o generales la intención de buscar ABs semánticamente distantes respecto del AM aumenta la probabilidad de recuperar este tipo de ABs, con respecto a una condición neutral en la que el analogador no dirige deliberadamente el tipo de búsqueda en una dirección particular.

En el presente experimento busqué evaluar si la búsqueda voluntaria permite, además incrementar la cantidad de ABs recuperados, orientar la búsqueda hacia ABs temáticamente distantes respecto del AM.

La muestra estuvo conformada por sesenta estudiantes pertenecientes a la asignatura Psicología General de la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires, y fueron distribuidos en dos condiciones experimentales.

Del total de participantes, 30 fueron asignados a la condición de argumentación mediante analogías y 30 a la condición de argumentación mediante analogías interdominio. Al igual que en el Experimento 1, el procedimiento se dividió en dos fases: una fase de aprendizaje, en la que todos los participantes recibieron el AB interdominio y una fase de transferencia, en la que se les presentó el AM.

Los participantes del grupo de argumentación mediante analogías recibieron los mismos materiales instructivos, el mismo AM, la misma consigna de generación de analogías persuasivas y los mismos cuestionarios de recuperación del AB, que los participantes de la condición argumentación mediante analogías del Experimento 1. El procedimiento y los materiales recibidos por el grupo de argumentación analógica interdominio fueron similares a los del grupo de argumentación analógica, aunque con dos diferencias: (1) el material instructivo presentado al inicio de la segunda fase incluía una explicación sobre la distinción entre analogías temáticamente cercanas y analogías temáticamente lejanas, y (2) la consigna de generación de analogías presentada tras la lectura del AM solicitaba de manera explícita la utilización de analogías basadas en situaciones tomadas de dominios distantes al del AM.

Los resultados mostraron que la condición de búsqueda voluntaria interdominio no indujo un mayor recuerdo de los ABs interdominio, que la condición de búsqueda voluntaria insesgada, test exacto de Fisher, $p = 0,470$. Las cantidades absolutas de ABs utilizados y recordados fueron:

	Uso de analogías intradominio	Uso de analogías interdominio
AB utilizados	11% (3/28)	8% (2/26)
ABs recordados	21% (6/28)	12% (3/26)

Los datos obtenidos en el presente experimento no mostraron evidencias de que la búsqueda deliberada de ABs semánticamente distantes aumente las probabilidades de recuperar este tipo de situaciones desde memoria a largo plazo. Estos resultados sugieren que, tal como postulan los principales modelos teóricos y computacionales de la recuperación, los mecanismos implicados en el recuerdo de situaciones análogas se apoyan de manera rígida e inflexible en la existencia de similitudes superficiales entre el AM y los ABs, sin las cuales la recuperación de los ABs se vuelve improbable.

Si bien, la mera instrucción de buscar analogías interdominio no lleva a las personas a evocar una serie de potenciales dominios y a enfocar de manera exitosa la búsqueda, sin embargo, es posible que los participantes hayan respondido a la consigna pro-interdominio con el heurístico de evocar dominios diferentes al del AM, y circunscribieron la búsqueda dentro de estos dominios.

Reflexiones finales

Como en el Experimento 1 quedó demostrado que la búsqueda estratégica de ABs resulta capaz de aumentar la probabilidad de recuperar ABs desde memoria a largo plazo, me propuse investigar en qué medida el sesgo superficialista, postulado por los principales modelos de recuperación, puede ser relajado mediante la intención deliberada de buscar ABs temáticamente distantes, sin embargo, los resultados no apoyaron la hipótesis de que la intención metacognitiva de buscar ABs distantes, en efecto, permite enfocar la búsqueda sobre este tipo de ABs.

Los educadores de todas las épocas han enfatizado en las dificultades que enfrentan los alumnos a la hora de transferir los conocimientos aprendidos, especialmente hacia áreas temáticamente distantes y fuera del contexto escolar. Lo han llamado “problema del conocimiento inerte” en virtud de que los aprendizajes escolares se encuentran temáticamente encapsulados, con lo que su aplicabilidad a nuevas situaciones raramente resulta advertida por los estudiantes.

La mayoría de las intervenciones diseñadas para aumentar la recuperación de ABs interdominio se han centrado en la codificación abstracta de los ABs, promoviendo la explicitación de las propiedades estructurales o abstractas de los ABs, así Catrambone & Holyoak (1989) han obtenido buenos resultados proveyendo dos o más ABs estructuralmente similares y pidiendo a los participantes que los comparen entre sí a fin de derivar un esquema abstracto que los subsuma; mientras que Schwartz (1995) pidió a los sujetos que discutan el AB con otro participante; Ahn, Brewer & Mooney (1992) pidieron a los participantes que expliquen el AB a ellos mismos.

Recientes intervenciones han demostrado que la recuperación de ABs pobremente codificados también puede aumentarse mediante una codificación más abstracta

de los AMs (Loewenstein, 2010), proveyendo un segundo AM estructuralmente análogo al primero y solicitando a los participantes que los comparen entre sí.

Los resultados de los experimentos con tareas de argumentación persuasiva muestran la necesidad de que los modelos teóricos incorporen la distinción entre recuperación espontánea y búsqueda voluntaria de ABs. A su vez, estos resultados permiten conocer mejor cómo se vinculan los mecanismos postulados por los modelos teóricos con las actividades cotidianas durante las cuales la recuperación analógica tiene lugar.

Considero que las intervenciones centradas en el AB contienen una fuerte limitación en cuanto a la aplicabilidad concreta, ya que no permiten aumentar la recuperación de todos aquellos conocimientos escolares y extraescolares cuya codificación no ha resaltado adecuadamente sus propiedades estructurales.

Con respecto a las intervenciones que se han centrado en el AM, considero que tiene como limitación el seguir dependiendo de la intervención de un agente externo al momento mismo de la transferencia, además de no poseer una aplicabilidad concreta, ya que en condiciones naturales los razonadores raramente cuentan con un segundo problema que pueda presumirse análogo al AM.

Mi propuesta es hacer intervenciones más portátiles, dirigidas a promover un uso más flexible del conocimiento, en las que los aprendices no requiriesen la provisión externa de información específica sobre cada AM con el que tuvieran que trabajar.

De manera tal, que los docentes deberíamos asegurarnos de trabajar estructuralmente todos los conceptos para que los alumnos encuentren la posibilidad de transferir un conocimiento a otro, sin centrarse sólo en las vagas similitudes superficiales, y haciéndolo sobre las similitudes estructurales, resultando por ende ampliamente aplicable.

Bibliografía

- AHN, W. K., BREWER, W. F., y MOONEY, R. J. (1992) "Schema acquisition from a single example". *Journal of Experimental Psychology*, N°18, pp. 391-412.
- BLANCHETTE, I. y DUNBAR, K. (1997) "Constraints underlying analogy use in a real world context: Politics". En SHAFTO, M. G. y LANGLEY, P. (eds.) *Proceedings of the Nineteenth Annual Conference of the Cognitive Science Society* (p. 867). Mahwah, NJ, Estados Unidos, Lawrence Erlbaum Associates.
- _____ (2000) "How analogies are generated: The roles of structural and superficial similarity". *Memory & Cognition*, N°28, pp. 108-124.
- _____ (2001) "Analogy use in naturalistic settings: The influence of audience, emotion, and goals". *Memory & Cognition*, N°29, 730-735.
- CLEMENT, C. A., y GENTNER, D. (1991) "Systematicity as a selection constraint in analogical mapping". *Cognitive Science*, N°15, pp. 89-132.
- DE LA FUENTE, J. y MINERVINO, R. A. (2008) "Pensamiento analógico". En CARRETERO, M. y Asensio, M. (coord.) *Psicología del pensamiento*, pp. 193-214. Madrid, Alianza.
- DUNBAR, K. (1997). How scientists think: Online creativity and conceptual change in science. In T. B. Ward, S. M. Smith, y S. Vaid (Eds.) *Creative thought. An investigation on conceptual structures and processes*. APA Press. Washington DC.
- _____ (2001) "The analogical paradox: Why analogy is so easy in naturalistic settings, yet so difficult in the psychology laboratory?". En GENTNER, D.; HOLYOAK, K. J. y KOKINOV, B. K. (eds.) *The analogical mind: Perspectives from cognitive science*, pp. 313-334. Cambridge, MA, The MIT Press.
- FALKENHAINER, B. (1990) "Analogical interpretation in context". En *Proceedings of the 12th Annual Conference of the Cognitive Science Society*, pp. 69-76. Hillsdale, NJ, Erlbaum.
- _____; FORBUS, K. D. y GENTNER, D. (1989) "The structure-mapping engine: Algorithm and examples". *Artificial Intelligence*, N°41, pp. 1-63.
- FODOR, J. (1975) *The Language of thought*. Cambridge, MA, Harvard University press.

- FORBUS, K. D., GENTNER, D. y LAW, K. (1995). "MAC/FAC: A model of similarity-based retrieval". *Cognitive Science: A Multidisciplinary Journal*, N°19, pp. 141-205.
- GENTNER, D. (1983) "Structure-mapping: A theoretical framework for analogy". *Cognitive Science*, N°7, pp. 155-170.
- _____ (1989) "The mechanisms of analogical transfer". En VOSNIADOU, S. y ORTONY, A. (eds.) *Similarity and analogical reasoning*, pp. 199-242. Cambridge, Inglaterra, Cambridge University Press.
- _____ y FORBUS, K. D. (1991) "MAC/FAC: A model of similarity-based access and mapping". *Proceedings of the Thirteenth Annual Conference of the Cognitive Science Society*, pp. 504-509.
- _____ ; LOEWENSTEIN, J., THOMPSON, L. y FORBUS, K. (2009) "Reviving inert knowledge: Analogical abstraction supports relational retrieval of past events". *Cognitive Science*, N°3, pp. 1343-1382.
- _____ y MARKMAN, A. B. (1997) "Structure mapping in analogy and similarity". *American Psychologist*, N°52, pp. 45-56.
- GICK, M. y HOLYOAK, K. (1980) "Analogical Problem Solving". *Cognitive Psychology*, N°12, pp. 306-356
- HAMMOND, K. J. (1989) *Case-Based Planning: Viewing Planning as a Memory Task*. Boston, MA, Academic Press.
- HOFSTADTER, D. (2001) "Analogy as the Core of Cognition". En GENTNER, D., HOLYOAK, K., y KOKINOV, B., (eds.) *The Analogical Mind: Perspectives from Cognitive Science*. Cambridge, MA, MIT Press
- HOLYOAK, K. y KOH, K. (1987) "Surface and structural similarity in analogical transfer". *Memory & Cognition*, N°15, pp. 332-340.
- HOLYOAK, K. J. y THAGARD, P. (1989). Analogical mapping by constraint satisfaction. *Cognitive Science*, 13: 295--355.
- _____ (1997) "The analogical mind". *American Psychologist*, N°52, pp. 35-44.
- HUMMEL, J. E. y HOLYOAK, K. J. (1997) "Distributed representations of structure: A theory of analogical access and mapping". *Psychological Review*, N°104, pp.427-466.
- KEANE, M. T. (1987) "On retrieving analogues when solving problems". *The Quarterly Journal of Experimental Psychology*, N°39, pp. 29-41.

KHONG, Y. F. (1992) *Analogies at war: Korea, Munich, Dien Bien Phu, and the Vietnam decisions of 1965*. Princeton, Princeton University Press.

KURTZ, K., y LOEWENSTEIN, J. (2007) “Converging on a new role for analogy in problem solving and retrieval: When two problems are better than one”. *Memory & Cognition*, N°35(2), pp.334-341.

LAKOFF, G. y JOHNSON, M. (1980) *Metaphors we live by*. Chicago, Chicago University Press.

LOEWENSTEIN, J. (2010) “How one’s hook is baited matters for catching an analogy”. En ROSS, B. (ed.) *Psychology of Learning and Motivation*, Volumen 53. Elsevier

MINERVINO, R.; LÓPEZ PELL, A.; OBERHOLZER, N, y TRENCH, M. (2009) “A continuist approach to promoting creativity: Generating novel metaphorical expressions through varying conceptual metaphors”. En KOKINOV, B.; GENTNER D. y HOLYOAK, K. (eds.) *New frontiers in analogy research*, pp. 330–337. Sofia, NBU Press.

OLGUÍN, V.; MARRGNI, A. y TRENCH, M. (2013) “Argumentación por analogías: la búsqueda estratégica y su enseñanza en estudiantes de Psicología”. *Actas del VII Congreso Nacional y V Internacional de Investigación Educativa*. Cipolletti, Rio Negro.

ROSS, B. H. (1989) “Distinguishing types of superficial similarities: different effects on the access and use of earlier problems”. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, N°15, pp. 456-468.

SCHWARTZ, D. L. (1995) “The emergence of abstract representations in dyad problem solving”. *The Journal of the Learning Sciences*, N°4(3), pp. 321-354.

THAGARD, P.; HOLYOAK, K.; NELSON, G. y GOCHFEL, D. (1990) “Analog retrieval by constraint satisfaction”. *Artificial Intelligence*, N°46, pp. 259-310.

TRENCH, M. (2014) “Explaining the abundance of distant analogies in naturalistic observations of experts”. *Frontiers in Psychology*, doi:10.3389/fpsyg.2014.01487

_____ y MINERVINO, R. (en prensa) “The role of surface similarity in analogical retrieval: Bridging the gap between the naturalistic and the experimental traditions”. *Cognitive Science*

_____ ; OBERHOLZER, N. y MINERVINO, R. (2009) “Dissolving the Analogical Paradox. Retrieval under a production paradigm is highly constrained by superficial similarity”. En KOKINOV, B.; GENTNER D. y HOLYOAK, K. (eds.) *New Frontiers in Analogy Research*, pp. 443-452. Sofia, NBU.

_____ ; OLGUÍN, V.; MARGNI, A. y MINERVINO, R. (2013) “Automatic and strategic search during analogical retrieval”. En KNAUFF, M.; PAUEN, M.; SEBANZ, N. y WACHSMUTH, I. (eds.) *Proceedings of the 35 th annual Conference of the Cognitive Science Society*, pp. 1480-1485. Austin, TX, Cognitive Science Society.

YAN, J.; FORBUS, K. y GENTNER, D. (2003) “A theory of rerepresentation in analogical matching”. *Proceedings of the Twenty-fifth Annual Meeting of the Cognitive Science Society*, pp. 1265–1270. Mahwah, NJ, LEA.

Laura Celia Martínez Frontera: Magíster, Profesora Adjunta de la asignatura Psicología General II, Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires. lmfrontera64@yahoo.com.ar

Forma y contenido de la política educacional: los programas del Ministerio de Educación Nacional para el mejoramiento de la calidad, la equidad y la inclusión (2003-2015)¹

María Betania Oreja Cerruti
Aceptado Mayo 2016

Resumen

El artículo recupera parte de las conclusiones de la investigación “Los programas del Ministerio de Educación Nacional para el mejoramiento de la calidad, la equidad y la inclusión en los niveles de enseñanza obligatoria (2003-2013). Políticas y procesos institucionales”. La investigación abordó la acción del Ministerio de Educación Nacional en las instituciones educativas de enseñanza obligatoria, entre 2003 y 2013, a través de diversos programas que declararon como propósito el mejoramiento de la calidad, la equidad, la igualdad y la inclusión. Se analizaron sus concepciones político-educacionales y los logros, limitaciones y problemas organizacionales para alcanzar los objetivos enunciados. Se procuró superar un análisis técnico o normativo sobre las políticas y avanzar hacia un enfoque que permita comprender su origen histórico, sus características, contradicciones y su unidad constitutiva respecto de las relaciones sociales.

Palabras claves: educación – calidad/equidad – Ministerio nacional – programas

Abstract

The paper recovers part of the main findings of the research “Programs of the Ministry of Education to improve quality, equity and inclusion in compulsory education levels (2003-2013). Policies and institutional processes”. The research

¹ Este artículo es una versión corregida de la versión papel con las correcciones publicadas como *fe de erratas*.

is about the intervention of the Ministry of Education in educational institutions of compulsory education between 2003 and 2013 through different programs that stated purpose in improving the quality, equity, equality and inclusion. Its political-educational ideas and achievements, constraints and organizational problems to achieve the objectives set were analyzed. It sought to overcome a technical or normative analysis on policies and to move towards an approach to understand its historical origin its characteristics, its contradictions and its constitutive unity regarding social relations.

Key words: education – quality- equity- Ministry- programs

Presentación

Este artículo recupera parte de las conclusiones de la investigación “Los programas del Ministerio de Educación Nacional para el mejoramiento de la calidad, la equidad y la inclusión en los niveles de enseñanza obligatoria (2003-2013). Políticas y procesos institucionales”². Se estudió la acción del Ministerio de Educación Nacional (MEN) en las instituciones educativas de enseñanza obligatoria, entre 2003 y 2013, a través de diversos programas que declararon como propósito el mejoramiento de la calidad, la equidad, la igualdad y la inclusión. Se analizaron sus concepciones político-educacionales y los logros, limitaciones y problemas organizacionales para alcanzar los objetivos enunciados.

Offe (1994) identifica dos enfoques de análisis predominantes en el estudio del Estado y de la política social. Una concepción liberal –que pone el foco en conceptos formales y procedimentales– y una perspectiva normativa –que relaciona la política social con nociones como justicia, igualdad, etc., definidas por el científico social–. Este último tipo de investigación intenta mostrar las deficiencias y omisiones de las políticas existentes, poniendo en evidencia la discrepancia entre las metas y lo que efectivamente se realiza. En contraposición, el autor señala la necesidad de desarrollar una investigación sustantiva sobre el Estado y la política social cuyo punto de partida no sea “el establecimiento de modos específicos de regular la actividad estatal a nivel de procedimiento [...]”, sino más bien nociones hipotéticas sobre conexión fundamental entre actividad

² Desarrollada en el marco de la Maestría en Política y Gestión de la Educación (UNLu), con una beca doctoral del CONICET. Fue dirigida por Susana Vior y radicada en el Departamento de Educación de la Universidad Nacional de Luján. El jurado que entendió en la defensa de la tesis recomendó su publicación. El informe final se encuentra en proceso de publicación en EDUNLu.

estatal y problemas estructurales de una formación social (capitalista)” (ibid.: 74).

Por su parte, Beltrán Llavador (2010) afirma que, en el estudio de las organizaciones, prevalecen modelos mecanicistas que las conciben como estructuras factibles de ser gestionadas racionalmente. El enfoque da origen a estudios de corte analítico en los que cada componente de la organización es aislado y el comportamiento organizativo es explicado en términos unidimensionales. En consecuencia, se solapan aspectos de la realidad de la organización, se reduce su comprensión y se limitan las posibilidades de acción.

