

ISSN 2314-0488
ISSN 2314-0496 (electrónico)



DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN
UNIVERSIDAD NACIONAL DE LUJÁN



POLIFONÍAS

REVISTA DE EDUCACIÓN

AÑO V / Nro. 9
Septiembre – Octubre 2016

Polifonías
Revista de Educación

Revista Bianaual

Departamento de Educación
Universidad Nacional de Luján

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

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

Polifonías Revista de Educación

Copyright:
Departamento de Educación
Universidad Nacional de Luján

ISSN 2314-0488
ISSN 2314-0496 (electrónico)

AÑO V - Nº 9 // Septiembre – Octubre 2016

Polifonías Revista de Educación
En CATÁLOGO LATINDEX

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

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

POLIFONÍAS – REVISTA DE EDUCACIÓN

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

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

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

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

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

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

DIRECTORA DECANA: MARÍA EUGENIA CABRERA

VICE DIRECTORA DECANA: ROSANA PASQUALE

SECRETARIA ACADÉMICA: JUANA ERRAMUSPE

SUBSECRETARIA: MÓNICA CASTRO

SECRETARIA DE INVESTIGACIÓN Y POST-GRADO:
ALICIA ITATÍ PALERMO

SUBSECRETARIA: LUCIANA MANNI

SECRETARIA ADMINISTRATIVA: MÓNICA RODRÍGUEZ

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 – LILIANA TRIGO – BRISA VARELA

SECRETARIA DE REDACCIÓN: GABRIELA VILARIÑO

DISEÑO DE TAPA: MARIANO RICARDES Y PABLO LULIC

DIAGRAMACIÓN: PABLO LULIC Y LEANDRO BARRIOS PINTOS

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

Consejo Académico

RICARDO BAQUERO, UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES, ARGENTINA

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

FRANCISCO BELTRÁN LLAVADOR, UNIVERSIDAD DE VALENCIA, ESPAÑA

PILAR BENEJÁN ARGUIMBAU, UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BARCELONA, ESPAÑA

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

JEAN-PAUL BRONCKART, UNIVERSITÉ DE GÈNÈVE, SUIZA

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

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

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

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

PAULA CARLINO, CONICET, ARGENTINA

JOSÉ ANTONIO CASTORINA, UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES, ARGENTINA

SUSANA CELMAN, UNIVERSIDAD NACIONAL DE ENTRE RÍOS, ARGENTINA

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

CELIA DÍAZ AGÜERO, UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO, MEXICO

NORA ELICHIRY, UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES, ARGENTINA

GAUDENCIO FRIGOTTO, UNIVERSIDAD FEDERAL FLUMINENSE, BRASIL

MOACIR GADOTTI, UNIVERSIDAD DE SAO PAULO, BRASIL

BEGOÑA GROS SALVAT, UNIVERSITAT OBERTA DE CATALUNYA, ESPAÑA

ESTELA KLETT, UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES, ARGENTINA

MARÍA DEL CARMEN LORENZATTI, UNIVERSIDAD NACIONAL DE CÓRDOBA, ARGENTINA

GUILLERMO OROZCO GÓMEZ, UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA, MEXICO

MARCELA PRONKO, UNIVERSIDAD FEDERAL FLUMINENSE, BRASIL

JORGE RODRÍGUEZ GUERRA, UNIVERSIDAD DE TENERIFE, ESPAÑA

RUTH SAUTÚ, UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES, CONICET, ARGENTINA

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

SILVANA SERRANI INFANTE, UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINA, BRASIL

MARÍA TERESA SIRVENT, UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES, ARGENTINA

MIGUEL SOMOZA, UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN A DISTANCIA, ESPAÑA

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

AMANDA TOUBES, UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES, ARGENTINA

BIBIANA VILÁ, UNIVERSIDAD DE LUJÁN, CONICET, ARGENTINA

CATALINA WAINERMAN, CONICET, ARGENTINA

Evaluadores de este número:

ALICIA ACÍN, UNIVERSIDAD NACIONAL DE CÓRDOBA

ÁNGELA AISENSTEIN, UNIVERSIDAD NACIONAL DE LUJÁN

ADRIAN ASCOLANI, CONICET, UNIVERSIDAD NACIONAL DE ROSARIO

SILVIA BARCO, UNIVERSIDAD NACIONAL DE COMAHUE

DAVID BEER, UNIVERSIDAD NACIONAL DE AVELLANEDA, UNIVERSIDAD NACIONAL DE QUILMES,
UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES

MARÍA SARA CANEVARI, UNIVERSIDAD NACIONAL DE LUJÁN

RUBÉN CUCUZZA, UNIVERSIDAD NACIONAL DE LUJÁN

RENATA GIOVINE, UNIVERSIDAD NACIONAL DEL CENTRO DE LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES

NORA GLUZ, UNIVERSIDAD BUENOS AIRES

SANDRA LLOSA, UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES

LILIANA MARTIGNONI, UNIVERSIDAD NACIONAL DEL CENTRO DE LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES

GABRIEL NARDACCHIONE, CONICET, UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES

ALICIA PALERMO, UNIVERSIDAD NACIONAL DE LUJÁN

ARIEL PETRUCELLI, UNIVERSIDAD NACIONAL DE COMAHUE

GUILLERMO RUIZ, UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES, CONICET

SILVIA SERRA, UNIVERSIDAD NACIONAL DE ROSARIO

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° 9

(2016)

INDICE

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

ARTÍCULOS

Régimen de previsión social docente de jurisdicción nacional. Concepto e historia: de Julio A. Roca a Néstor Kirchner Lorenzo Javier Labourdette	17
Diez años de política educacional en la Argentina (2003-2013): algunas consecuencias para la educación secundaria Stella Maris Más Rocha y Susana E. Vior	57
El atleta biotipificado: los clarosucos en la relación biotipología, educación física y medicina del deporte José Antonio Gómez Di Vincenzo	79
La enseñanza inicial de la lectura por el método global en Argentina. Entre la prescripción y la práctica (1930-1965) Susana Vital y Roberta Paula Sprengelburd	100
Mujeres heroínas. Una mirada audiovisual sobre las mujeres en contextos de pobreza urbana Julieta Armella y Eduardo Langer	126
Los jóvenes, sus derechos y la equidad en la Educación Media Superior en México: hacia una agenda de política educativa Francisco Miranda López y Juana María Islas Dossetti	149
Escuela media, conocimiento y trabajadores. Los CENS de la DINEA en los 70 Natalia Baraldo	178

COMENTARIOS DE LIBROS

MOCASE-VC, Movimiento Campesino de Santiago del Estero-Vía Campesina (2016) <i>Memoria de los orígenes de la Central Campesina de Productores del Norte (CCPN)</i> Javier Di Matteo	205
Susana E. Vior, Laura R. Rodríguez, Stella Maris Más Rocha (2016) <i>Evaluación, calidad y escuela secundaria. En la Ciudad de Buenos Aires (1992-2013)</i> Karina A. Barrera	209

INFORMACIÓN INSTITUCIONAL

Normas para la recepción y selección de artículos	215
Investigación y Extensión en el Departamento de Educación	219
Posgrados de la UNLu de interés para educadores	229

Editorial

La diversidad de temas que preocupan a una revista de educación, a los autores interesados en difundir sus trabajos y a sus lectores indica, desde nuestra perspectiva, la relevancia que reviste la problemática educativa en todos los aspectos de la vida cotidiana.