A partir de estos planteos, hemos buscado superar un enfoque meramente técnico o normativo que “midiera la eficiencia” de los programas, contraponiendo sus objetivos con sus resultados. Procuramos comprender el origen histórico de los programas, sus características, contradicciones y su unidad constitutiva respecto de las relaciones sociales de manera de evitar análisis abstractos que aíslan artificialmente un fenómeno y lo separan de la totalidad concreta (Kosik, 1976).

Existe abundante bibliografía internacional sobre políticas compensatorias, focalizadas, prioritarias y de discriminación positiva en el ámbito educativo. Aunque hemos considerado esos trabajos como antecedentes indispensables para la investigación, nuestra mirada se centró, al mismo tiempo, en el organismo que impulsa la política y en los problemas organizacionales que conlleva el “formato programa”, en sus múltiples planos. La construcción del objeto de estudio consideró, entonces: la definición de objetivos explícitos sobre el mejoramiento de la calidad, la equidad, la igualdad y la inclusión en los niveles de enseñanza obligatoria; el MEN como organismo que impulsó esos objetivos; un formato organizativo determinado para intervenir en escuelas que dependen de las provincias; el procesamiento institucional de los programas.

La investigación tuvo dos etapas. Por un lado, el relevamiento y análisis documental de los programas para los niveles de enseñanza obligatoria, impulsados por el MEN entre 2003 y 2013. Complementariamente, se realizaron entrevistas semi-estructuradas a informantes clave, involucrados en el desarrollo de programas (funcionarios, docentes y directivos). Se relevaron y analizaron documentos de organismos internacionales referidos al gobierno de los sistemas educativos, al papel de los Ministerios de Educación y a programas compensatorios y focalizados, con recomendaciones particulares para América Latina y Argentina. Se analizó, también, la normativa que regula la conformación

y atribuciones de las secretarías, subsecretarías y direcciones del MEN, desde 1989 a 2013, considerando, específicamente, lo relativo al diseño y la evaluación de programas.

En una segunda etapa se analizó un programa identificado como caso, el Programa Integral para la Igualdad Educativa (PIIE). Se consideraron sus distintos niveles de concreción (nacional, provincial, distrital e institucional) así como los cambios a lo largo del período. Se analizaron documentos del programa; información obtenida a través de entrevistas semi-estructuradas a funcionarios, directivos y docentes; un informe de evaluación del programa, realizada entre 2007 y 2008, por solicitud de los funcionarios responsables del programa; e información estadística a nivel nacional, provincial e institucional³.

Dados los límites de extensión, en este artículo nos propusimos comunicar las conclusiones referidas al conjunto de los programas. En una primera parte nos referimos al surgimiento de este tipo de programas, en América Latina, y a las principales conclusiones de estudios sobre el tema. Luego, presentamos los programas desarrollados entre 2003 y 2015 y planteamos algunas de sus características y conclusiones de la investigación. El texto pretende contribuir a la caracterización de la política educacional de la etapa reciente.

Reformas educacionales y programas para el mejoramiento de la calidad y la equidad: entre el ajuste y la compensación

Los programas para el mejoramiento de la calidad y la equidad⁴ fueron parte de las reformas educativas implementadas, desde fines de los 80, en los países de América Latina. En general, se focalizaron en la población más pobre y/o indígena y, muchos de ellos, fueron financiados mediante préstamos del Banco

3 Dado que el programa se destinó a escuelas que atienden a una población en situación de “alta vulnerabilidad social”, se seleccionaron cinco escuelas de José C. Paz, distrito escolar del Conurbano Bonaerense que ha presentado, históricamente, elevados indicadores de pobreza y que contaba con el mayor porcentaje de escuelas públicas incorporadas al programa (82% del total, en 2012). Las escuelas fueron representativas de las diversas etapas que se identificaron en el curso del programa y de diferentes situaciones institucionales, en función de la cantidad de alumnos y de sus condiciones de vida. Se entrevistó a funcionarios nacionales (Subsecretaría de Calidad y Equidad del MEN entre 2004 y 2007, integrantes del equipo PIIE en la etapa 2004-2007, funcionarias del FOPIIE, PROMSE y PROMEDU y coordinadora del PIIE en 2012). A nivel provincial se entrevistó a la coordinadora del PIIE (2004-2007 y 2012), a una inspectora del distrito seleccionado, a tres Asistentes Pedagógicas del programa y una docente y representante sindical de SUTEBA General Sarmiento. En total se realizaron 25 entrevistas.

4 En adelante, “programas”.

Mundial y del BID. En su puesta en marcha confluyeron, por un lado, los cambios promovidos en el gobierno de los sistemas educativos; y, por otro, la recomendación de focalizar el gasto social. Ambos procesos respondieron, principalmente, a la búsqueda de reducción del déficit fiscal de los países de la región.

Respecto del primer aspecto, organismos como CEPAL, UNESCO y el Banco Mundial recomendaron que los Estados nacionales transfirieran la responsabilidad directa de la educación a unidades menores de gobierno. Bajo el argumento de una supuesta mayor democratización y una menor burocratización, se pretendía disminuir el gasto nacional para educación. Al mismo tiempo, se promovió que las instancias centrales de gobierno concentraran ciertas atribuciones específicas, como la evaluación y el desarrollo de políticas de mejoramiento de la calidad y la equidad.

La focalización, por su parte, obedeció a una búsqueda de mayor eficiencia en el gasto social en el marco de programas de ajuste económico. Tanto la CEPAL (1995) como el Banco Mundial (1990) aseveraron que el aumento del gasto social no implicaba, necesariamente, la mejora en las condiciones de vida de la población y que la focalización generaría resultados superiores. Desde criterios asociados al *marketing*, recomendaron superar un enfoque homogéneo sobre la población y sus necesidades y diseñar “una oferta que se adecue al segmento al que interesa llegar” (CEPAL, op.cit.: 14). Así, se identificarían individuos, familias, espacios geográficos o “matrices de grados de urgencia”, excluyendo a quienes no estuvieran afectados por las necesidades o pudieran satisfacerlas de forma privada. Al mismo tiempo, las políticas sociales focalizadas se presentaron como un instrumento para compensar las consecuencias del ajuste y hacerlo “sustentable” políticamente. De esa manera habrían posibilitado cierto resguardo de la legitimidad de la acción del Estado y contribuido a la reducción de los conflictos sociales (Lo Vuolo *et al*, 1999; Wanderley Neves, 2008).

En educación se argumentó, además, que la homogeneización de la oferta reforzaba la reproducción de las desigualdades sociales y negaba las diversidades culturales y regionales. Se afirmaba que los diversos programas posibilitarían dar respuesta a esta situación al tiempo que se promovió la corresponsabilidad del Estado y las organizaciones de la sociedad civil en su desarrollo (Gajardo, 1999; Jacinto, 1999; Braslavsky, 1999).

En Argentina, la culminación del proceso de transferencia de escuelas a las provincias, a inicios de los 90, implicó la conformación de un Ministerio Nacional

sin escuelas a cargo y la puesta en marcha de programas para el mejoramiento de la calidad y la equidad del sistema educativo⁵. El más destacado, el Plan Social Educativo (PSE), incluyó dos programas iniciales, “Mejor educación para todos” y “Mejoramiento de la infraestructura escolar”, y un tercero, posterior, el “Programa Nacional de Becas Estudiantiles”⁶.

La difusión de este instrumento de política pública, especialmente desde la década del 90, ha generado investigaciones y debates en torno a sus significados, problemas, posibilidades y limitaciones (Birgin, Dussel y Tiramonti, 1998; Mallamaci, 2003; Saforcada 2009, entre otros). El PSE dio lugar a diversos estudios que plantearon el problema de la acción del MEN a través de programas y abordaron los procesos institucionales en el marco de la reforma (Isuani, 1998; Duschatzky y Redondo, 2000; Barreyro, 2001). Esos trabajos señalaron problemas relativos a los destinatarios de los programas (criterios de selección, cobertura, concepciones sociales clasificatorias y asistenciales que definen a los destinatarios desde el déficit, construcción de “subjetividades agradecidas” por sobre la lógica de derechos) y sus efectos institucionales (sobrecarga de trabajo por el cumplimiento de requisitos técnico-burocrático, instalación de la necesidad de innovación constante como sinónimo de mejora, elaboración de proyectos como instrumento para la obtención de recursos, competencia por el financiamiento, escaso margen para la reflexión institucional, difusión de una concepción individual de la pobreza y reducida a la distribución de recursos, generación de prácticas de adaptación y consenso por parte de docentes y directivos, entre otros).

5 Si bien hubo dos programas previos –el Programa de Expansión y Mejoramiento de la Educación Rural (EMER), aprobado en 1978, y el Programa Expansión y Mejoramiento de la Enseñanza Técnica Agropecuaria (EMETA), aprobado en junio de 1983– no persiguieron fines compensatorios sino que constituyeron acciones específicas, en el área rural, en un momento en el que aún no se había completado el proceso de transferencia. Se financiaron mediante préstamos del BID, gestionados por la dictadura militar, y recursos nacionales.

6 Vigente entre 1993 y 1999, el PSE alcanzó a 16.000 escuelas de nivel inicial, EGB y polimodal, de las zonas más pobres del país (DINIECE, 2005). Incluyó la construcción y reparación de aulas, erradicación de escuelas “rancho”, provisión de libros, útiles escolares, recursos didácticos y equipamiento informático, conformación de bibliotecas escolares y acciones de formación de docentes. Fue financiado con recursos nacionales y, marginalmente, a través de un préstamo del Banco Mundial. Otros programas implementados fueron el Programa de Reformas e Inversiones en el Sector Educativo (PRISE), el Programa de Descentralización y Mejoramiento de la Enseñanza Secundaria-Polimodal (PRODYMES) I, II y III, el Programa de Reforma de la Gestión Administrativa de los Sistemas Educativos (PREGASE) y el Programa de Apoyo a la Productividad y Empleabilidad de Jóvenes. Este último, que incluyó acciones del Ministerio de Trabajo y Seguridad Social, financió una línea de becas de retención y apoyo a las escuelas del PSE.

Asimismo se advirtió acerca de la superposición y multiplicidad de programas, creación de estructuras burocráticas con escasa articulación con las secretarías y direcciones ministeriales, procesos que derivaron en prácticas clientelares y asistenciales, contradicciones entre objetivos que proponían descentralizar y regulaciones que generaron mayor centralización. Por último, algunas de las investigaciones citadas mostraron el papel de los programas en el mantenimiento del orden social, su alto grado de visibilidad y rédito político en el corto plazo y su escaso cuestionamiento de las causas de los problemas sobre los que intervienen.

Los programas en la etapa 2003-2015

Algunos autores, como Iaies (2011), han planteado que en los 90 predominó un enfoque de planificación a través de programas –configurados como estructuras *ad hoc*– con problemas de articulación y escasa vinculación con las políticas educacionales generales. Se afirma que, por el contrario, desde la primera década de este siglo, se habría buscado fortalecer el papel del Estado –al que se considera debilitado en la década anterior– y se estaría superando la planificación a través de programas y poniendo el acento en “las políticas”.

Desde nuestra perspectiva, las caracterizaciones de la década del 90 (Estado débil, desarticulación entre programa y política) como las de la etapa reciente (supuesto fin de la planificación por programas y “reposicionamiento” del Estado) requieren de precisiones que eviten conclusiones esquemáticas. Por un lado, las investigaciones sobre el Plan Social Educativo permiten poner en cuestión la idea de que los programas hayan estado desarticulados de la política general y muestran su estrecha vinculación con las concepciones y orientaciones de la reforma. Por otro, el análisis de la etapa 2003-2015 da cuenta de la existencia de numerosos programas en los países de América Latina –con estrategias muy similares a las de la década anterior– lo cual contradice el supuesto de que hubieran perdido consenso entre los funcionarios, tal como plantea Iaies (*op.cit.*)⁷.

7 En Argentina, también se desarrollaron programas similares durante el breve gobierno de F. de La Rúa y de E. Duhalde. En el año 2000, el MEN lanzó el Programa de Acciones Compensatorias en Educación (PACE), en reemplazo del PSE. Previamente y por algunos meses, se implementó el Programa Escuelas Prioritarias orientado hacia la población escolar más pobre, a personas con “necesidades educativas especiales” y a adultos que no hubieran completado su escolaridad (OEA-MECT, 2002). En 2001 se lanzó el “Programa Escuela para Jóvenes”, destinado al mejoramiento de la calidad de la escuela secundaria y, en 2002, el “Proyecto de Mejoramiento de la Calidad de los Servicios Alimentarios de las Escuelas en Situación de Mayor Vulnerabilidad Socioeducativa” (DINIECE, 2005). Finalmente, entre 2002 y 2003, durante el gobierno provisional de Duhalde, se desarrolló el Programa Integral para la Equidad Educativa destinado a alumnos en situación de riesgo socioeducativo. Su estrategia central fue el estímulo a la conformación de redes de escuelas.

Para el caso argentino, Tiramonti (2010a y 2010b) señala la persistencia de un sentido común sobre este tipo de política entre los “gestores de la educación” debido a inercias burocráticas e intereses creados, a las líneas de acción de los organismos internacionales de crédito y a la efectividad de esas formas de regulación. Otras autoras identifican ambigüedades, cambios de discursos y de concepciones en las políticas post 2003 pero advierten que se mantuvieron formatos de la década anterior (Feldfeber y Gluz, 2011)⁸.

Después de la crisis de 2001 y con particular énfasis desde 2003, los discursos oficiales pregonaron el “regreso del Estado” y la necesidad de “reposicionar el papel de la política” en la sociedad. Estas afirmaciones suponen que en la década del 90 el Estado se habría “retirado” dejando la supremacía al mercado. En contraposición, en la etapa posterior, el Estado habría “regresado” para regular el mercado e intervenir en los problemas de la sociedad por medio de políticas públicas, antes ausentes. A los fines de construcción de consenso, el planteo parece haber sido exitoso. Sin embargo, advertimos que esa caracterización supone concebir la economía y la política como instancias autónomas y desconocer la determinación del Estado como representante del capital social total (Iñigo Carrera, 2013).

La necesidad de “recomponer el papel de los Estados” fue planteada por los mismos organismos internacionales que impulsaron las políticas de ajuste estructural y la reducción de algunas de sus atribuciones, es decir, la llamada “primera generación de reformas”. Luego de la implementación de estas medidas, desde mediados de los años 90, el propio Banco Mundial indicó la necesidad de llevar a cabo “reformas de segunda generación” que contemplasen la ampliación de las “capacidades institucionales” del Estado a través de mecanismos como la rendición de cuentas, el establecimiento de sistemas de evaluación de la calidad, la descentralización, la transparencia, el control y la participación ciudadana (López, 2005).

⁸ La revisión bibliográfica de la producción nacional en revistas académicas, reuniones científicas y producción de investigaciones en universidades y programas de postgrado, evidencia escasos trabajos dedicados al estudio de programas nacionales para las instituciones de enseñanza obligatoria. La mayor parte de los trabajos que abordaron programas nacionales del período estudiado no tuvo como objeto central el tipo de acción del MEN sino otros temas que, al materializarse a través de este tipo de instrumento, llevaron al análisis de un caso o de algunos de sus componentes. Por otra parte, se han producido informes de evaluación, de algunos de estos programas, por parte del MEN, a través de la DINIECE. Algunos de los trabajos relevados fueron los de Zandrino y Cayre (2009), Domínguez y Dal Bianco (2011), Domínguez (2011), López y Yapur (2009), Perassi (2011), Maimone (2012), DINIECE (2005 y 2008), Vassiliades (2008), Indarramendi (2012) e Indarramendi y Rochem (2012). En los últimos años se produjeron publicaciones sobre el Plan FINES y los Planes de Mejora Institucional del nivel secundario.

Ante al incremento del desempleo, la pobreza, la desigualdad y el aumento de conflictos sociales tanto los organismos internacionales como los diversos gobiernos que asumieron en los primeros años del siglo XXI en América Latina expresaron la necesidad de generar políticas de promoción de “cohesión social” de manera de garantizar la “governabilidad”, eufemismo utilizado frecuentemente por los organismos para designar el “normal” desarrollo del proceso de acumulación en cada espacio nacional. Así, el “crecimiento sostenido con mayor equidad” y la “inclusión social” fueron objetivos compartidos por los gobiernos de la región y por los organismos (consultar, por ej., la “Estrategia de Asistencia al País” 2004-2006 y 2006-2008 del Banco Mundial para Argentina y el documento del BID de Ferroni *et al*, 2006).

En Argentina, la crisis de 2001/2002 implicó una fuerte acción por parte del gobierno de Duhalde. Cesación parcial de pagos, devaluación, pesificación asimétrica, establecimiento de un impuesto a las exportaciones y masificación de la asistencia social por medio del Plan Jefas y Jefes de Hogar Desocupados fueron medidas necesarias para el proceso de valorización del capital y la contención de la profunda conflictividad social.

Durante los gobiernos de N. Kirchner y C. Fernández el discurso oficial buscó diferenciarse de lo que denominó “modelo neoliberal” y afirmó la voluntad de promover un “modelo de desarrollo económico con inclusión social”. En ese marco, la educación fue presentada como una de las “políticas de inclusión”, fundamental para el “desarrollo” del país. Se postuló la intención “recuperar” el papel del Estado en la educación y de contribuir a la ampliación de la “justicia social”. Así, entre 2003 y 2015⁹, el MEN argentino diseñó un entramado de programas a través de los cuales actuó, de forma directa, en las provincias y en las instituciones educativas. En las escuelas se entrecruzaron con otros, diseñados por las provincias y los distritos escolares, o coordinados por organizaciones privadas.

Los programas variaron según sus objetivos, destinatarios, alcance, duración, formatos de gestión y fuentes de financiamiento. Mientras algunos formaron parte de planes más generales, otros estuvieron acotados a temas o áreas específicas. A pesar de su diversidad, pueden agruparse en un mismo conjunto a partir de considerar las siguientes características:

⁹ Si bien la investigación (que culminó en 2014) fijó a 2013 como límite del período, las conclusiones puede ser extendidas a 2015, año de finalización del mandato de C. Fernández.

- Se propusieron, en términos generales, el mejoramiento de la calidad, la equidad y/o la inclusión en los niveles de enseñanza obligatoria;
- fueron definidos y diseñados en el ámbito del MEN, por iniciativa de alguna de sus secretarías y direcciones o por mandato de resoluciones del Consejo Federal de Educación y de leyes nacionales;
- implicaron acciones del MEN en las escuelas, con la mediación de las provincias e impactaron, de diversa manera, en las políticas jurisdiccionales;
- fueron financiados, principalmente, con recursos del Tesoro nacional y/o con financiamiento externo gestionado por el gobierno nacional.

Un conjunto de programas se puso en marcha en 2003 y 2004, antes de la sanción de nueva normativa para el sistema educativo. Se originaron, principalmente, como respuesta a las consecuencias de la crisis económica de 2001/2002. Fueron iniciativas del MEN y no estuvieron explícitamente integrados a planes más generales. Es el caso del Programa Integral para la Igualdad Educativa, el Programa Nacional de Inclusión Educativa y el Programa Nacional de Convivencia Escolar.

Los objetivos establecidos en la Ley de Financiamiento Educativo (2005) y en la Ley de Educación Nacional (2006) y los acuerdos posteriores alcanzados en el Consejo Federal de Educación dieron origen a nuevos programas. En el marco del establecimiento de la obligatoriedad del nivel secundario, por ejemplo, se crearon los Planes de Mejora Institucional (PMI). En este mismo sentido y en relación con la población joven y adulta puede ubicarse al Plan de Finalización de Estudios Primarios y Secundarios (FINES). El mandato legal de atender a la población “más desfavorecida” se materializó en un conjunto de programas y líneas de acción impulsados por la Dirección Nacional de Políticas Socioeducativas¹⁰. Otros respondieron a leyes específicas como el Programa de Educación Sexual Integral y el Programa por los Derechos de la Niñez y la Adolescencia.

Algunos programas se financiaron a través de créditos de organismos internacionales. El *Proyecto de Mejoramiento de la Educación Rural* (PROMER, 2006), fue financiado por el Banco Mundial y el Programa de Mejora de la calidad de la enseñanza de las Ciencias Naturales y Matemática (2008), por el BID. Un grupo de programas, financiado por el BID, se implementó de forma consecutiva, con una misma modalidad de ejecución: un subprograma para el mejoramiento de la calidad y equidad de la educación, a cargo del MEN, y otro

¹⁰ Hasta 2010, Dirección Nacional de Programas Compensatorios.

para la expansión de la oferta escolar, a cargo del Ministerio de Planificación Federal, Inversión Pública y Servicios (MPFIPyS). Se trató del Programa de Mejoramiento del Sistema Educativo (PROMSE, aprobado en 2001 y efectivizado en 2003) y los Programas de Apoyo a la Política de Mejoramiento de la Equidad Educativa (PROMEDU I, 2008 y PROMEDU II, 2011, PROMEDU III, 2013)¹¹. Sus objetivos fueron amplios y trascendieron un nivel de enseñanza o área determinada. Según una de las funcionarias entrevistadas de la Dirección General Unidad de Financiamiento Internacional del MEN, constituyeron “cajas de financiamiento” para la distribución de recursos según las distintas políticas pautadas a nivel nacional.

Más allá de las especificidades propias de cada uno, el conjunto de los programas propuso como objetivo el mejoramiento de la equidad, calidad y eficiencia interna del sistema educativo. Se planteó, también, el objetivo de la “inclusión” de población no escolarizada, categoría que ocupó un espacio central, tanto en los documentos de los organismos internacionales como en la normativa nacional del período. En algunos programas se enunció como objetivo alcanzar la igualdad educativa, concepto que, en la década previa, había sido restringido al de “igualdad de oportunidades” y suplantado por el de “equidad”.

Los programas pueden ser clasificados a partir de sus objetivos generales explícitos. En lo que sigue, ejemplificamos con algunos de ellos¹².

** Programas que buscaron responder al impacto de la pobreza en niños y adolescentes en edad escolar:* definieron diferentes estrategias para “incluirlos” y “retenerlos” en el sistema educativo y para fortalecer a las escuelas que reciben población en situación de pobreza. Entre ellos puede mencionarse al Programa Nacional de Inclusión Educativa (PNIE, 2004); Programa Nacional de Desarrollo Infantil (2004); Programa Integral para la Igualdad Educativa (PIIE, 2004); acciones y programas de la Dirección Nacional de Políticas Socioeducativas, emprendidos entre 2008 y 2015 como el Proyecto para la Prevención del Abandono Escolar y los Centros de Actividades Infantiles.

11 En el caso del PROMEDU III, el organismo ejecutor fue únicamente el MPFIPyS ya que contó con un componente principal de expansión de la infraestructura escolar. El MEN participó en la elegibilidad de las obras y en el monitoreo y evaluación.

12 Se coloca entre paréntesis el año de creación del programa. En el informe final de la tesis sistematizamos información sobre la totalidad de los programas relevados (período, normativa, objetivos, componentes, principales líneas de acción, destinatarios y financiamiento).

* *Programas que se propusieron mejorar la convivencia escolar y dar respuesta a los problemas de violencia o conflicto en las escuelas:* Programa Nacional de Mediación Escolar (2003); Programa Nacional de Convivencia Escolar (2004).

* *Programas que buscaron fortalecer el abordaje de cuestiones específicas vinculadas al currículum escolar:* Programa Nacional Escuela y Medios (2006); Programa para el Mejoramiento de la Lectura/Plan Lectura (2008); Programa de Mejora de la calidad de la enseñanza de las Ciencias Naturales y Matemática (2008).

* *Programas destinados al mejoramiento de modalidades específicas de educación:* Programa Nacional Educación en Establecimientos Penitenciarios y de Minoridad/Programa Nacional Educación en Contextos de Encierro (2003); *Proyecto de Mejoramiento de la Educación Rural* (PROMER, 2006).

* *Programas que buscaron promover el logro de la escolarización completa en determinados niveles o su articulación:* Programa Nacional de Alfabetización y Educación Básica para Jóvenes y Adultos (2004); Programa de Apoyo al último año del Polimodal/Secundario (2004); Plan de Finalización de Estudios Primarios y Secundarios (FINES, 2008); Planes de Mejora Institucional para el nivel medio (2009).

* *Programas que se propusieron promover la incorporación de las TICs en las prácticas escolares:* Programa “Conectar Igualdad” (2010); líneas de acción de algunos de los programas anteriores.

Si bien cada programa tuvo una historia, objetivos y características particulares nos interesó identificar ciertos rasgos comunes que se expresaron en el conjunto y que formaron parte del contenido de este tipo de política pública.

Flexibilidad

Una de las características principales que emerge del estudio de los programas es su flexibilidad. Constituyen propuestas “a término”, destinadas a dar respuesta a algún problema específico, desde estructuras organizativas que finalizan una vez que el programa culmina y sin compromisos a futuro. Su diseño y gestión guarda relación con las concepciones de la “Nueva Gestión Pública”, derivadas del *management* y el toyotismo. A partir de la caracterización de los organismos

del Estado como burocráticos, rutinarios y con poca “capacidad” para enfrentar los “grandes cambios”, este enfoque enfatiza en la mejora continua de la calidad, la gestión por objetivos y la eficiencia para la modernización del Estado (López, 2005). Así, los programas forman parte de una concepción de planificación de políticas orientada a la generación de estructuras en red, supuestamente más ágiles y efectivas, organizadas en función de objetivos específicos y que suponen “equipos de trabajo” temporales.

En el caso del MEN, esto se expresó, por ejemplo, en la conformación de “equipos técnicos” contratados por fuera de la estructura burocrática permanente. De las entrevistas a integrantes del equipo nacional del PIIE de la primera etapa (2004-2007) surge la falta de experiencia previa en el MEN y una auto-caracterización que remarca la agilidad, la eficiencia y el compromiso político y afectivo con el programa, por oposición a la lógica burocrática y menos eficiente de los funcionarios de planta del MEN. Al mismo tiempo, la finalización de un programa –o de una determinada gestión– implicó, con frecuencia, el desmantelamiento del equipo técnico.

Acción del Estado nacional con escasa inversión

Frente a los problemas estructurales que atraviesan las escuelas públicas –en materia edilicia, de equipamiento, formación continua y condiciones de trabajo de los docentes– y ante las desiguales situaciones según jurisdicción, los programas constituyeron acciones directas del Estado nacional, en las instituciones, con alto nivel de visibilidad pública.

Los funcionarios entrevistados que se desempeñaron entre 2003 y 2007 aseguraron haber impulsado un cambio en la orientación de las políticas del MEN, respecto de la reforma previa y destacaron su esfuerzo por “reposicionar el lugar de la Nación”. Reivindicaron su oposición a que las escuelas compitieran por los recursos y a un enfoque compensatorio, basado en el “déficit” de los sujetos. Desde allí, afirmaron haber construido relaciones basadas en la confianza en los alumnos, en los docentes y en las instituciones. Según su perspectiva, impulsaron un debate político-pedagógico, una orientación y un acompañamiento a las provincias –con recursos y asistencia– que, en el marco del federalismo, implicó asumirse como corresponsables del sistema educativo a través de los diversos programas.

Sin embargo, la distribución de responsabilidades en educación entre la Nación y las provincias y la estructura del financiamiento que legó la reforma de los 90 no fueron puestos en cuestionamiento en los años siguientes. Sin que se haya promovido una revisión de los mecanismos de coparticipación de impuestos federales, las provincias continuaron aportando el mayor porcentaje del presupuesto consolidado para educación (73,7% en 2014)¹³. El Estado nacional dedicó una porción reducida de su inversión a este tipo de programas al tiempo que acudió al financiamiento del Banco Mundial y del BID¹⁴.

Las funcionarias entrevistadas manifestaron que, en contraposición con los 90, en este período no hubo condicionamientos de los organismos de crédito en el diseño de los programas y que contaron con autonomía para definir objetivos y componentes. En otros trabajos hemos abordado la incidencia de los organismos en la definición de la agenda de temas y de prioridades que fijan los países de América Latina (Vior y Oreja Cerruti, 2015; Oreja Cerruti y Vior, 2016). Si bien no podemos profundizar aquí en este aspecto cabe señalar que la imposibilidad de financiar determinadas medidas clave por implicar gastos corrientes –como modificaciones en el tipo de designación de los docentes, incrementos salariales, creaciones de cargos, etc.– constituye un condicionamiento implícito a la definición de prioridades.

La relación entre la acción del Ministerio y las políticas educacionales de las provincias merece un estudio aparte que debiera considerar, entre otras cuestiones, el funcionamiento del Consejo Federal de Educación en esta etapa y las particularidades de cada jurisdicción. De todas maneras, es posible plantear que los programas del Ministerio orientaron la acción de las provincias, sobre todo, por razones presupuestarias. El caso de la provincia de Buenos Aires es emblemático. Con casi la totalidad del presupuesto de la Dirección General de Cultura y Educación destinado a gastos corrientes (99% en 2014 y 2015)¹⁵ no es difícil comprender la necesidad de recursos complementarios y el papel que desempeñaron los programas del Ministerio, no sólo complementando la

13 Entre 2005 (año de sanción de la Ley de Financiamiento Educativo) y 2014, las provincias aportaron, entre el 73,3% y el 76,8% del gasto consolidado en Educación, con algunas oscilaciones durante el período. Fuente: Coordinación General de Estudio de Costos del Sistema Educativo, Ministerio de Educación de la Nación.

14 Tomando como ejemplo el ejercicio 2013, sólo el 13,2% del presupuesto del MEN se destinó a las aperturas programáticas que financian, en parte, los componentes de los programas. El grueso de la inversión del MEN se destinó a la Educación universitaria (66,8%) y, en segundo lugar, al Fondo Nacional de Incentivo Docente (14,6%). Fuente: <http://www.mecon.gov.ar/onp/html/presutexto/proy2013/mensadostrece.html#faciculos>.

15 Fuente: Presupuesto general Ejercicios 2014 y 2015, planilla 03, Direcc. Pcial. de presupuesto, Pcia. de Bs. As.

inversión provincial sino orientando su acción.

Los funcionarios nacionales entrevistados reconocieron la complejidad del trabajo y la heterogeneidad de los resultados alcanzados en cada jurisdicción. Recurrentemente, presentaron a la provincia de La Pampa como buen ejemplo de gestión, sin explicitar su escasa matrícula y que es una de las jurisdicciones con mayor inversión por alumno¹⁶. A su vez, el Conurbano Bonaerense fue reconocido como un espacio crítico donde se alcanzaron menos logros.

Respuestas insuficientes y fragmentarias en relación con los objetivos declarados

Efectivamente, los programas dieron algún tipo de respuesta a distintos problemas que se expresaron en el sistema educativo: las consecuencias de la pobreza en los niños y jóvenes, la necesidad de equipamiento de las escuelas, de fortalecer la enseñanza o de finalizar los estudios, por nombrar sólo algunos. Sin embargo, consideramos que la cuestión no estriba tan sólo en plantear si el Estado dio respuesta o no a un problema, sino en caracterizar y evaluar el tipo de respuesta y su papel respecto de los intereses antagónicos de las clases sociales.

El análisis de los programas muestra el desarrollo de acciones parciales, fragmentadas e insuficientes en relación con los objetivos declarados. Si bien las conclusiones referidas al PIIE no pueden ser trasladadas mecánicamente a los demás programas, su estudio aporta información y categorías para la comprensión de los fenómenos que se expresaron, con sus especificidades, en los demás.

El PIIE fue el principal programa del período destinado a las escuelas primarias más pobres. Las instituciones debieron diseñar colectivamente una propuesta de enseñanza, a la que se denominó “Iniciativa Pedagógica Escolar”. Para su desarrollo, el MEN previó apoyo financiero y acompañamiento pedagógico por medio de un equipo de Asistentes Pedagógicos que visitaban las escuelas¹⁷.

16 En 2010, por ejemplo, La Pampa era una de las 4 provincias con la mayor inversión por alumno estatal y una de las cinco con mayores recursos fiscales totales por habitante (Fuente: Bezem *et al*, 2012). La matrícula de educación común del nivel inicial al superior no universitario de la provincia representaba, en 2012, el 0,7 % del total del país (Fuente: Anuario Estadístico 2012, DINIECE).

17 Las escuelas recibieron un subsidio anual de \$5.000 –que permaneció fijo hasta 2014– para la adquisición de los recursos que demandara la Iniciativa, un subsidio para la compra de útiles escolares según la matrícula de la institución, guardapolvos (para alrededor del 30% de los alumnos), un gabinete informático (8 computadoras, 3 impresoras y un concentrador de red) con equipamiento mobiliario, libros de texto, bibliotecas con 500 ejemplares y material didáctico. A través de la línea de infraestructura se

El estudio del programa a lo largo del período mostró, por un lado, el aporte realizado en términos materiales para las escuelas más pobres. Este aspecto fue el más valorado por parte de las docentes y directoras entrevistadas, ante el serio déficit de equipamiento escolar. Al mismo tiempo, la investigación puso de manifiesto las dificultades para alcanzar los objetivos planteados por el programa en las condiciones de organización de las escuelas. La formación de los docentes, el diseño colectivo de la Iniciativa Pedagógica, las discusiones políticas respecto de la enseñanza y la escuela, el trabajo de asesoría de las Asistentes Pedagógicas, el uso de la informática y la articulación con organizaciones sociales y educativas de la zona de influencia de las escuelas encontraron fuertes limitaciones, señaladas tanto en el informe de evaluación del programa, publicado en 2008 por el MEN, como evidenciadas en nuestro trabajo de campo¹⁸. Los profundos y continuos problemas de infraestructura escolar –habituales en el Conurbano Bonaerense– la falta de acciones sistemáticas de formación continua para los docentes y la necesidad de contar con espacios y tiempos de trabajo más allá de las acciones directas de enseñanza condicionaron fuertemente el logro de los objetivos del programa. Cobran fuerza aquí los planteos de Beltrán Llavador (2010) cuando señala la imposibilidad de pensar el *currículum* escindido de la organización escolar. Para que el objetivo de recuperar “la centralidad de la enseñanza” pudiera ser desarrollado en toda su potencialidad, se hacía imprescindible modificar, por ejemplo, la organización del trabajo de los docentes, cuestión que ha estado ausente de las políticas del período en estudio y que se vuelve fundamental toda vez que se plantee la intención de generar cambios curriculares sin pasar por alto sus diversas determinaciones (Beltrán Llavador, 1994).

Las indagaciones realizadas en escuelas que formaban parte del programa desde hacía nueve años, mostraron las limitaciones en el logro de mejores resultados

construyeron o readecuaron salas para la instalación de gabinetes informáticos. Desde fines de 2007 a 2009, se puso en marcha el Fortalecimiento Pedagógico de las Escuelas del Programa Integral para la Igualdad Educativa (FOPIIE), por medio de una donación de 10 millones de euros la Unión Europea con una contraparte nacional. Los recursos se destinaron, principalmente, a acciones de formación de docentes y a la provisión de un kit de equipamiento multimedial (impresora, TV 29”, DVD, videofilmadora digital, cámara fotográfica y grabadores de periodista). En las escuelas con mayor matrícula, se enviaron computadoras adicionales a las entregadas previamente. Las escuelas incorporadas al programa posteriormente no contaron con el mismo equipamiento.

18 La evaluación fue encomendada a la Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (DINIECE) del MEN, por parte de los funcionarios que culminaban su gestión, en 2007. El estudio fue coordinado por N. Gluz y M. Chiara. Un informe abreviado fue publicado por la DINIECE a inicios de 2008. Pudimos acceder al informe completo en el Centro Nacional de Información Documental Educativa de la Biblioteca Nacional de Maestros. Para una síntesis de las limitaciones identificadas en el trabajo de campo ver: Oreja Cerruti (2015).

de aprendizaje¹⁹. Docentes y directivos manifestaron su intensa preocupación respecto de numerosos niños con sobreadad y con dificultades para adquirir nociones básicas de lectura, escritura y matemática. Los funcionarios nacionales y provinciales advirtieron el escaso impacto del programa en los indicadores de aprendizaje. Sus apreciaciones ponen en evidencia una sobredimensión del impacto de los recursos y materiales en el logro de mejores aprendizajes y de las acciones emprendidas por el programa. Al mismo tiempo, se observa cierta subestimación del impacto de la pobreza en alumnos y docentes. Ante la falta de mejora de los resultados de aprendizaje, aparece como sospecha la “calidad” de la acción de los docentes, sin referencia alguna a las condiciones de enseñanza y de trabajo.

Si bien el discurso oficial del período ha enfatizado la necesidad de revertir la fragmentación del sistema, los diversos programas implicaron acciones fragmentadas y fragmentadoras. Esa lógica se expresó en el trabajo de campo. Mientras docentes y directoras cuestionaron el estado de la infraestructura, la falta de tiempos para el trabajo institucional, la ausencia de formación continua de los docentes, etcétera, separaron al PIIE de esos problemas. Creemos que ello pone en evidencia la naturalización de una mirada fragmentaria sobre las políticas y las dificultades para realizar un análisis que ponga en relación las diversas líneas de acción del MEN con la política educacional general.