Nuestro compromiso con las lecturas críticas de la realidad educativa, desde los inicios de esta publicación, obliga a mantener una mirada integradora de los procesos político-educativos que dan contexto a las producciones teóricas en circulación. En ese sentido, la edición número 9 de Polifonías coincide con grandes preocupaciones de los trabajadores de la educación que manifiestan y solicitan a los poderes públicos la reapertura de las negociaciones paritarias para recomponer los salarios, junto con la reincorporación de los despedidos de la administración pública y el pedido de pase a planta permanente de trabajadores precarizados, cuyos contratos vencen en diciembre de este año. Diversas áreas sensibles del Ministerio de Educación fueron objeto de cesantías de trabajadores, cierre o desmantelamiento de programas que venían desarrollándose para dar sustento a líneas de trabajo socio-educativas, de formación y capacitación permanente de los docentes, entre otras que marcaron el rumbo del proyecto educativo iniciado desde 2003.

Al mismo tiempo se implementa en todas las escuelas del país el dispositivo nacional de evaluación “Aprender” que abarcará a 1.400.000 alumnos. A pesar de que gran parte de la producción pedagógica cuestiona y alerta sobre este tipo de operativos, tanto por la pretensión de catalogar, jerarquizar o establecer rankings para premiar o castigar a escuelas y docentes por su supuesto rendimiento, cuanto por la contribución a su mejora; la llamada “cultura de la evaluación”, es una práctica instalada en nuestro país desde 1993 y continua afianzándose en el sistema educativo y en el ámbito escolar.

Los cuestionamientos de diferentes exponentes del ámbito educativo, docentes, padres, directores y las organizaciones sindicales representativas de la docencia, no tardan en cuestionar y rechazar ese sistema de valorización pedagógica y

convocan a tomar distintas medidas para concientizar sobre sus riesgos, entre ellas, incluimos nuestra preocupación en momentos de esta edición.

Como en números anteriores, la variedad de temáticas y enfoques enriquecen en esta oportunidad también a nuestra propuesta editorial. Por otra parte, los diferentes artículos, algunos articulados sobre el eje sincrónico; otros, inscriptos en periodizaciones determinadas, proponen lecturas diversas sobre el pasado y el presente educativo.

El artículo de Lorenzo Labourdette “Régimen de previsión social docente de jurisdicción nacional. Concepto e historia: de Julio A. Roca a Néstor Kirchner” propone un análisis del sistema previsional de los docentes de jurisdicción nacional en un amplio período histórico que abarca desde finales del siglo XIX hasta principios del XXI. El curso histórico de la seguridad social de los trabajadores de la educación y el impacto de las transferencias desde la jurisdicción nacional a las provinciales conduce a seguir preguntándose por la diferenciación de situaciones que ha dominado esos procesos y la situación de los sistemas provinciales, en muchos casos no resueltos y origen de nuevos conflictos nacionales.

El período 2003-2013 en Argentina es analizado por Stella Maris Más Rocha y Susana Vior a partir del estudio del ciclo de reformas que se abren en esa primera década del siglo. “Diez años de política educacional en la Argentina (2003-2013): algunas consecuencias para la educación secundaria” propone caracterizar la etapa, con énfasis en la educación secundaria, a partir de lo que las autoras consideran “continuidades y algunos cambios en la política educacional de la década” respecto de la transformación educativa de los 90. Formulan hipótesis acerca de la distancia entre el discurso político y sus concreciones en el sistema educativo y recorren las recomendaciones de los organismos internacionales de financiamiento para los sistemas educativos de la región desde una perspectiva histórica.

En su texto “El atleta biotipificado: los claroscuros en la relación biotipología, educación física y medicina del deporte”, José Antonio Gómez Di Vicenzo aborda, en el período 1930-1943, los corolarios del programa eugenésico en boga sobre la educación física, en nuestro país. El autor recalca la relevancia

de la biotipología que, como herramienta privilegiada del programa eugenésico, no sólo era aplicable al relevamiento de datos, diagnósticos y prescripciones médicas para la población en general sino que estaba muy presente en el sistema educativo, especialmente en el ámbito de la educación física y en el desempeño deportivo del atleta.