Como sostiene Kosik (1976) los hechos aislados constituyen abstracciones porque la realidad es una totalidad concreta. Evaluar un programa de forma escindida del resto constituye una abstracción que obstaculiza la consideración del conjunto de relaciones que atraviesan y conforman el sistema educativo. Desde nuestra perspectiva, los programas contribuyeron a una mirada fragmentaria sobre la realidad escolar y social que conspira contra un análisis de la totalidad como unidad.

La permanencia de la estrategia focalizada en las escuelas más pobres

Como ya hemos señalado, la focalización del gasto social en la población más pobre fue parte de la respuesta del Estado ante el crecimiento de la pobreza en

19 A las dificultades inherentes de las políticas públicas para ser “aisladas” y evaluar su impacto (Oszlak y O’Donnell, 1981) se agrega el hecho de que ni el MEN ni las jurisdicciones publicaron información e indicadores que permitan evaluar los aprendizajes en las escuelas bajo programa y compararlos con los de alumnos de escuelas no incluidas.

América Latina. Si en la década del 90 pueden identificarse una serie de estudios y ensayos críticos sobre el tema, en la década siguiente, en Argentina, parecen haberse generado menores cuestionamientos en ese sentido. Sin embargo, los programas focalizados continuaron siendo un instrumento de uso frecuente por parte del MEN que, en el período en estudio, se complementó con algunas políticas de mayor cobertura o alcance universal, como los Planes de Mejora Institucional y el Programa Conectar Igualdad en el nivel secundario.

El estudio del PIIE puso en evidencia procesos de naturalización de la focalización en escuelas que, desde hace más de dos décadas, son objeto de diversos programas focalizados. A pesar de apelar a la noción de igualdad, el programa no estuvo exento de los problemas inherentes a la focalización: “errores de exclusión” en la selección de las escuelas, problemas de validez metodológica y arbitrariedades. Las múltiples demandas recibidas en la provincia de Buenos Aires, por parte de instituciones que solicitaban ser incorporadas, ponen en evidencia tanto las necesidades materiales de las escuelas como la desigualdad generada entre escuelas bajo programa y escuelas excluidas de él.

A nivel institucional, los programas dieron lugar a diversas situaciones: escuelas incluidas o excluidas de programas, escuelas destinatarias de más de uno, escuelas que no participaron de ninguno, superposiciones de intervenciones por diversos programas, etc. En el nivel primario, por ejemplo, algunas escuelas estuvieron incluidas en el PIIE y en el PNIE, otras en el PIIE y en algunas líneas del PROMEDU, otras en el PROMER y otras en ninguno de esos programas. En el nivel medio, la profundización de su fragmentación se expresa en la conformación de numerosas sedes del Plan FINES cuyo funcionamiento –en términos de infraestructura y equipamiento, tipo de organización en la que se desarrolla y condiciones de contratación y de trabajo de sus docentes– presentan situaciones muy diferenciadas respecto de las escuelas comunes y de jóvenes y adultos.

Introducción de formas precarias de contratación de docentes

La flexibilidad a la que aludimos previamente posibilitó la contratación de docentes y de figuras específicas –coordinadores, asistentes pedagógicos, etc.– sin estabilidad y sin garantías de derechos laborales. Algunos de los casos más visibles fueron los de los Centros de Actividades Infantiles, el Plan FINES y el Plan de Mejora Institucional del nivel medio que implicaron la contratación a

término, la ausencia de los derechos laborales conquistados en el ámbito educativo y, en el último caso, un amplio margen de arbitrariedad en la selección de los docentes. Esta misma arbitrariedad suele replicarse en la forma de selección de coordinadores o asistentes pedagógicos de los programas ante la ausencia de concursos públicos y de oposición como mecanismo de acceso.

En el período en estudio, Argentina registró alrededor de un tercio de la población activa en trabajo informal. El sistema educativo es uno de los pocos ámbitos laborales que aseguran, aún, niveles elevados de estabilidad y de garantía de derechos laborales. La introducción de formas de contratación flexible por medio de los programas generó menores niveles de resistencia –ya que se dio de forma acotada a ciertos perfiles, en ciertas escuelas, etc.– permitiendo que fueran aceptadas, gradualmente, como posibilidad de contratación válida. Sobre el final del período, se generaron diversas acciones de denuncia por parte de agrupaciones opositoras a las conducciones sindicales, especialmente, en relación con el Plan FINES²⁰.

Estímulo a la acción conjunta Estado-Organizaciones de la sociedad civil

La corresponsabilidad del Estado y las organizaciones de la sociedad civil por la educación ha formado parte de las reformas educativas de la región desde fines del siglo XX. La Ley de Educación Nacional replicó la definición que ya hiciera la Ley Federal sobre la educación pública –incluyendo en ella tanto a las escuelas privadas como a las públicas (denominadas “de gestión estatal”)– y añadió la “gestión social y cooperativa”. La corresponsabilidad se expresó, también, en los numerosos programas del MEN a través de organizaciones que participaron en su diseño e implementación tales como la Fundación de Organización Comunitaria (FOC), la Fundación Sustentabilidad, Educación, Solidaridad (SES) y la Fundación Cimientos. En todo momento se omite que las organizaciones de la sociedad civil tienen sus propios intereses, lo cual se torna muy evidente en instituciones religiosas, empresas y fundaciones privadas que cuentan con capacidad de influencia en el diseño de las políticas y que fueron beneficiadas con recursos públicos.

La participación de organizaciones de la sociedad civil en las políticas sociales,

²⁰ Como parte del apoyo a los gobierno de N. Kirchner y C. Fernández la conducción de CTERA ha defendido los programas existentes como medidas progresivas y no ha impulsado acciones de denuncia sobre la precarización laboral que implicaron.

como prestadoras de servicios sociales de interés público, promueve una estrategia de financiamiento compartido. Al mismo tiempo, oculta los antagonismos de clase y crea una “nueva cultura cívica” que estabiliza y contiene los conflictos sociales (Wanderley Neves, 2009).

Consideraciones finales

Desde 2003, el MEN puso en marcha una multiplicidad de programas que declararon como propósito enfrentar problemas de cobertura, calidad y desigualdad del sistema educativo. Las denominadas “políticas de inclusión” conformaron un nuevo sentido común que buscó mostrarse como “restaurador de derechos” y superador de las políticas neoliberales.

Un primer conjunto de programas buscó actuar frente a las consecuencias de la crisis de 2001/2002 en las escuelas. Los programas posteriores muestran, por un lado, la necesidad de seguir generando algún tipo de respuesta ante la persistencia de la pobreza y la inversión insuficiente de las provincias; por otro, la de actuar frente a problemas derivados de la implementación de la obligatoriedad del nivel secundario.

El estudio de los programas permite afirmar que constituyeron acciones flexibles, fragmentadas y parciales respecto de los objetivos declarados. Su puesta en marcha no se acompañó de un incremento sustantivo del financiamiento del Estado nacional para educación ni de la revisión de la distribución de atribuciones entre la Nación y las provincias. Las funcionarias nacionales que se desempeñaron entre 2003 y 2007 explicitaron estas limitaciones, al referirse al PIIE, como una propuesta posible de acuerdo al presupuesto disponible y a las atribuciones del MEN. Esta situación explica, en parte, la permanencia de la focalización en las escuelas que reciben a la población más pobre, complementada con algunos programas de mayor cobertura.

El análisis en profundidad del PIIE puso en evidencia su aporte en términos de equipamiento y las limitaciones para alcanzar sus objetivos en tanto no se revirtieron las condiciones estructurales del sistema –como las condiciones de trabajo de docentes y directivos o los problemas de infraestructura, cuestión que se agudiza en el Conurbano Bonaerense–. Tampoco se abordó en forma sistemática la formación continua de los docentes. Sin embargo, el programa permitió procesar, parcialmente, los reclamos del sector frente a la situación crítica de la escuela pública en general y de aquellas a las que asistía la población

más pobre, produciendo cierto alivio respecto de la situación previa de las instituciones, especialmente en las escuelas incluidas en los primeros años del período.

El impacto del aporte material del programa y un discurso centrado en la igualdad, los derechos y las posibilidades de aprender de todos los niños, generó un fuerte apoyo por parte de docentes y directivos, en especial, entre las escuelas incluidas entre 2004 y 2007. La investigación permite afirmar que este tipo de políticas contribuyó a la conformación de una noción del Estado como representante del “interés general”, promotor de derechos, interesado en la superación de la desigualdad y las injusticias sociales, en contraste con las políticas previas. De esa manera, al tiempo que los propios programas portaban en sí las limitaciones para alcanzar los objetivos que planteaban, contribuyeron a reforzar la apariencia del Estado nacional como árbitro entre clases sociales y a la construcción de consenso.

Los análisis de las políticas públicas en general, y de las educacionales en particular, suelen mostrar los problemas como fallas de implementación o de eficiencia. Desde esa perspectiva, se presume que las “fallas” o “insuficiencias” de una política responden a problemas técnicos. Esta concepción se hizo presente en el discurso de algunos funcionarios y docentes entrevistados, escindiendo el diseño de un programa de su implementación. Tal como plantea Thwaites Rey (2005) esta escisión preserva la legitimidad del responsable del diseño –en este caso el MEN– y coloca la responsabilidad por los “fracasos” o problemas en aquellos encargados de su implementación, en este caso, docentes y directivos. Al tiempo que se naturaliza la división entre “técnicos expertos” que formulan políticas y docentes responsables sólo de su “ejecución”, se obtura la comprensión de los factores que intervienen en las supuestas “fallas” del programa y su papel social. En contraposición, consideramos necesario avanzar hacia un análisis que supere un tecnicismo tácitamente idealista sobre la educación y sobre la política educacional y que evite su abstracción de la totalidad concreta de las relaciones sociales.

En el umbral del siglo XXI, el desempleo estructural y la precarización de las relaciones de trabajo y de las condiciones de vida de cada vez más trabajadores en América Latina –que evidencian la conversión de una porción creciente de la clase obrera de estos países en población sobrante estancada y consolidada para el capital (Iñigo Carrera, 2005)– plantearon la necesidad de generar políticas públicas que garantizaran el proceso de acumulación en cada espacio nacional. La fragmentación y focalización de las políticas sociales, que buscan transformar a

los llamados “excluidos” en “incluidos” (Wanderley Neves, 2009), constituyeron parte de ese movimiento. Esto explica que programas similares a los impulsados en Argentina en los últimos años hayan sido implementados en numerosos países de América Latina, tanto por gobiernos explícitamente conservadores –como los sucesivos presidentes mexicanos– como por aquellos que afirmaron representar intereses distintos como Lula da Silva y Dilma Rousseff en Brasil o que, incluso, sean recomendados por organismos como el Banco Mundial y el BID.

En términos esquemáticos, los debates nacionales en torno de los programas se han centrado en si contribuyeron o no a la ampliación del derecho a la educación. Los resultados de las pruebas nacionales e internacionales de los aprendizajes muestran con crudeza que los procesos de segmentación y de degradación de la formación de la mayor parte de la clase trabajadora continúan su curso como resultado de la fragmentación internacional de la subjetividad productiva (Iñigo Carrera, 2005 y 2013). La propia lógica organizacional de los programas suele conducir a análisis fragmentados y, por lo tanto, abstraídos de esos procesos. Las características sistematizadas en este trabajo pretenden constituir un aporte para avanzar en el estudio científico de sus determinaciones.

Referencias bibliográficas

- BANCO MUNDIAL (1990) *World Development Report 1990*. Washington D.C.
- _____ (2006) *Estrategia de Asistencia al País para la República Argentina 2006-2008*. BIRF y CFI. Informe No. 34015-AR, Unidad de Gestión de País Argentina, Chile, Paraguay y Uruguay, Región de América Latina y el Caribe, Buenos Aires.
- BARREYRO, G. (2001) *Políticas educativas en la Argentina a fines del siglo XX: un estudio del Plan Social Educativo*. Tesis de Maestría en Ciencias Sociales con mención en educación, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. Disponible en: <http://each.uspnet.usp.br/gladysb/mestrado.pdf> Fecha de acceso: octubre 2012.
- BELTRÁN LLAVADOR, F. (1994) “Las determinaciones y el cambio del curriculum. En ANGULO, F. y BLANCO, N. (coord.) *Teoría y desarrollo del curriculum*. Málaga, Ed. Aljibe.
- _____ (2010) *Organización de instituciones socioeducativas: imposibilidad y desórdenes*. Valencia, Ediciones Reproexpres.
- BEZEM, P.; MEZZADRA, F. y RIVAS, A. (2012) *Monitoreo de la Ley de Financiamiento Educativo. Informe Final*. Buenos Aires, CIPPEC.
- BIRGIN, A.; DUSSEL, I. y TIRAMONTI, G. (1998) “Nuevas tecnologías de intervención en las escuelas. Programas y proyectos”, *Propuesta Educativa* Año 9, N° 18, junio, FLACSO Argentina, pp. 51- 58.

BRASLAVSKY, C. (1999) *Re-haciendo escuelas. Hacia un nuevo paradigma en la educación latinoamericana*. Buenos Aires, Ed. Santillana.

_____ y COSSE, G. (1996) “Las actuales reformas educativas en América Latina: cuatro actores, tres lógicas, ocho tensiones”, *Programa de Promoción de la Reforma Educativa de América Latina y el Caribe (PREAL)*, Documento N° 5. Buenos Aires.

CEPAL (1995) *Focalización y pobreza*, Cuadernos de la CEPAL, Santiago de Chile.

DINIECE (2005) *Proyecto Hemisférico Elaboración de políticas y estrategias para la prevención del fracaso escolar. Documento de la República Argentina*. Disponible en: <http://www.porlainclusionmercosur.educ.ar/documentos/Argentina> Fecha de acceso: diciem. 2012.

_____ (ca. 2008) *Estudio Evaluativo del Programa Integral para Igualdad Educativa (PIIE)* (coordinado. por N. Gluz y M. Chiara). Buenos Aires, MEN.

DOMÍNGUEZ, M. M. (2011) “Políticas de inclusión educativa en contextos de exclusión social: impacto en las condiciones laborales docentes” en XX Jornadas de Investigación, Facultad de Ciencias Humanas, UNLPam. 8 y 9 de septiembre.

_____ y DAL BIANCO, L. (2011) “Estrategias de capacitación docente en el marco de políticas compensatorias. El PROMSE en La Pampa” en II Jornadas de Investigación en Educación. Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba, Huerta Grande, 29 de junio al 1 de julio de 2011.

DUSCHATZKY, S. y REDONDO, P. (2000; reimp. 2008) “Las marcas del Plan Social Educativo o los indicios de ruptura de las políticas públicas. En DUSCHATZKY (comp) *Tutelados y asistidos. Programas sociales, políticas públicas y subjetividad*. Buenos Aires, Paidós.

FELDER, R. (2005) “Bienaventurada Argentina. La intervención del Banco Mundial en la reforma del Estado y la promesa del reino de los cielos”. En THWAITES REY, M. y LÓPEZ, A. (comp.) *Entre tecnócratas globalizados y políticos clientelistas. Derrotero del ajuste neoliberal en el Estado Argentino*, pp. 145-169. Buenos Aires, Prometeo.

FELDFEBER, M. y GLUZ, N. (2011) “Las políticas educativas en Argentina: herencias de los ‘90, contradicciones y tendencias de ‘nuevo signo’”, *Revista Educação & Sociedade*, 32 (115), CEDES, abril/junio, pp.339-356. Campinas, San Pablo.

FÉLIZ, M. y LÓPEZ, E. (2012) *Proyecto neodesarrollista en la Argentina. ¿Modelo nacional-popular o nueva etapa en el desarrollo capitalista?* Buenos Aires, Editorial El Colectivo – Herramienta Ediciones.

FERRONI, M.; MATEO, M. y PAYNE, M. (2006) *La cohesión social en América Latina y el Caribe. Análisis, acción y coordinación*. Washington D.C. Departamento de Desarrollo Sostenible, BID,

- GAJARDO, M. (1999) “Reformas educativas en América Latina. Balance de una década”. *PREAL N° 15*. Disponible en www.preal.org Fecha de acceso: julio 2011.
- GÓMEZ, R. J. (2003) *Neoliberalismo globalizado. Refutación y debacle*. Buenos Aires, Ediciones Macchi.
- GRASSI, E.; HINTZE, S. y NEUFELD, M. R. (1994) *Políticas sociales. Crisis y ajuste estructural. (Un análisis del sistema educativo, de obras sociales y de las políticas alimentarias)*. Buenos Aires, Espacio Editorial.
- GRUPO DE EVALUACIÓN INDEPENDIENTE (GEI) (2007) *Informe de evaluación de proyectos Argentina: PRODYMES I (préstamo 3794). PRODYMES II (préstamo 3971). PRODYMES III (préstamo 4313)*, Documento del Banco Mundial.
- IAIES, G. F. (2011) *Los debates de la política educativa en el nuevo milenio. Conversaciones con los protagonistas de la toma de decisiones*. Buenos Aires, Aique Grupo Editor.
- INDARRAMENDI, C. y ROCHEX, J-Y (2012) “Politiques sociales et contreparties: un nouveau schème des politiques sociales à l’échelon global? L’évolution des politiques d’éducation prioritaire. Approche comparative entre la France et l’Argentine”. Trabajo presentado en Journées de l’Université de Lausanne et du Réseau RT6 “Politiques sociales, protection sociale, solidarités”. Lausanne, Suiza, 2 et 3 Octobre 2012. Disponible en : http://rt6-afs.org/IMG/pdf_INDARRAMENDI_-_ROCHEX-1.pdf Fecha de acceso: nov. de 2012.
- _____ (2012) “Desigualdad educativa: repensando la compensación en Argentina”. *Ensemble. Revista electrónica de la Casa Argentina en París*, Año 5, N° 8. Disponible en: <http://ensemble.educ.ar/wp-content/uploads/2012/05/Dossier-Cintia-Indarramendi-Ensemble-8-UV-para-pdf.pdf> Fecha de acceso: noviembre 2012.
- IÑIGO CARRERA, J. (2005) “La fragmentación internacional de la subjetividad productiva de la clase obrera” en 7mo Congreso de la Asociación de Estudios del Trabajo. Buenos Aires, 10 al 12 de agosto de 2005. Disponible en: <http://www.aset.org.ar/congresos/7/12032.pdf>. Fecha de acceso: febrero 2016.
- _____ (2013) *El capital: razón histórica, sujeto revolucionario y conciencia*. 2da edición. Buenos Aires, Imago Mundi.
- ISUANI, F. (1998) “Regulación y autonomía en las organizaciones. El caso del PSE en el GCBA”, Tesis de maestría en Administración Pública, Director: F. Suárez. Facultad de Ciencias Económicas, Universidad de Buenos Aires.
- JACINTO, C. (1999) “Programas de educación para jóvenes desfavorecidos: enfoques y tendencias en América Latina”, *Serie Estrategias de educación y de formación para los grupos desfavorecidos*. París, IPE-UNESCO.
- KOSIK, K. (1976) *Dialéctica de lo concreto*. México DF, Ed. Grijalbo.