Otra periodización se abre en “La enseñanza inicial de la lectura por el método global en Argentina. Entre la prescripción y la práctica (1930-1965)” de Susana Vital y Paula Spregelburd. Interesadas en desentrañar algunos de los modos en que la lectura –en tanto práctica social– se escolarizó, las autoras ponen el énfasis en la llamada “querrela de los métodos” utilizando la expresión propuesta por Berta Braslavsky (1962) y focalizan en particular en el método global. Para llevar a cabo su estudio, analizan los textos pedagógicos que proponían la enseñanza inicial de la lectura por el método global y establecen pasarelas entre ellos y las entrevistas realizadas a una maestra que utilizaba este método en la Escuela Normal de Luján en las décadas de 1950 y 1960.

El artículo de Julieta Armella y Eduardo Langer “Mujeres heroínas. Una mirada audiovisual sobre las mujeres en contextos de pobreza urbana” pone en foco a las mujeres en contexto de pobreza urbana y a sus luchas “por vivir y sobrevivir”. “Mujeres heroínas” es el título del cortometraje producido colectivamente entre la universidad y la escuela secundaria y concebido como un espacio de extensión, investigación y reflexión sobre el rol de las mujeres, los conceptos de cuidado y lucha en relación y las maneras en que las mujeres “despliegan prácticas ligadas con el vivir, permanecer, cuidar y resistir, con frecuencia, en complicidad con otras”.

El trabajo de Francisco Miranda López y Juana María Islas Dossetti “Los jóvenes, sus derechos y la equidad en la Educación Media Superior en México: hacia una agenda de política educativa” aporta la mirada sobre la normativa internacional y mexicana para la protección del derecho a la educación de los jóvenes en edad de transitar la Educación Media Superior y propone una agenda de recomendaciones de política educativa que surge del análisis de su valiosa aproximación diagnóstica de la situación cuanti y cualitativa de esa población.

Finalmente la primera experiencia pública de educación secundaria de adultos trabajadores, en convenio con empresas y organizaciones gremiales (CENS) es

compartida por Natalia Baraldo en este número. En el artículo “Escuela media, conocimiento y trabajadores. Los CENS de la DINEA en los 70” se realiza un análisis documental del período 1970-1974, que ilustra sobre las concepciones que permitieron la construcción de identidad a los destinatarios de esa política. El papel que se asignó a las organizaciones convenientes –especialmente a los sindicatos– y los enfoques y formas de conocimiento que se pusieron en circulación formulan interrogantes sobre el devenir de esa institución en diferentes contextos políticos en relación con su etapa fundacional.

Los artículos presentados invitan, una vez más a compartir el recorrido inacabado de los múltiples problemas y soluciones construidas en torno de la actividad más controvertida e insustituible, como es la educación pública y la lucha por el acceso pleno a su derecho

María Eugenia Cabrera
Decana

Rosana Pasquale
Coeditora

María Rosa Misuraca
Editora

Artículos



Régimen de Previsión Social Docente de Jurisdicción Nacional. Concepto e historia: de Julio A. Roca a Néstor Kirchner

Lorenzo Javier Labourdette

Recibido Agosto 2016

Aceptado Octubre 2016

Resumen

En el artículo se propone un análisis del sistema previsional de los¹ docentes de jurisdicción nacional (no universitario) en un amplio recorte histórico que transita desde finales del siglo XIX (los orígenes) hasta principios del XXI (última reforma). Incluyendo, sintética y complementariamente, el régimen jubilatorio actual de los docentes de aquellas provincias que durante los años noventa han transferido sus cajas de previsión social a la esfera nacional (ANSeS). Un estudio diacrónico y comparativo de diferentes normativas jurídicas (leyes-decretos) que a través del tiempo institucionalizaron los diferenciales regímenes del sector. El problema central queda enmarcado históricamente en una breve reseña de la evolución en el tiempo del sistema de previsión social nacional general. A la vez, es contenido en una aproximación histórica y conceptual de los denominados “regímenes especiales” de previsión, considerando ciertos ejes centrales vinculados a la labor docente que la incluyen en esa modalidad. Finalmente, se arriesga una categorización susceptible de abstraer los diferentes regímenes jubilatorios docentes en función de las particularidades asumidas en los diferentes momentos históricos. Lejos de proyectarse un cierre del problema, nuevos interrogantes delimitan una apertura a futuras investigaciones.