LÓPEZ, A. (2005) “Los fundamentos de la Nueva Gestión Pública: lógica privada y poder tecnocrático en el Estado mínimo”. En THWAITES REY, M. y LÓPEZ, A. (comp.) *Entre tecnócratas globalizados y políticos clientelistas. Derrotero del ajuste neoliberal en el Estado Argentino*, pp. 72-90. Buenos Aires, Prometeo.

LÓPEZ, V. y YAPUR, J. (2009) “Reestructuraciones organizacionales y curriculares en el nivel secundario en Córdoba. Análisis de un proyecto de innovación (Proyecto Escuela para Jóvenes)”, II Congreso Internacional Educación, Lenguaje y Sociedad. La educación en los nuevos escenarios socioculturales. Ed. UNLPam-REUN, Santa Rosa.

LO VUOLO, R.; BARBEITO, A.; PAUTASSI, L.; RODRÍGUEZ, C. (1999) *La pobreza... de la política contra la pobreza*. Buenos Aires, CIEPP – Miño y Dávila.

MAIMONE, M. A. (2012) “Un estudio de caso sobre los Planes de Mejora Institucional para la escuela secundaria, en el Conurbano Bonaerense”. Trabajo presentado en las III Jornadas Nacionales y I Jornadas Latinoamericanas de Investigadore/as en Formación en Educación. Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, diciembre de 2012.

MALLAMACI, K. (2003) “Estudio sobre políticas educativas compensatorias. Formulación e implementación en escuelas básicas de un municipio del conurbano bonaerense”. En Coloquio Nacional A 10 años de la Ley Federal de Educación ¿Mejor educación para todos?, Córdoba, Argentina, 26 al 28 de junio de 2003.

MORGENSTERN, S. y FINKEL, L (2005) “La profesión docente y el conocimiento. La contradicción entre las demandas de la sociedad del conocimiento y la degradación de la profesión”, *Revista Argentina de Educación*, Año XXI, N° 29, pp. 7-25. Buenos Aires, AGCE.

OEA-MECT (2002) “Estrategias sistémicas de atención a la deserción, la repitencia y la sobreedad en escuelas de contextos desfavorecidos. Un balance de los años 90 en la Argentina”, documento elaborado por IIPE-UNESCOd Buenos Aires (N. Lopez y N. Gluz). Disponible en <http://repositorio.educacion.gov.ar> Fecha de acceso: noviembre 2012.

OFFE, C. (1994) “La política social y la teoría del Estado”. En OFFE, C. *Contradicciones en el Estado de Bienestar*, pp. 72-104. México D.F., Alianza Editorial.

OREJA CERRUTI, M. B. (2015) “Programas para la igualdad educativa y condiciones institucionales”. En VIII Jornadas de Jóvenes Investigadores. Instituto de Investigaciones Gino Germani, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires, 4 al 6 de noviembre de 2015 (en prensa).

_____ y VIOR, S. (2016) “La educación y los organismos internacionales de crédito. Préstamos y recomendaciones para América Latina (2000-2015)”, *Journal of Supranational Policies of Education* N° 4, pp. 18-37. Disponible en <http://www.jospoe-gipes.com/actual.htm> Fecha de acceso: abril de 2016.

- OSZLAK, O. y O'DONNELL, G. (1981) "Estado y políticas estatales en América Latina: hacia una estrategia de investigación", Centro de Estudios de Estado y Sociedad (CEDES), *Documento G.E*, Vol. 4. Buenos Aires, CLACSO.
- PERASSI, Z. (coord.) (2011) *El desafío de evaluar un programa educativo. La experiencia del PROMSE en una provincia argentina*. Buenos Aires, Miño y Dávila.
- SAFORCADA, F. (2009) "Paradojas de la autonomía escolar en la reforma educativa argentina de los años noventa". En FELDFEBER, M. (comp.) *Autonomía y gobierno de la educación. Perspectivas, antinomias y tensiones*, pp. 129-163. Buenos Aires, Aique.
- THWAITES REY, M. (2005) "Estado, ¿qué Estado?" y "El Estado como contradicción". En THWAITES REY, M. y LÓPEZ, A (comp.) *Entre tecnócratas globalizados y políticos clientelistas. Derrotero del ajuste neoliberal en el Estado Argentino*, pp. 21-41 y 61-68. Buenos Aires, Prometeo.
- TIRAMONTI, G. (2010a) "Mutaciones y permanencias en la estructura de gobierno de la educación". *Propuesta educativa* 33, pp. 43-52. Buenos Aires.
- _____ (2010b) "Introducción al Dossier 'Tendencias actuales en las políticas educativas de la región'", *Propuesta educativa* 34, pp. 7-12. Buenos Aires.
- VASSILIADES, A. (2008) "Regulación social, gobernabilidad y políticas educativas entre la focalización y la heterodoxia: la propuesta del programa integral para la igualdad educativa", *Educación, Lenguaje y Sociedad*, V (5), pp. 187-212. General Pico.
- VIOR, S. y OREJA CERRUTI, M. B (2015) "El Banco Mundial y tres décadas de reformas educacionales en América Latina", *Atlántida. Revista Canaria de Ciencias Sociales* Vol. 6, pp. 201-236 (2014-2015). Universidad de La Laguna, España. Disponible en: <http://publica.webs.ull.es/publicaciones/volumen/atlantida-volumen-6-2014-2015/> Fecha de acceso: noviembre de 2015.
- WANDERLEY NEVES, L. M. (2008) "Políticas sociales contemporáneas: tesis para la discusión". *Revista Argentina de Educación*, Año XXV, N° 30, pp.7-25. Buenos Aires.
- _____ (org.) (2009) *La nueva pedagogía de la hegemonía*. Buenos Aires, Miño y Dávila.
- ZANDRINO, M. E. y CAYRE, M. M. (2009) "Las políticas de capacitación docente en el marco del programa PROMSE", *II Congreso Internacional educación, lenguaje y sociedad. La educación en los nuevos escenarios socioculturales*. Ed. UNLPam- REUN, Santa Rosa.

María Betania Oreja Cerruti: Profesora para la Enseñanza Primaria. Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación. Magíster en Política y Gestión de la Educación, Universidad Nacional Luján. Jefa de Trabajos Prácticos de Política Educacional, Departamento de Educación, Universidad Nacional de Luján. betaniaoreja@gmail.com

La integración de las “nuevas” tecnologías a la enseñanza. Experiencias formativas docentes en escuelas secundarias de Río Negro

Noelia Verdún
Aceptado Mayo 2016

Resumen

Se comunica una experiencia formativa realizada con docentes de escuelas secundarias rionegrinas, incluidas al Programa Conectar Igualdad. Se trabajó conjuntamente con los actores de las escuelas por un período de dos meses en talleres de discusión, revisión metodológica para la planificación pedagógico-didáctica de proyectos y secuencias didácticas con nuevas tecnologías. Simultáneamente, se promovió la exploración técnica de TIC no sólo para su inclusión curricular (transversal y por áreas del conocimiento) sino también para el trabajo docente cotidiano. La sede elegida para generar los espacios de formación docente fue la escuela donde los actores realizaban su trabajo habitual.

La discusión/reflexión entre pares en cada taller demostró que las innovaciones educativas se tornan mayormente significativas cuando adquieren sentido directo con la práctica y el entorno escolar, en tanto habilitan múltiples referencias para el trabajo y contribuyen a desmitificar representaciones que operan y obstruyen procesos de cambio. Las conclusiones a las que se arriba en este artículo –a partir del trabajo empírico en las escuelas– alertan que aún hoy sigue siendo un desafío político pedagógico de los planeamientos nacionales y jurisdiccionales (y de la gestión institucional de las escuelas) lograr una mayor interpelación (y su materialización real) en las prácticas de enseñanza en contextos de incorporación de TIC, recursos educativos y sus correspondientes prescripciones didácticas.

Palabras clave: apropiación entre pares – política educativa – TIC y enseñanza – escuela secundaria

Abstract

The article intends to describe a training experience of teachers in high schools that are part of the *Programa Conectar Igualdad* (Equality in Connectivity Program). Agents at schools worked together during two months in debate workshops, methodology revisions for the pedagogic and didactic planning of projects and didactic sequences with new technologies. At the same time, technical exploration of ICT was promoted to include ICT not only in the curricula (transversely and across knowledge areas) but also in daily teaching. The school, where teachers work every day, was the place chosen to create a space for training.

The debate/reflection among partners in each workshop showed that innovations in education are most important when they are in direct relation to the practice and to the school, as they allow for multiple opportunities for the job and contribute in debunking methods that operate and hinder processes of change. In this article, and based on the experience at schools, we came to the conclusion that, for the national and local planning –and for the administration of scholar institutions–, it is still a political and pedagogical challenge to achieve a better questioning (and realization) of the teaching practices in contexts where ICT, resources and their didactic directives are included.

Keys words: peer to peer assimilation – education policy – ICT and teaching – high school

Introducción

La experiencia forma parte del Programa de Fortalecimiento Educativo con TIC de la Universidad Nacional de Río Negro, en su sede andina¹ cuyo propósito fue desarrollar experiencias formativas en las escuelas para fortalecer y acompañar las prácticas de enseñanza y aspectos de la gestión escolar en el contexto del

¹ El artículo forma parte de una sistematización elaborada en base en una ponencia presentada por esta misma autora en el Fourth Multidisciplinary International Congress of Educational Research. (Valencia, España, 2015). Título de la ponencia: “*Experiencias formativas docentes sobre TIC en la escuela media: Prácticas Educativas desde lo concretamente posible*”.

Programa Conectar Igualdad (PCI). La primera experiencia (2011) se desarrolló en una escuela urbana con una matrícula de alrededor de 400 jóvenes y la segunda (abril-mayo 2014), en una escuela semiurbana con aproximadamente 280 estudiantes, provenientes de ámbitos rurales y urbanos.

Cuando se aborda la problemática de la integración de TIC a la educación secundaria generalmente se la resuelve y clausura desde una perspectiva que recae fuertemente en la responsabilidad del docente. Los docentes son parte importante de los procesos de mejora y transformación social, a partir de su tarea escolar cotidiana, pero no menos importantes son las condiciones de posibilidad que se ofrecen en el marco de las “innovaciones educativas” (Ezpeleta, 2004) y el factor tiempo para dichos procesos, tanto desde el plano colectivo –la gestión escolar– como el individual, desde diversos dispositivos de las políticas educativas; se trata entonces, de pensar la enseñanza como problema político, en términos de Terigi (2004).

En este sentido, los docentes utilizan selectivamente los materiales que se le ofrecen para apoyar la enseñanza, valoran algunos aportes y desechan otros, combinan de una manera peculiar los nuevos conocimientos y estrategias que se les transmiten en las instancias de perfeccionamiento con sus anteriores saberes, rutinas y habilidades (Calvo, Mina y Cera 2001; Sandoval, 1995, citado en Vezub, 2011). Sin embargo, nos dirán Martínez y Echeveste (2014)², un elemento central para introducir innovaciones es el desarrollo de una “visión compartida” acerca de qué, cómo, para qué y por qué realizar las innovaciones educativas, en este caso en particular, con las nuevas tecnologías.

² Una ampliación acerca de este tema puede encontrarse en Martínez (2009) y en Verdún (2015).

El Programa Conectar Igualdad como prescripción vigente en las escuelas al momento de la experiencia de formación (2011 y 2014)

Es iniciada la primera década del siglo XXI cuando las TIC aparecen de forma generalizada en el sistema educativo argentino, presumen otra perspectiva de análisis y discusión para la toma de decisiones y avances respecto de las prácticas educativas en las escuelas. El Programa Conectar Igualdad surge apartir de un decreto presidencial en el año 2010 y abarca a todas las escuelas secundarias de gestión pública del país, además de las de educación especial, técnico profesional y los institutos de formación docente de cada jurisdicción. La distribución de más de tres millones de netbooks prioriza los cursos del nivel superior de cada escuela secundaria y posteriormente los inferiores en el período 2010-2013. El mapa tecnológico en una escuela puede estar dado, por ejemplo, por más de doscientas netbooks (dependiendo de la matrícula) sumadas a las de los docentes titulares, el equipo directivo, y en algunos casos, los preceptores. El uso tecnológico prioriza las actividades escolares y domiciliarias, relativas a la escuela. Este es el contexto de las dos escuelas seleccionadas para este artículo.

Cuando hacemos referencia a “nuevas” tecnologías nos referimos a aquellos medios digitales que combinan las telecomunicaciones, la informática y lo audiovisual. Emergen de estas industrias de un modo dinámico y con permanente actualización. Dicha cuestión interpela fuertemente a las instituciones educativas. Ya que, las tecnologías digitales en la escuela aparecen –muchas de ellas– como recursos emergentes para pensar las prácticas de enseñanza. Las tecnologías pueden ser plataformas de escritura colaborativa, organizadores gráficos (mapas conceptuales líneas de tiempo, mapas mentales, etc.), simuladores, geolocalizadores (cartografía, etc.), plataformas comunicativas, editores audiovisuales, realidad aumentada, recursos para representación gráfica de cálculos (matemáticos, geometría, álgebra, etc.), juegos virtuales, gestores de contenidos, entre muchos otros.

Consideraciones metodológicas del proyecto extensionista de formación en las escuelas.

En términos generales, nuestra perspectiva metodológica recupera los aportes sobre la escuela y las nuevas tecnologías (Litwin, 1997 y 2005; Díaz Barriga,

2009); las prácticas de enseñanza (Jackson 1999 y 2002; Edelstein 1996 y 2002); práctica docente y pedagógica (Achilli, 1986 y 2000; Edlestein, 1996 y 2002); algunas concepciones sobre el aprendizaje (Ausubel, 1973; Vigostky, 1978; Bruner, 1987 y 1996; Coll, 1992; Chaiklin y Lave, 1996) con énfasis en las cogniciones distribuidas (Salomón, 1993) y los nuevos alfabetismos (Burbules y Callister, 2001; Burbules, 2014; Buckingham, 2005; Kress, 2005; Lankshear y Knobel, 2008).

El enfoque metodológico de la experiencia formativa brindó condiciones de posibilidad para la reflexión sobre posibles horizontes concretos de las prácticas de enseñanza con TIC. La escuela secundaria en general, y sus prácticas sociales en particular, se encuentran atravesadas por múltiples contextos y sentidos, con lo cual la experiencia operó partiendo de un intercambio formativo entre pares; la búsqueda de posibilidades para continuar pensando en mejores aprendizajes con los jóvenes estudiantes y la creación e imaginación de prácticas emergentes que pasarán a formar parte del cotidiano escolar. Las actividades de base del proyecto, consistieron en:

- Siete talleres teórico-prácticos referidos a la revisión de tramas didácticas disciplinares, interdisciplinares y su construcción metodológica (Edelstein, 1996), integrando nuevos instrumentos culturales y apelando a la mixtura de diversos objetos de aprendizaje así como a actividades y estrategias de enseñanza, tanto en el aula como en otros espacios escolares y fuera de la escuela (el barrio, la casa, etc.). Por otra parte, se propusieron actividades de análisis crítico de secuencias didácticas con TIC y de experiencias previamente planificadas y/o desarrolladas por otros docentes argentinos de la educación secundaria. Todos y cada uno de los talleres incluyeron la instrumentación y ejercitación intensiva de las TIC desde diversas intencionalidades didácticas en función de la planificación docente y el trabajo profesional cotidiano.
- Tres instancias de tutoría presencial y acompañamiento a los equipos docentes en la escuela a partir de la utilización tiempos libres y horas institucionales acordadas con los docentes, coordinadores y el equipo directivo.
- Un permanente acompañamiento virtual (mediante plataformas electrónicas) de la planificación de los proyectos.
- Un panel colectivo final al interior de cada escuela que tuvo como

propósito abordar descubrimientos, aciertos-desaciertos, logros y otras problematizaciones, producto de la implementación concreta de una secuencia didáctica con los estudiantes y el diálogo intersubjetivo entre pares desarrollado en cada taller.

Puntualmente, la experiencia con los docentes tuvo como propósito general trabajar en torno a la construcción metodológica (Edelstein, 1996) de propuestas didácticas con TIC con énfasis en la búsqueda de procesos de aprendizaje significativo y situado, directamente vinculado con los aspectos curriculares y saberes cotidianos que, cada escuela y sus docentes valoraron positivamente para sus estudiantes, al momento del taller. Por otra parte, desde un permanente trabajo de discusión y reflexión entre pares, se buscó desentrañar cuestiones relativas a las siguientes preguntas: ¿en base a qué posibilidades materiales y simbólicas se desenvuelven las prácticas escolares de los jóvenes?, ¿qué prácticas culturales con tecnologías realizan los jóvenes adentro y afuera de la escuela?, ¿cómo operan y construyen sentidos y experiencias sociales los jóvenes desde lógicas digitales y físicas?. En términos vigotskianos preguntamos: ¿qué operaciones cognitivas podemos recuperar de las prácticas socioculturales digitales de los jóvenes para resignificar en nuestras prácticas de enseñanza?, ¿qué estrategias y acciones realizadas cotidianamente en el aula son disfuncionales a los intereses y expectativas de los jóvenes en torno a sus modos de aprender hoy en la escuela?, ¿cómo aportar nuevos ingredientes desde nuestras prácticas de enseñanza?, ¿qué revisiones teórico metodológicas podemos realizar en torno a las prácticas de enseñanza y los procesos de aprendizaje ante los emergentes contextos tecnológicos en los cuales tanto los docentes como los jóvenes estamos inmersos?, ¿cuáles son las problemáticas recurrentes comentadas por mis pares?, ¿qué desafíos podemos advertir para pensar nuestra práctica de enseñanza en estos contextos y para este nivel educativo?, ¿qué estrategias, enfoques y herramientas de mi trabajo contribuyen a la búsqueda de mejores aprendizajes cognitivos, significativos y de orden superior?, ¿qué aspectos en relación con lo que se enseña sobre el curriculum podemos valorar, resignificar y actualizar a partir de los nuevos contextos sociotecnológicos?, ¿qué aspectos comienzan a aparecer para el abordaje de ciertos contenidos curriculares a partir de la integración de las TIC?³. Las discusiones *problematizadoras* que se fueron

3 Por ejemplo, en términos de construcciones y modos de representar el conocimiento, el abordaje complejo con los diferentes niveles de abstracción, lógicas comunicativas durante los procesos de enseñanza y de los aprendizajes, entre otras)

abriendo y compartiendo en cada taller contribuyeron a un diálogo intersubjetivo enriquecedor en cada escuela. Metodológicamente, se contribuyó a descubrir algunos *obstáculos epistemológicos* (Brousseau, 1989) para abrir horizontes para pensar lo pedagógico didáctico⁴

La experiencia formativa en la escuela recupera aportes de Vezub (2010) cuando esta autora menciona que:

El perfeccionamiento centrado en la escuela considera el carácter situado, social y distribuido de todo aprendizaje; se propone revalorizar los saberes de la acción, los principios construidos a través de la experiencia. Cochran-Smith y Lytle (2003) denominan a este enfoque “conocimiento de la práctica”, porque propone la indagación como actitud y no divide el universo del saber en la teoría por un lado, y la práctica, por el otro. El conocimiento que los docentes necesitan para transformar y mejorar la enseñanza se genera cuando éstos son capaces de considerar su quehacer, sus aulas e instituciones como espacios de investigación, reflexión y oportunidad de desarrollo profesional, al mismo tiempo que se nutren de los aportes de expertos, asesores e investigadores, para cuestionar sus presunciones, generar interrogantes y conectar su trabajo con los aspectos sociales, políticos y culturales de la sociedad contemporánea y con las necesidades de los alumnos (Verzub; 2010: 19)

Re-inventar, innovar, crear, desafiar, resignificar, ensayar, sistematizar, re-colocar y superar desde la práctica docente ha sido el conjunto de palabras claves que atravesó toda la experiencia formativa. Los resultados que se describen fueron explicitados en el panel final junto con los docentes de las escuelas, operaron como puntapié inicial para su continuidad en la práctica futura (momento post-taller). Entre el conjunto de logros y desafíos en torno a la gestión escolar y lo colectivo, podemos afirmar que este taller:

4 Por ejemplo: énfasis en los contenidos; abordajes emergentes sobre el conocimiento; concepciones sobre el aprendizaje; interacciones sociales en el aula y fuera de ella; prácticas socioculturales juveniles con las TIC; dimensiones éticas, políticas y de no neutralidad de las TIC, etc.).

- Fortaleció consensos sobre micro políticas escolares relacionados con el uso del tiempo, los espacios de trabajo, el equipamiento tecnológico y los recursos humanos.
- En la segunda experiencia, realizada en el 2014, se logró la articulación del taller no sólo con el programa Conectar Igualdad sino también con el Programa Nacional de Formación Docente Continua, además de la transformación rionegrina para el ciclo básico. Entre los diversos ejes de esta articulación, se puso en foco la inclusión educativa y el trabajo con énfasis en las trayectorias escolares de los estudiantes. Entendiendo que existen diversos dispositivos para realizar una evaluación formativa, también se pensaron algunos de ellos a partir de la integración de TIC. Esto no sólo impulsó a los docentes a la apropiación tecnológica de las TIC sino que, al mismo tiempo, los desafió a pensar estrategias pedagógico-didácticas en torno a ciertas decisiones e intenciones, muchas de las cuales se presentaban como novedosas para ellos.
- Se trabajó y profundizó en el trabajo disciplinario e interdisciplinario de contenidos curriculares entre docentes de diversas áreas del conocimiento.

A continuación, se presenta un punteo de los tópicos y de los resultados conseguidos durante la realización de cada taller, todos compartidos entre los docentes en el panel final. Así, entre los logros y desafíos de los aprendizajes de los estudiantes, podemos indicar los siguientes:

- Continuar en la búsqueda por aprendizajes en torno al conocimiento histórico y los procesos narrativos (desde múltiples lenguajes).
- Enfatizar los procesos de aprendizaje, colectivos e individuales, en contraste con el “apuro” de la programación y el uso del tiempo⁵. Dicha cuestión enfatizó en el centro de la práctica, el proceso individual de aprendizaje de cada estudiante por sobre el producto final para la acreditación evaluativa.
- Incluir recursos digitales para abordar diferentes niveles de abstracción de las disciplinas.

⁵ Entendiendo que el modo de trabajo docente por “hora cátedra” no favorece la materialización de muchos de los procesos sociales y educativos en las escuelas, se intentó dar apertura a otros modos de pensar, distribuir los tiempos y los espacios (aún más con otro equipamiento tecnológico). En el caso de la segunda escuela mencionada, dichos aportes fueron paulatinamente compartidos en cada taller buscando y habilitando nuevas estrategias. Se debe aclarar que esta escuela ya estaba trabajando con una reorganización del tiempo y el espacio para favorecer experiencias inclusivas.

- Profundizar las prácticas de escritura, tanto grupales como individuales, superando la brevedad de las mismas.
- Profundizar prácticas de lectura exploratoria, de indagación e investigación en Internet, tanto para el logro de resoluciones académicas como para la vida cotidiana.
- Fortalecer prácticas de lectura y análisis crítico sobre los *mass media* y la de-construcción del “sentido común” para el desarrollo de análisis complejos de la realidad social.

Notas de cierre

Situados en un proyecto con carácter de intervención educativa que incluyó herramientas metodológicas orales y escritas para el recupero de evidencias acerca de los procesos de reflexión, comprensión y aprendizaje por parte de los docentes y equipo directivo⁶, haremos hincapié en dos grandes contribuciones significativas.

Por un lado, el recorrido transversal realizado en todo el proyecto, recuperó y actualizó en este contexto, aportes teóricos y conceptuales relativos al *aprendizaje “activo”, cognitivo, situado, constructivo, social y significativo*. No solamente apuntó a deconstruir y recrear marcos referenciales para trabajar con los jóvenes estudiantes sino que la esencia misma del proyecto procuró comprometer al docente con este mismo enfoque en todo su proceso de aprendizaje.

Por otra parte, también gracias a la transversalidad operada en cada taller, se captaron y recuperaron de un modo reflexivo aquellos tópicos emergentes para su dominio en la práctica, relacionados con enfoques pedagógico didácticos, ligados a las nuevas alfabetizaciones y las tecnologías para con los jóvenes (lógicas culturales digitales, modos colaborativos de participar en Internet, aprendizaje distribuido, dinámicas de trabajo abiertas, entre otras).

⁶ La participación del equipo directivo al que hacemos alusión corresponde a la segunda experiencia desarrollada en el año 2014.

Los procesos de comprensión entre pares docentes tuvieron implicancia directa en el dominio de nuevas estrategias en la práctica y por lo tanto, contribuyeron a fortalecer la autoridad de los saberes específicos de los docentes, advirtiendo la inclusión atenta de los saberes e intereses de los jóvenes estudiantes.

Bibliografía

ACHILLI, E. (1987) La práctica docente: una interpretación desde los saberes del maestro, *Cuadernos de Formación Docente* N° 1, Rosario, Universidad Nacional de Rosario.

_____ (2000) *Investigación y Formación Docente*. Rosario, Laborde.

BOURDIEU, P. (2000) *La “juventud” es sólo una palabra! Cuestiones de sociología*. Madrid, Istmo.

BRUNER, J. (1987) *Realidad Mental y Mundos Posibles: Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*. Barcelona, Gedisa.

BRUNER, J. (1996) *Educación, puerta de la cultura*. Madrid, Visor.

BUCKINGHAM, D. (2005) *Educación en medios. Alfabetización, aprendizaje y cultura contemporánea*. Barcelona, Paidós.

CHAIKLIN, S. y LAVE J. (comp.) *Estudiar las prácticas. Perspectivas sobre la actividad y contexto*. Buenos Aires, Amorrortu.

COCHRAN-SMITH, M. y LYTTLE, S. (2003) “Más allá de la certidumbre: adoptar una actitud indagadora sobre la práctica”. En LIEBERMAN, A. y MILLER, L. (eds.) *La indagación como base de la formación del profesorado y la mejora de la educación*. Barcelona, Octaedro.

COLL, C. (1992) “Constructivismo e intervención educativa”. *Aula de Innovación Educativa*, N°3, pp. 79-85.

EDELSTEIN, G. (1996) “Un capítulo pendiente: el método en el debate didáctico contemporáneo”. En CAMILLONI, A. y otros, *Corrientes didácticas Contemporáneas*. Buenos Aires, Paidós.

_____ (2002) Problematizar las prácticas de la enseñanza. *Revista Perspectiva*, N°2, pp. 467-482.

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

EZPELETA, J. (2004) “Innovaciones educativas. Reflexiones sobre los contextos en su implementación”. En *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol. 9, N° 21, pp. 403-424.

- FEIXA, C. (2002) “La construcción social de la infancia y la juventud en América Latina”. Red de Estudios sobre Infancia y Juventud de América Latina, Sao Paulo.
- _____ (2006) “Generación X. Teorías sobre la juventud en la era contemporánea”. *Revista latinoamericana de ciencias sociales, niñez y juventud*, 4 (2).
- GARCÍA CANCLINI, N. y URTEAGA, M. (coords.) (2012) *Cultura y desarrollo: una visión crítica desde los jóvenes*. México, Paidós.
- JACKSON, P. (1999) *Enseñanzas Implícitas*. Buenos Aires, Amorrortu.
- _____ (2002) *Prácticas de la enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu.
- KRESS, G. (2005) *El alfabetismo en la era de los nuevos medios de comunicación*. Granada, El Aljibe-Enseñanza Abierta de Andalucía.
- LANKSHEAR y KNOBEL (2008) *Nuevos alfabetismos. Su práctica cotidiana y el aprendizaje en el aula*. Madrid, Morata.
- LITWIN, E. (comp.) (2005) *Tecnologías educativas en tiempos de internet*. Buenos Aires, Amorrortu.
- _____ (coord.) (1997) *Enseñanza e innovaciones en las aulas para el nuevo siglo*. Buenos Aires, El Ateneo.
- MARTÍN-BARBERO, J. (1998) “Jóvenes: des-orden cultural y palimpsestos de identidad”. *Revista Oficios Terrestres*, N°5. Facultad de Periodismo y Comunicación Social, Universidad Nacional de la Plata.
- MARTÍNEZ, C. y ECHEVESTE, E. (2014) “El rol de las comunidades de aprendizaje en la construcción de una visión común para la enseñanza de computación en las escuelas”. *Revista Iberoamericana De Educación*, N.º 65, pp. 9-19. Mayo-Agosto. OEI.
- REGUILLO CRUZ, R. (2001) *Emergencia de culturas juveniles*. Buenos Aires, Norma.
- SANDOVAL, E. (1995) “Relaciones y saberes docentes en los cursos de actualización”. En ROCKWELL, E. *La escuela cotidiana*. México, Fondo de Cultura Económica.
- VEZUB, L. (2010) “El desarrollo profesional docente centrado en la escuela. Concepciones, políticas y experiencias”. Buenos Aires, IIPE-UNESCO.

Noelia Verdún: Profesora e investigadora de la Universidad Nacional de Río Negro / Becaria CONICET. nverdun@unrn.edu.ar

Comentarios de Libros



Paulo Freire. Una biografía intelectual. Surgimiento y maduración de la pedagogía del oprimido

Lidia Mercedes Rodríguez. Colihue, Buenos Aires. 2015. Páginas 189.

María Fabiana Luchetti
Aceptado en Mayo 2016

La obra *Paulo Freire. Una biografía intelectual. Surgimiento y maduración de la pedagogía del oprimido* escrita por Lidia Mercedes Rodríguez, fue publicada en 2015 como parte de la colección Alternativa Pedagógica de la editorial Colihue. La autora es docente-investigadora de reconocida trayectoria en el campo de la historia de la educación, y específicamente, en el ámbito de las alternativas pedagógicas, educación popular y de adultos, problemáticas sobre las que versan sus numerosas publicaciones.

En cuanto al origen de este estudio, en esta publicación se presentan parte de los resultados de su tesis doctoral, realizada en el período 2000-2005. En lo que concierne al eje temático, Rodríguez define que su obra “aborda los primeros años del trabajo freireano, hasta la publicación de su *Pedagogía del oprimido*, obra fundacional en la historia de la educación latinoamericana” (p. 12).

La introducción resulta sumamente interesante pues ubica a Paulo Freire en un campo de tensiones cuyo planteo resulta productivo en tanto estimula la reflexión ya desde esta instancia inicial de la lectura. Así, transcurrido más de medio siglo de la publicación de sus primeros trabajos, y situados ahora en un contexto latinoamericano que ha sufrido profundos cambios, la relectura de su obra “ofrece elementos para una pedagogía que acompañe el proceso de las mayorías para constituirse como sujeto político de un proyecto de igualdad” (p. 11). Se plantea así el tránsito del mito a la relectura en el marco de un recorrido por los complejos y contradictorios procesos de constitución y existencia de los

sistemas escolares latinoamericanos, en cuyo seno la *Pedagogía del oprimido* marca, según la autora, un punto de inflexión. Es necesario, desde su perspectiva, recuperar la potencialidad transformadora del legado freiriano –atravesado traumáticamente por las dictaduras– para lo cual, es imprescindible “desarmar el mito”.

La metodología utilizada para analizar la obra de Freire en el período seleccionado así como para construir un discurso sobre esa producción se expone en el capítulo 1: “Estrategias metodológicas y perspectiva analítica de este estudio”. En el marco de una mirada de conjunto que da sentido a cada aspecto tratado, se describe primeramente el estilo de producción y escritura del autor, signados por una suerte de recursividad productiva, para luego plantear que la vastedad y pluralidad de campos en los que se despliega la obra freireana, no actúa en desmedro de su unidad, sustentada en la propia búsqueda de coherencia. Encontramos asimismo la periodización propuesta por la autora, quien organiza su obra en dos etapas –desarrolladas en los capítulos 2 y 3– con la intención de dar cuenta de la construcción del pensamiento de P. Freire.

En efecto, en el capítulo 2, “Paulo Freire joven” es abordada la primera etapa de la obra freireana, que la autora sitúa entre 1921-1964. Podemos recorrer en este apartado la actuación del autor en el contexto de la transición del varguismo al desarrollismo, que culmina con el golpe militar. En este encuadre, Rodríguez define cuatro elementos que resultan relevantes en tanto condiciones para el surgimiento de una nueva pedagogía: *las características del nordeste brasileño que definen la identidad de Freire, la incidencia de la religión en la construcción de las concepciones del intelectual, la influencia de las nuevas conceptualizaciones de las ciencias sociales latinoamericanas y la importancia que adquiere la educación de adultos*. Organiza luego la exposición en dos apartados, titulados respectivamente “Infancia y adolescencia. Paulo se hace educador” y “Surgimiento del proyecto intelectual”. Así, en el primero, en el que se trata el período comprendido desde el nacimiento del autor hasta el inicio de su trabajo en el Departamento de Educación y Cultura en el Servicio Social de la Industria de Pernambuco (1921- 1947), se presentan algunos aspectos biográficos relevantes, y se alude particularmente a algunas experiencias vitales tempranas que definirán su recorrido intelectual y marcarán su trayectoria. En la segunda parte, que se extiende hasta el golpe de estado en Brasil y el exilio

de Freire en Chile (1947-1964), se despliega el planteo del proyecto freireano. Es en este período en el cual se plasman las preocupaciones centrales del autor y se inaugura un modo de producción intelectual en el marco de sus numerosas experiencias en contextos de colectivos institucionales y de movimiento sociales. Finalmente, la última parte del capítulo está consagrada a presentar las obras de la juventud, “Educación y actualidad brasileña” y “Educación como práctica de la libertad”, en lo concerniente a sus fundamentos político-pedagógicos y a la propuesta pedagógica.

Por su parte, en el capítulo 3 “Maduración del pensamiento freireano”, desarrolla la segunda etapa analizada en esta publicación, que transcurre entre 1964 y 1970, desde el exilio de Freire en Chile hasta su ida hacia Ginebra, previo paso por EEUU. Recurre nuevamente a la contextualización como recurso imprescindible para la comprensión del planteo, refiriendo, en este caso, la actuación del autor en el marco de la instauración de la democracia cristiana en Chile. Rodríguez expone asimismo las categorías centrales de una pedagogía latinoamericana -Oprimido, Diálogo, Praxis- en su fase de consolidación en las obras de la madurez: “Pedagogía del oprimido” y “Educación ¿Extensión o Comunicación? La concientización en el medio rural”

La cuestión metodológica encuentra su lugar en el capítulo 4. En efecto, a partir de sostener la relevancia de este aspecto, en el que se evidencia la articulación entre lo macro y lo micro, y de plantear el reduccionismo que implica limitar la propuesta freireana a un método de alfabetización en un sentido mecanicista, propone un análisis en dos partes. Respetando entonces la periodización adoptada, en la primera, analiza el método en los dos primeros textos estudiados –“Educación y actualidad brasileña” y “Educación como práctica de la libertad”– para distinguir entre los tipos de conciencia y su relación con los tipos de sociedades, así como la pedagogía en su rol de “transitivización de la conciencia”. En la segunda parte, expone las categorías centrales de una propuesta metodológica que, según la autora, se presenta más compleja y elaborada en esta fase de madurez.

Finalmente, en las conclusiones, en un planteo transversal, la autora parte de destacar el rol desestructurante que la propuesta freireana jugó frente al discurso fundacional liberal de los sistemas educativos latinoamericanos en declive, y otorga centralidad a la categoría de oprimido en su potencialidad para pensar la

pedagogía poniendo en jaque la “discursividad civilizatoria”, no para reemplazarla desde la dicotomía, sino para construir una alternativa transformadora. Desde este punto inicial, se da lugar al desarrollo de algunos aspectos centrales, entre los que se destacan la articulación estrecha entre pedagogía y política, pues la primera, concebida como el proceso de construcción del sujeto de la praxis, es el camino de la segunda, y la referencia a la indiscutible actualidad del proyecto y de la herencia freireana. Retoma luego la cuestión metodológica, abordada en el capítulo anterior, y presenta una síntesis de las contribuciones sustantivas. Para terminar, destaca el valor liberador de la pedagogía de Freire, en tanto “pretende articularse a la construcción de un proyecto político radicalmente democrático, en el sentido de construcción de una sociedad de iguales” (2015: 176)

Por varias razones la propuesta de Lidia Rodríguez resulta de gran interés. En primer lugar, como puede percibirse en la breve exposición que precede, la obra traza un recorrido analítico por la obra de Freire en el período seleccionado, en el que la misma aparece exquisitamente imbricada con su contexto de surgimiento y sus condiciones de producción.

Asimismo, es destacable el lugar de la enunciación asumido por la autora – un decir propio sobre y a partir de otro decir–, en el que cobra relevancia la intertextualidad. Ese planteo dialógico permite, además de la lectura autónoma del texto, establecer múltiples lazos entre éste y la obras del autor, gracias a la cuidada puesta en situación y a la precisión en el planteo de las conceptualizaciones fundadoras, así como a la rigurosa elección de los fragmentos originales.