Palabras claves: jubilación docente – régimen especial – historia

1 (NdR) A lo largo del escrito se utilizará el masculino para favorecer la fluidez de la lectura y porque en nuestra lengua esta forma incluye a ambos géneros.

Abstract

The aim of this paper is to examine the temporary system of the of the national teachers (not professors of universities) in the historical context of upward adjustment between the late 19th century (the origins) to the early 21st century (the last reform). The article includes, as a complement, the current retirement system of the teachers from the provinces which, at the 90s, the retirement accounts were transferred to the federal jurisdiction (ANSeS). A diachronic and comparative study of the different legal regulations is made (laws - decrees) which through time made the different regimes of this area official. The main issue is delimited on a brief review of the evolution of the social welfare system. At the same time, is a historical and conceptual approximation to the denominated social welfare “special regimes”, taking into account certain central axis connected to the teachers’ labour in which this modality is included. Finally, this article leads to a sensitive and abstract categorization of the different teachers’ retirement regime in relation to the assumed distinctive features on different historical moments which include this modality. Far from projecting a closure to the problem, new questionings delimit an opening to future investigations.

Key words: teachers’ retirement – special regime – history

Introducción

En este artículo se procurará hilvanar una genealogía histórica del régimen previsional docente de jurisdicción nacional² desde su implementación bajo

2 Los docentes afectados por el régimen previsional nacional han sido aquellos cuyos desempeños laborales se realizaron en escuelas correspondientes a esa jurisdicción. El proceso de **transferencias de escuelas de la nación a las provincias**, iniciado al promediar el siglo XX, encontró puntos culminantes en la última dictadura (mayoría de las escuelas de nivel inicial y primario) y en el menemismo (nivel secundario, “escuelas normales” e institutos terciarios). Al darse este proceso no quedaron docentes dependientes de la jurisdicción nacional, sin embargo otro proceso simultáneo incorporó gran cantidad de docentes a la Administración Nacional de Seguridad Social (ANSeS): la **transferencia de Cajas de Jubilaciones provinciales a la órbita nacional**. En 1993 el Pacto Fiscal II (Pacto Federal para el Empleo, la Producción y el Crecimiento) incluyó el compromiso de la Nación de aceptar la transferencia de las cajas de jubilaciones provinciales al sistema nacional de Previsión Social. Así de 1994 a 1996 se transfirieron a la nación las cajas previsionales de 11 provincias (La Rioja, Mendoza, San Juan, San Luis, Catamarca, Jujuy, Salta, Santiago del Estero, Tucumán, Ciudad de Buenos Aires y Río Negro) que optaron por incorporar a sus trabajadores al ANSeS.

la presidencia de J. A. Roca hasta la última reforma concretada durante la presidencia de N. Kirchner. Un análisis del proceso de transformación legal que permita poner de relieve y en perspectiva un problema recurrentemente nombrado en diferentes investigaciones sobre sindicalismo docente pero que al momento no ha sido profundizado como objeto de investigación. La amplitud del recorte temporal elegido (desde los orígenes del sistema de previsión social para el sector hasta su actualidad) habilitará la posibilidad de confrontar en perspectiva histórica los diferentes sistemas vigentes a lo largo de su existencia³.