Para terminar, interesa subrayar la significatividad que esta publicación reviste para especialistas, docentes y estudiantes, en tanto propone a los ya iniciados una relectura ineludible de la pedagogía del oprimido por una vía original y provocadora para el pensamiento, a más de cincuenta años de su surgimiento y a la luz de los nuevos contextos. Por otro lado, invita a adentrarse en la mirada freireana a quienes aun no la han abordado. En tal sentido, puede constituirse en una valiosa herramienta de mediación, pues plantea itinerarios de lectura que permitirían potenciar la comprensión de las obras analizadas en su riqueza.

María Fabiana Luchetti: Profesora para la Enseñanza Primaria y Profesora en Ciencias de la Educación, Diploma del Plan de Formación de Profesores de Francés a Distancia Docente, extensionista e investigadora en la División Lenguas Extranjeras del Departamento de Educación de la Universidad Nacional de Luján. Docente de grado y capacitación en servicio en el nivel terciario. Docente, asesora y directiva en el nivel medio.

Radiografías de la experiencia escolar. Ser joven(es) en la escuela

Pedro Núñez y Lucía Litichever. Grupo Editor Universitario, Buenos Aires, 2015. Páginas 88.

Paula Giménez

Aceptado en Mayo 2016

Los últimos tiempos fueron años de grandes cambios en la sociedad argentina y, como no podía ser de otra manera, impactaron profundamente en el sistema educativo modificando su fisonomía. El nivel medio, en particular, presentó una transformación fundamental: de la larga metamorfosis de la escuela secundaria como lugar de selección, hacia la escuela como un derecho para todos y todas. La implementación de la obligatoriedad del nivel medio, plasmada en la Ley de Educación Nacional N° 26206 del año 2006, da cuenta de esta particular situación. Un diagnóstico sobre qué viene pasando en las escuelas se vuelve absolutamente necesario para poder saber qué es lo que sucede en las instituciones, como proceso y no como consecuencia de la norma. Partiendo del reconocimiento de que ningún precepto legal determina *per se* el cambio en las prácticas escolares, es que se estructura su punto de partida el libro *Radiografías de la experiencia escolar. Ser joven(es) en la escuela* de Pedro Núñez y Lucía Litichever. La obligatoriedad escolar del nivel medio (entendida como la obligación del Estado de proveer servicios educativos) y su masificación, permiten a los autores adentrarse en la experiencia escolar preguntándose sobre cómo las y los jóvenes transitan esos años de escolaridad junto a otros jóvenes y cuáles son las formas en las que habitan ese espacio. Su objeto de estudio son los escenarios donde la ley se transforma de letra muerta en práctica escolar.

En este sentido el hallazgo en el título y su explicación, nos parece que ilustra con gran acierto lo que los autores quieren compartir con sus lectores. Usan la radiografía como una metáfora del diagnóstico que permite echar luces y sombras, negros y grises, oscuridades y luminosidades sobre el fenómeno escolar de los y

las jóvenes de inicios del siglo XXI. Y la forma en la que van corriendo las páginas, lo demuestra. En ningún momento se posicionan desde el lugar prescriptivo del saber, sino desde la experiencia compartida y el análisis respetuoso de las formas en que los y las estudiantes transitan sus días por la institución escolar. En su diagnóstico, como en una placa radiográfica, se contraponen el negro, el blanco y el gris de la realidad repensándola en función de las representaciones y prácticas de los jóvenes en relación con la experiencia escolar.

En sus caminos radiográficos abordan tres ejes. El primero son los significados que la escuela adquiere para los jóvenes, en tanto elecciones respecto de la institución y su manera de transitarla. Y al mismo tiempo buscan rastrear qué propuestas desde el Estado, en un sistema de gran fragmentación, se van generando en esos recorridos escolares (surgimiento de las escuelas de reingreso, distintos formatos para la escuela media, etc.).

El segundo eje ya se sitúa dentro de la escuela para reflexionar sobre las formas en las que se construyen los vínculos en la institución a partir de la desaparición de las amonestaciones (como reguladoras de la disciplina) y la instalación de un sistema de convivencia escolar. Un nuevo escenario que condiciona relaciones específicas y cambiantes dentro de las instituciones del sistema educativo.

Para finalizar, en un tercer eje analizan las formas que adquiere la participación política en los jóvenes. Considerando a los centros de estudiantes como la forma de organización por excelencia en la que se canalizaba la participación política de los jóvenes, se preguntan si es la única forma en la que se plasma la participación política de los estudiantes secundarios, y cuáles son los nuevos sentidos que ésta adquiere en la escuela. Sin reduccionismo ni preconceptos cerrados en viejas prácticas, hacen un viaje por las heterodoxas aguas del compromiso con el otro a través de la práctica política de los estudiantes de hoy.

Posiblemente la heterogeneidad, denominador común para los tres ejes, sea uno de los hallazgos de este libro. Heterogeneidad que se vislumbra tanto en los tipos de instituciones por las que los jóvenes deciden transitar; en la estrategia que cada institución establece para sus acuerdos de convivencia, así como en la forma de participación política y de construir ciudadanía que adquieren los

jóvenes. Los autores no simplifican síntesis imposibles, sino que exponen la diferencia que constituyen esas prácticas.

La radiografía es entonces un insumo del diagnóstico que, a su vez, sirve para pensar las intervenciones concretas, teóricas y prácticas, en un sistema educativo en constante transformación. Producto de diez años de investigaciones y con una entrada amena en el tema, nos dejan esos claroscuros de la radiografía, para que puedan seguir pensando –tanto investigadores, como docentes, como comunidad educativa– las formas en que los jóvenes viven su transcurrir, convivir y participar políticamente en la escuela secundaria hoy.

Paula Giménez: Profesora en Ciencias de la Educación y Licenciada en Educación (Universidad Nacional de San Martín). Maestranda en Ciencias Sociales con orientación en Educación (FLACSO Argentina). Jefa de Trabajos Prácticos en Historia de la educación en Argentina y América Latina en las carreras de Educación de la Universidad Nacional de San Martín.

Juventudes, políticas públicas y participación. Un estudio de las producciones socioestatales de juventud en la Argentina reciente

Melina Vázquez. Grupo Editor Universitario, Buenos Aires, 2015. Páginas 88.

Gabriela Lizzio
Aceptado en Mayo 2016

En un contexto donde los sentidos y alcances de la participación juvenil son objeto de debate tanto en la agenda política, social, institucional como académica, se publica este libro, que se inscribe en los proyectos de investigación de su autora. Melina Vázquez, abre la invitación a pensar las juventudes (en plural) dadas las múltiples formas de ser joven así como las diversas condiciones y maneras en que éstas son construidas. En este libro se aborda, específicamente, la producción socio-estatal de las juventudes en relación con las políticas públicas participativas.

En el Capítulo 1 se presenta el relevamiento y análisis de 156 políticas públicas nacionales destinadas a las juventudes, correspondientes a diferentes áreas ministeriales y espacios institucionales, vigentes entre los años 2010 y 2014. Este mapeo posibilita reconocer la heterogeneidad de las políticas públicas destinadas a las juventudes, así como las diferentes maneras en las que se construyen las juventudes a nivel socio-estatal. Esta exhaustiva sistematización arroja valiosa información respecto de las distintas líneas de acción impulsadas, las áreas estatales de dependencia, el peso relativo de las mismas de acuerdo al total de políticas, sus lineamientos y orientaciones, similitudes y diferencias y los alcances de cada una de estas formas de intervención. Resulta destacado que, aproximadamente una cuarta parte de las políticas de juventud relevadas se centra en la promoción de la participación juvenil así como los distintos sentidos

en torno a la idea de “participar” presentes en las mismas. A partir del mapeo de las políticas públicas de juventud, la autora realiza una aproximación a la producción socio-estatal de las juventudes. Se identifican diversas formas de construir las juventudes, en términos tales como sujetos de derecho; apelando a su condición estudiantil, como una etapa de formación; como factor de desarrollo; en su carácter de trabajadores, desocupados o empleados con trabajos precarios; como factor de riesgo o ciudadanos en formación.

El Capítulo 2 se destina, especialmente, a las políticas públicas participativas. Novedosamente, la autora señala la relación entre las recomendaciones formuladas desde los Organismos Internacionales (OI) para América Latina con el surgimiento de enfoques participativos en el diseño e implementación de políticas públicas. Resulta significativo que los OI establezcan el sentido y los alcances de dicha participación, destacando la participación “institucionalizada”, como un valor en sí mismo pero, también, con un carácter preventivo ante determinadas situaciones de riesgo, como puede ser la deserción escolar. Ahora bien, estos lineamientos fundantes se articulan con las lecturas militantes impulsadas por algunos de los funcionarios y trabajadores vinculados con el diseño y la implementación de las políticas participativas. Así, es posible identificar

La confluencia de un conjunto heterogéneo de perspectivas y narrativas, que van desde las conceptualizaciones elaboradas desde organismos internacionales hasta las narrativas militantes, que involucran un amplio abanico de actores (...). A la luz estas articulaciones se observa cierta ambivalencia en el uso del término participación, por medio del cual se abre un amplio abanico de sentidos y significados, entre los cuales la participación puede ser desde la intervención de las juventudes en el diseño de las políticas públicas hasta la construcción de sentidos específicos vinculados con la militancia” (p. 49).

Por último, el Capítulo 3 se enfoca en las políticas participativas desarrolladas por el Consejo Federal de Juventud (CFJ) y la Dirección Nacional de Juventud (DINAJU), que a partir del año 2014 fue rejerarquizada como Subsecretaría de Juventud (SSJ) del Ministerio de Desarrollo Social de la Nación. La autora propone un recorrido por la historia de las instituciones de juventud, las políticas

participativas impulsadas desde dichos organismos y la consagración de un punto de vista militante en el ámbito estatal. De esta manera, se destaca que

En primer lugar, los sentidos de la participación reconocen fronteras claras y delimitadas, en tanto se trata de modos de participación institucionalizados (...). En los cuales, además, el vínculo con el Estado aparece de modo fundante (...). Asimismo, comparten el hecho de ser diseñadas y/o implementadas por trabajadores que en su gran mayoría habitan colectivos juveniles y que reconocen su trabajo como parte de una práctica militante. Finalmente, podemos decir que en todas ellas cobra particular centralidad el vínculo con organizaciones juveniles, que funcionan como correas de transmisión entre el Estado Nacional y los jóvenes destinatarios” (p. 59).

A continuación se analiza en profundidad una política participativa desde su planificación, implementación y finalización. Se trata de Organizarnos para Transformar (OPT) destinada a promover la organización y participación estudiantil en los Centros de Estudiantes en las escuelas secundarias, en donde se rastrean los sentidos de la participación tanto entre sus destinatarios como entre los funcionarios y trabajadores de la DINAJU. Aquí quisiéramos detenernos en dos puntos. El primero de ellos es, como la autora señala lúcidamente, las tensiones que se presentan en la promoción de la participación juvenil desde el aparato estatal, que se expresan en el siguiente comentario: “¿y por qué el Estado tiene que venir a formar los centros de estudiantes? El centro de estudiantes tiene que ser totalmente independiente” (p. 68). En segundo lugar se señalan las interesantes articulaciones entre militancia y trabajo en la esfera estatal y las disputas existentes en torno a la figura del “trabajador militante”.

De este modo, el libro recompone el proceso que atraviesan, en este caso, las políticas públicas participativas desde su planificación, implementación y resultados, en el contexto socio-histórico específico en el que se desarrollan, a partir de las distintas instancias y sujetos políticos y sociales involucrados.

Lejos de una lectura lineal, Vázquez recupera las tensiones, disputas, reapropiaciones, impugnaciones en torno a la producción de las juventudes y

los sentidos de la participación, razón por la cual se convierte en una lectura necesaria para quienes pretenden acercarse a la complejidad del tema de estudio.

Gabriela Lizzio: Profesora de Enseñanza Primaria. Licenciada en Educación (Universidad Nacional de San Martín). Maestranda en Política y Gestión de la Educación (Universidad Nacional de Luján). Jefa de Trabajos Prácticos regular en Política y legislación de la educación, Universidad Nacional de San Martín.

Información Institucional



Ingreso universitario. Políticas y estrategias para la inclusión: nuevas complejidades, nuevas respuestas

María Adelaida Benvegnú (comp.). EDUNLu, Buenos Aires. 2015. Páginas 180.

Soledad Luna
Melisa Robledo
Aceptado en Mayo 2016

El libro *Ingreso universitario. Políticas y estrategias para la inclusión: nuevas complejidades, nuevas respuestas* se encuentra publicado en la Colección Ciencias de la Editorial Universidad Nacional de Luján (EdUNLu). Se trata de una compilación de lo debatido y producido en el marco del V Encuentro Nacional y II Encuentro Latinoamericano sobre ingreso a la universidad pública, realizado en la Universidad Nacional de Luján entre el 7 y el 9 de agosto de 2013.

Este libro presenta un primer capítulo titulado “Los antecedentes del Encuentro” que hace referencia a los propósitos del mismo: dar continuidad a la reflexión que venía realizándose desde el año 2004 en los Encuentros Nacionales anteriores sobre la temática del ingreso universitario. La intención central de este último Encuentro fue profundizar este espacio de debate en pos de construir criterios para el diseño de propuestas institucionales orgánicas que permitan superar los intentos aislados y periféricos. Este primer capítulo también alude al desafío que planteó este Encuentro, es decir, la elección de una modalidad de trabajo dinámica y particular, diferente de la exposición tradicional de ponencias, que favoreciera los espacios de diálogo e intercambio.

En un segundo capítulo, este libro recoge las comunicaciones realizadas en los siguientes paneles y conferencias:

En el primer panel “*Perspectivas para pensar el ingreso universitario*” a cargo de Ana María Ezcurra de la Universidad Nacional de General Sarmiento y Susana Barco de la Universidad Nacional del Comahue, las especialistas plantean problemáticas generales en torno al ingreso y permanencia de los estudiantes en la universidad. La primera alude a la desigualdad social en el acceso y permanencia a la educación superior desde una mirada sociopolítica y remite a una “inclusión excluyente”, concepto aplicable a las franjas vulnerables de la población que a su vez son las víctimas de la deserción. Esta participación se basa, además, en experiencias nacionales e internacionales apoyadas por investigaciones y conceptos de varios autores que han trabajado sobre este tema. La segunda, a partir de una perspectiva didáctica, se refiere a las prácticas curriculares que afectan la inserción de los ingresantes sobretodo en el primer año universitario y apunta a desmontar algunas representaciones muy instaladas en el ámbito universitario, tales como “el que sabe, sabe enseñar”, “el que aprueba el concurso, se convierte en profesor”. A su vez, remite a trabajos de investigación llevados a cabo en varias universidades nacionales.

En segundo lugar, la conferencia “*La relación con el saber de los alumnos y de los estudiantes*” a cargo del Dr. Bernard Charlot de la Universidad de Sergipe-Brasil, aborda centralmente el concepto de relación con el saber en vinculación con resultados de algunas de sus investigaciones desde una mirada sociológica, antropológica, pedagógico-didáctica y psicoanalítica. Algunas preguntas importantes que el conferencista plantea en su participación tienen que ver con ¿cuál es el sentido de aprender, de comprender, de estudiar? También, introduce el concepto de ecuación pedagógica que remite al “*aprender es igual a actividad intelectual más sentido, más placer*”. Además, alude a la cuestión de la movilización intelectual diferenciándola de la motivación y acercándola a la noción de deseo. Desde una visión sociológica, toma como punto de partida el concepto de *habitus* y capital cultural y comenta diferentes experiencias francesas y brasileñas. Desde la perspectiva didáctica, introduce la distinción entre los conceptos de “yo empírico” y “yo epistémico” y la viabilidad del pasaje de uno a otro por medio de los procesos de enseñanza y aprendizaje a cargo de la universidad. Con respecto a sus últimas investigaciones, Charlot presenta una categorización de cuatro procesos diferentes en lo que refiere a la relación de los estudiantes con el saber, desde estudiantes que manifiestan relaciones sin conflicto con el saber hasta aquellos que no le encuentran ni sentido ni placer, pasando por aquellos que establecen una relación con el

saber de carácter utilitario. Otro resultado de investigación presentado remite a las representaciones respecto del saber, del aprendizaje, de los estudiantes al ingreso a la universidad. Estas representaciones obstaculizan el acceso al saber o bien lo favorecen. Finalmente, a guisa de síntesis, el autor retoma los dos enunciados fundamentales de la relación con el saber: *“La relación con el saber es al mismo tiempo una relación con el mundo, una relación con los otros, una relación consigo mismo y, por lo tanto, lo que se aprende combina la relación con el mundo, con los otros y consigo mismo”* y *“La relación con el saber siempre tiene el mismo tiempo, una dimensión epistémica, identitaria y una dimensión social”*.

En tercer lugar, la Dra. Susana Celman (Universidad Nacional de Entre Ríos) en su conferencia “Ingreso a la universidad. Notas para un encuadre” se posiciona como defensora de la universidad pública, gratuita y con ingreso irrestricto y desde ese lugar advierte sobre la necesidad de mantener miradas atentas, alertas y críticas sobre la situación actual de la universidad. Con respecto al tema convocante de su conferencia, la autora analiza la temática del ingreso universitario a partir de tres ejes convergentes de la problemática: los estudiantes, la institución y los docentes. Asimismo, toma como punto de partida dos dimensiones transversales, tiempo y espacio que los contextualizan. En cuanto a los sujetos, la autora reflexiona sobre los conceptos de deseo, los miedos y los proyectos de vida de los estudiantes. En relación con el eje institución universidad, Celman se extiende sobre las tensiones actuales constitutivas de la institución: masividad-diversidad; ingreso-permanencia; recursos para los primeros años de las carreras-recursos para los años superiores; docentes en equipos de ingreso-docentes de años posteriores; universidad-sociedad; universidad-sistema de educación pública en general. En lo que concierne al eje de los docentes, la autora retoma problemas vinculados con cuestiones relacionadas a la construcción de sus programas y las variables que se ponen en juego en dicha elaboración y la relación de los docentes con las TIC’s. Por su parte, el eje transversal tiempo está cuestionado a través de una pregunta simple pero cuya respuesta implica toma de decisiones diversas: *“¿Cuánto dura el ingreso?”*. El eje espacio está cuestionado desde la pregunta *“¿Dónde se lleva a cabo el ingreso?”*. Según la autora, *“estos interrogantes –tiempo y espacio– tienen que ver con quiénes se harán responsables y se prepararán para acompañar este ingreso. ¿Quiénes? ¿En qué lugar? ¿Durante cuánto tiempo? ¿A través de qué estrategias?”*.

Por último, el panel “La enseñanza en los primeros tramos de las carreras: problemas y condiciones” cuenta con la participación de Alicia Vázquez de la Universidad Nacional de Río Cuarto, Osvaldo Cappannini de la Universidad Nacional de La Plata, y María Adelaida Benvegnú de esta universidad. La ponencia de Vázquez “*El sentido de las tareas de escritura: implicaciones para la enseñanza y el aprendizaje en el inicio de los estudios universitarios*” retoma las investigaciones de la autora y de su equipo en el ámbito de la escritura en la universidad. Su presentación se basa fundamentalmente, entonces, sobre datos, informaciones y testimonios de los estudiantes y profesores respecto del sentido de las tareas de escritura en la universidad. Partiendo de la premisa según la cual la escritura y la lectura son actividades de construcción de sentido y que la enseñanza debe promover aprendizajes significativos y profundos, la autora recorre algunas de las propuestas implementadas en su campo disciplinar.

Osvaldo Cappannini, por su parte, presenta una ponencia titulada “*¿Podemos llegar allí desde aquí? Reflexiones sobre la etapa inicial de las carreras universitarias en Ciencias Naturales*”. El autor plantea interrogantes sobre los caminos que recorren los estudiantes durante su formación muchas veces paralelo a los planes de estudio y con resultados diferentes a los esperados. También describe, a partir de ejemplos, problemáticas propias del aprendizaje de las Ciencias Naturales y de las concepciones de ciencia que subyacen a ellas. Concluye en la necesidad de generar planes de estudio y recorridos de formación más reales vinculados con la sociedad actual y futura y sus demandas.

Finalmente, “*Repensar la enseñanza para favorecer el aprendizaje en las aulas*” es el título de la ponencia de María Adelaida Benvegnú. La autora plantea la necesidad de generar condiciones didácticas favorables al aprendizaje que garanticen que los estudiantes avancen, permanezcan y se gradúen en sus estudios universitarios. Se detiene en la idea del trabajo colaborativo y de co-elaboración con docentes pedagogos y de otras disciplinas para lograr este objetivo. En este punto, la autora remite a una experiencia de tutorías llevadas a cabo en las primeras asignaturas de la carrera Ingeniería Agronómica de la UNLu. La presentación de esta experiencia le permite a la autora desmontar algunos preconceptos que circulan masivamente en estas instancias de formación.

En el tercer capítulo, el libro presenta la síntesis y reinterpretación de los debates desarrollados en las diversas comisiones de trabajo en función de cuatro ejes temáticos:

- 1) El ingreso a la universidad pública en el contexto actual.
- 2) Las condiciones institucionales para la construcción del conocimiento en los primeros tramos de la carrera.
- 3) El ingresante universitario como sujeto de aprendizaje.
- 4) Las propuestas de enseñanza en los primeros años de la formación universitaria.

En relación con el primer eje, el libro propone pensar el ingreso como un objeto de análisis complejo, lo que requiere tener en cuenta las condiciones que plantea el contexto histórico social para construir una universidad inclusiva. En este sentido, entiende el concepto de inclusión como polisémico, lo que deriva en la implementación de prácticas o cursos de acción diversos.

En cuanto al segundo eje, este libro invita a problematizar la distancia que existe entre la intención inclusiva de las universidades y la puesta en marcha de líneas de acción institucionales que la hagan efectiva. Para saldar esta brecha y lograr que los estudiantes se apropien de los conocimientos que la universidad ofrece para su formación, la institución universitaria deberá asumir una mirada múltiple que le permita ajustar sus propuestas a un estudiante real que construye su subjetividad de diversas maneras.

Por lo que respecta al tercer eje, la distancia entre el alumno real y el alumno esperado constituye un eje de reflexión prioritario. Se analizan también las representaciones de los alumnos y de la institución con respecto a las expectativas de la carrera, los tipos de contenidos, los docentes, los lenguajes y las rupturas epistemológicas que se producen entre la escuela secundaria y la universidad. Se destaca en el debate el rol de las TIC's en la configuración de la cultura universitaria y en los procesos de constitución de la identidad y la subjetividad de los aprendientes así como su uso crítico en las propuestas de enseñanza. Por último, un eje de discusión importante es el de las relaciones entre el lenguaje escrito tradicional y los nuevos lenguajes vinculados con las TIC's.

Finalmente, en relación al último eje de discusión, se destaca la importancia de situar toda reflexión didáctica en el contexto histórico, académico, político e institucional, como así también vincularla con los distintos campos disciplinares en los que se pretende introducir a los alumnos, fomentando así un espacio de diálogo entre el saber pedagógico didáctico y el saber disciplinar referido a otros campos. En relación a los problemas didácticos más habituales se mencionan la selección de contenidos, la distribución del tiempo didáctico, el desfase entre los tiempos de enseñanza y los de aprendizaje, la evaluación/acreditación, los problemas de la lectura y la escritura en el nivel universitario y los materiales de lectura y la resolución de problemas en las Ciencias Naturales.

En síntesis, dichos ejes temáticos giran en torno no sólo a la problemática del ingreso, –cuestión que fue analizada previamente al Encuentro y en continuidad con los anteriores–, sino también a las dificultades en cuanto a la permanencia y graduación de los estudiantes de la universidad.

Asimismo, esta compilación ofrece un último apartado dedicado a las conclusiones generales producidas conjuntamente a partir de la relectura y análisis de las discusiones *in situ*. Alejándose de la clásica transcripción de ponencias presentadas en encuentros, el equipo de compiladoras ha decidido elaborar estas conclusiones con el propósito de brindar un marco de referencia de ideas, reflexiones, acuerdos y nuevos problemas para pensar el ingreso a la universidad en toda su complejidad. Así, este libro intenta reflejar la esencia de las discusiones llevadas a cabo en el V Encuentro, destacando los consensos alcanzados en los diferentes intercambios.

Las mencionadas conclusiones se vinculan con dos cuestiones centrales expresadas en el Encuentro: aquellos temas que fueron mencionados recurrentemente como preocupaciones referidas a distintos aspectos del ingreso y el funcionamiento de la modalidad organizativa implementada, en tanto favorecedora –o no– del intercambio y la profundización de esos temas abordados. Entre éstos se pueden mencionar: las diversas maneras de conceptualizar el ingreso y la inclusión, el reconocimiento de la distancia entre el estudiante real y el estudiante deseado y la relación entre la universidad y la escuela secundaria y la preocupación por la lectura y la escritura y las distintas posturas acerca de su lugar en el aprendizaje universitario. En relación a la modalidad de trabajo fue positivamente valorada

ya que contribuyó a generar condiciones favorables para la reflexión compartida y la elaboración de criterios orientadores de la toma de decisiones institucionales y académicas en el complejo ámbito del ingreso.

En definitiva, este libro es el resultado de un trabajo colectivo, en el que muchos actores participaron de su producción, cuestión que le otorga un gran valor. En efecto, este libro no sólo aporta la transcripción y recopilación de las ideas planteadas en los paneles y conferencias mencionadas, sino también reelabora los temas puestos en discusión durante los tres días en los que se desarrolló el Encuentro en relación a los cuatro ejes planteados.

Finalmente, este registro escrito se constituye en una de las primeras publicaciones de la editorial universitaria de la UNLu (EdUNLu), que pretende sentar las bases para la difusión y circulación de las producciones académicas de nuestra Universidad.

Soledad Luna: Licenciada en Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de Luján. Orientadora Educacional en escuela primaria. luna.m.soledad@gmail.com

Melisa Robledo: Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de Luján. Capacitadora en temas de prácticas académicas de lectura y escritura, División Pedagogía Universitaria y Capacitación Docente del Departamento de Educación, Universidad Nacional de Luján. melisarobledo@hotmail.com

Normas para la recepción y selección de artículos

Carácter de las publicaciones

1. 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:

1.1 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.

1.2 Notas, comunicaciones, debates y entrevistas.

1.3 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.

1.4 La Revista destinará un porcentaje de páginas no menor del 60 % del total a los artículos.

2. 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

1. La presentación de los artículos deberá ajustarse 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.

2. Mecanismos para la selección de artículos:

La recepción de los trabajos no implica compromiso de publicación. El Consejo Editorial procederá a la selección de trabajos que cumplan con los criterios formales y de contenido.

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 correcciones de estilo y su publicación estará sujeta a la disponibilidad de espacio en cada número. El envío de cualquier colaboración a la Revista implica la aceptación de lo establecido en este Reglamento.

Se comunicará a los autores la aceptación o no de los trabajos en el término máximo de dos meses. Si se sugirieran modificaciones, éstas serán comunicadas al autor, quien deberá contestar dentro de los cinco días si las acepta, en cuyo caso deberá enviar la versión definitiva en el plazo que se acuerde entre el autor y el Consejo Editorial.

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

Acción de Extensión:

“Fondo Bibliográfico Luis Iglesias. Colección especial de la Biblioteca de la Universidad Nacional de Luján”

Responsable: Susana Vital (suvital@hotmail.com)

Integrantes del Equipo: Paula Spregelburd , Roberto Bottarini y Juan Balduzzi

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 Barañao

“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

Proyectos de investigación:

“Educación popular y producción de conocimientos. Análisis de experiencias”

Directora: Norma Michi (normamichi@gmail.com)

Integrantes del Equipo: Beatriz Gualdieri, Di Matteo Javier y Diana Vila

“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

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 Dorrnzoro (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. Dorrnzoro (mignaciak@gmail.com)

Integrantes del Equipo: María Fabiana Luchetti y Ayelén Cavallini.

“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.

“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 (mecabrera@coopenetlujan.com.ar)

Integrante del Equipo: Noelia Bargas

“La comprensión oral-audivisual 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

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 del Departamento de Educación

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

“Capacitación en alfabetización Inicial”

Directora: María Laura Galaburri

Instituciones involucradas: DGE Supervisión zona Luján y Escuelas EGB y NI, Escuelas de Educación Especial, Centro Educativo Complementario.

“Educación Popular con movimientos Sociales. Formación de educadores y fortalecimiento de procesos organizativos”

Directora: Norma Michi

Integrantes del Equipo: Javier Di Matteo, Diana Vila, Ana Clara De Mingo

Colaboradoras: Beatriz Gualdieri y María José Vázquez

Instituciones involucradas: Organizaciones Sociales y Comunitarias y Red Andando de Merlo y Moreno

“Educación Popular con movimientos Sociales. Procesos colectivos de recuperación, sistematización y producción de conocimientos”

Directora: Diana Vila

Integrantes del Equipo: Norma Michi, Javier Di Matteo, Ana Clara De Mingo, Noelia Bargas, Anastacia Rodríguez, Susana Rivadera, Natalia Mendoza

Instituciones involucradas: Organizaciones Populares y Movimiento Campesino de Santiago de Estero (Mocase VC)

“Educación Popular con Organizaciones de pequeños productores rurales de la zona de influencia de la UNLu. Acompañamiento y fortalecimiento de iniciativas de comunicación, de comercialización y de planificación participativa”

Director: Javier Di Matteo

Integrantes del Equipo: Norma Michi, Diana Vila, Ana Clara De Mingo y Verónica Rossi

Instituciones involucradas: Asociación de Familias Productoras de la Cuenca del Río Luján

“La práctica interdisciplinaria y el aprendizaje profesional en la residencia interdisciplinaria de salud mental- RISAM – Sede Colonia Montes de Oca”

Directora: Romelia Sotelo

Integrantes del Equipo: Claudia Fidanza y Silvina Czerniecki.

Institución involucrada: Hospital Neuropsiquiátrico Dr. Manuel Montes de Oca

“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 del Departamento de Educación:

“Taller de intercambio sobre temas o problemas en el campo pedagógico”

Directora: Susana Vital

Integrantes del Equipo: Andrea Graziano y Cintia Wanschelblaun.

“Buceando memorias: intervenciones e indagaciones de la historia reciente en el Profesorado de Educación física del Ex INEF”

Directora: Andrea Graziano

Integrantes del Equipo: Liliana Mosquera, Gabriela Vilariño, Gabriela Bruzzese, Alberto Cucchiani, Mónica Zarabozo, Mariano Algava, Ramiro González Gainza y César Valero.

“Formación de educadores populares en lectura y escritura con jóvenes y adultos II”

Directora: Ines Areco

Integrantes del Equipo: Juana Rodríguez Takeda, Liliana Martínez y Patricia Wilson.

“2016 construyendo caminos hacia un proyecto de vida”

Directora: Beatriz Cattaneo

“La web en lengua poruguesa: Recursos lingüísticos para la búsqueda de documentos de trabajo en ciencias sociales y humanidades”

Director: Carlos Pasero

“Leer y escribir para aprender en la escuela secundaria”

Directora: María Ignacia Dorronzoro

Integrantes del Equipo: Fabiana Luchetti y Ayelén Cavallini

“Con-vivencia institucional. Los consejos de aula en la escuela primaria”

Directora: Halina Stasiejko

Integrantes del Equipo: Leticia Bardoneschi, Alicia Nogueira y Aldana Telias

“Diseño e implementación de salidas educativas con estudiantes secundario en el marco de la enseñanza de las Ciencias Naturales, el Ambiente y la Salud. Una propuesta de acompañamiento a docentes en ejercicio”

Directora: Adriana Mengascini

“Ateneos del Nivel Inicial”

Directora: Noemí Burgos

Integrantes del Equipo: Ema Brandt, Silvina Gabrinetti y María del Carmen Maimone

“Talleres de lectura y escritura con jóvenes y adultos en contextos de privación de libertad”

Directora: Inés Areco

Integrantes del Equipo: Patricia Wilson y Juana Rodríguez Takeda

“Entre bambalinas: la mirada pedagógica-comunicacional de obras científico-culturales de divulgación”

Directoras: María Teresa Watson y Rosa Cicala

“Trayecto formativo en educación popular (2016)”

Directoras: Diana Vila y María José Vázquez

“Intercambio y recuperación de saberes agroecológicos”

Directora: Ana Clara De Mingo

Integrantes del Equipo: Norma Michi, Javier Di Matteo, Diana Vila y Verónica Rossi

“Debates y desafíos en el campo sindical docente en la Argentina contemporánea: políticas educativas, trabajo docente y organización”

Directora: Adriana Migliavacca

Integrantes del Equipo: Andrea Blanco, Gabriela Vilariño, Evangelina Rico, Matias Remolgao y Patricio Urricelqui

“Talleres de formación: Demandas y resistencias respecto a la participación de los trabajadores en la gestión de la empresa”

Director: Marcelo Hernández

Integrantes del Equipo: Ivana Muzzolón, Sebastián Otero y Dana Hirsch

“Geografía para explicar el mundo actual: materiales y orientaciones didácticas”

Directora: Viviana Zenobi

Integrantes del Equipo: Natalia Flores y Andrés Flouch

“Curso Taller Las prácticas educativas en el aula y la institución”

Director: Ricardo Garbe

Integrantes del Equipo: Andrea Zilbersztain y Fernando Lázaro

“Taller de Profesionalización en la Enseñanza de la Lecto-comprensión en Lengua Extranjera Inglés”

Directoras: Diana Rosenfeld y Rosa Sánchez

Integrantes del Equipo: Analía Falchi, Lidia Lacota, Haydeé Porras y Fátima Cardoso.

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 en la Orientación Ciencias Sociales y Humanas

Dir.: Liliana Bilevich de Gastrón

Acreditado por CONEAU – Res. 652/05

Maestría en Políticas y Gestión de la Educación

Dir.: Susana Vior

Acreditada y Categorizada “A” por CONEAU – Res. 243/08

Maestría en Ciencias Sociales con Mención en Historia Social

Dir.: Alejandro Fernández

Acreditada y Categorizada “B” por CONEAU – Res. 138/10

Maestría en Demografía Social

Dir.: María Eugenia Aguilera

Acreditada y Categorizada “C” por CONEAU – Res. 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 Gestión de la Educación

Dir.: Susana Vior

Recon. Ofic. Provis. y Validez Nac. Título Res. Min. ME N°306/08

Especialización en Ciencias Sociales con Mención en Historia Social

Dir.: Alejandro Fernández

Acreditada y Categorizada “B” por CONEAU – Res. 148/10

Especialización en Demografía Social

Dir.: María Eugenia Aguilera

Acreditada y Categorizada “C” por CONEAU – Res. 764/09

Especialización en Estudios de las Mujeres y de Género
Dir.: Cecilia Lagunas
Acreditada y Categorizada “B” por CONEAU – Res. 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>



DOSSIER “JÓVENES Y ESCUELAS SECUNDARIAS”

“JÓVENES Y ESCUELAS SECUNDARIAS: PERSPECTIVAS EN TORNO A LA ESCUELA Y LA PARTICIPACIÓN ESTUDIANTIL”

MÓNICA INSAURRALDE

“LA EXPERIENCIA ESCOLAR EN EL MARCO DE LA RECIENTE OBLIGATORIEDAD DE LA ESCUELA SECUNDARIA EN EL CONURBANO BONAERENSE”

LUISA VECINO

“EL ESTADO Y LA REGULACIÓN DE LA PARTICIPACIÓN ESTUDIANTIL: LA NORMATIVA SOBRE CENTROS DE ESTUDIANTES SECUNDARIOS”

STELLA MARIS MÁS ROCHA

“ELOGIO DE LA TRANSMISIÓN. LA ESCOLARIDAD MÁS ALLÁ DE LAS SOCIEDADES DE APRENDIZAJE”

SILVIA GRINBERG

ARTÍCULOS

“LOS DERECHOS DE LA INFANCIA. PROBLEMÁTICA DE SU EFECTIVA VIGENCIA”

DIEGO SEVILLA MERINO

“LA UTILIZACIÓN DEL PENSAMIENTO ANALÓGICO DURANTE ACTIVIDADES COGNITIVAS ARGUMENTATIVAS. ELEMENTOS PARA UNA PROPUESTA DE ENSEÑANZA”

LAURA CELIA MARTÍNEZ FRONTERA

“FORMA Y CONTENIDO DE LA POLÍTICA EDUCACIONAL: LOS PROGRAMAS DEL MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL PARA EL MEJORAMIENTO DE LA CALIDAD, LA EQUIDAD Y LA INCLUSIÓN (2003-2015)”

MARÍA BETANIA OREJA CERRUTI

“LA INTEGRACIÓN DE LAS ‘NUEVAS’ TECNOLOGÍAS A LA ENSEÑANZA. EXPERIENCIAS FORMATIVAS DOCENTES EN ESCUELAS SECUNDARIAS DE RÍO NEGRO”

NOELIA VERDÚN

COMENTARIOS DE LIBROS

INFORMACIÓN INSTITUCIONAL