Dos artículos previos sobre los años setenta evidenciaron la centralidad del problema previsional en el conflicto docente (Labourdette, 2015 a y b). Allí se pudo observar de qué manera en cada una de las 21 huelgas nacionales desarrolladas entre 1970 y 1976 estuvo presente la reivindicación del derogado artículo 52 del Estatuto del Docente sancionado en 1958. También pudo reconocerse esta centralidad en otros abordajes sobre el período (Gudelevicius, 2007 y Balduzzi-Vázquez, 2000). Esta situación despertó interés acerca de las características del régimen previsional docente planteado en dicho artículo del Estatuto. Sin embargo, la intriga no podía ser morigerada sin responder a otro orden de preguntas ¿en qué contexto histórico del sistema previsional general fue sancionado el régimen jubilatorio pautado en el mencionado artículo 52? De ahí que en un primer apartado sea presentada una breve sistematización de la historia del régimen de previsión social general para el conjunto de los trabajadores, desde los orígenes hasta la actualidad. Inmediatamente surgió otra pregunta: ¿por qué el magisterio ha merecido una legislación especial distintiva en términos de derechos jubilatorios? Esta cuestión es abordada en el segundo apartado. Nuevas dudas se fueron generando ¿cómo era el régimen jubilatorio docente antes de la sanción del Estatuto? Se llega así al tercer apartado, lugar en el cual se plantea genealógicamente un recorrido por los diferentes marcos legales que estructuraron los distintos sistemas previsionales para el sector docente nacional, desde Roca hasta Kirchner. Resolviéndose en simultáneo la inquietud inicial vinculada con el artículo 52 del Estatuto del Docente.

3 Es válido advertir que la misma amplitud temporal impone limitaciones analíticas, entre las cuales –tal vez la fundamental– se vincule a la imposibilidad de abordar en este espacio el conflicto sindical vinculado a la demanda previsional. Elegimos que así sea en función de poder avanzar en profundidad sobre la evolución del sistema en sí, entendiendo pertinente que futuras investigaciones ponderen el lugar del conflicto en esta historia. Otro trabajo en curso se introduce de lleno en el problema del conflicto en el recorte histórico 1970-1976

Las fuentes consultadas han sido de origen legislativo, ocasional y complementariamente información de la prensa escrita (Diario EL DIA de La Plata). Para facilitar la lectura se ofrece al final del artículo un anexo de comparación de la normativa.

Breve referencia histórica del sistema de previsión social en Argentina

En el orden nacional, la protección contra los riesgos sociales (vejez, invalidez, enfermedad, pensiones) quedó establecida en las postrimerías del siglo XIX, en principio como asistencia básica otorgada por mutualidades o sindicatos, luego estructurada por el Estado a través de la creación de Cajas de Jubilaciones y Pensiones para sectores específicos. Maestros, militares y funcionarios fueron pioneros en el proceso.

La Ley 4.349 de 1904 creaba la Caja Nacional de Jubilaciones y Pensiones orientada a la cobertura previsional de los empleados públicos nacionales. La fragmentación del sistema fue la norma en Argentina. Mientras en 1915 surgía la Caja de ferroviarios (primera del sector privado), en 1921 era el momento de la Caja para el personal de empresas de servicios públicos (telefónicos, telégrafos, tranviarios, gas, etc.), en 1922 bancarios y de compañías de seguro, y en 1939 periodistas-gráficos, marina mercante y aeronáutica. El sistema se caracterizaba por la lógica de capitalización, el reducido número de cajas y la escasa cobertura.

Para Fildman, Golbert e Isuani (1998) en la transición de siglo los beneficios de la seguridad social no constituían causal de conflictos como sí lo eran las cuestiones salariales, condiciones de trabajo, solidaridad o las motivaciones político-ideológicas. Entienden que la ampliación de derechos (a pesar de su restricción) fue el medio utilizado por la clase dominante en pos de apaciguar la “cuestión social”, táctica complementaria a la intensificación represiva. Sin embargo, luego de crearse la Caja de ferroviarios (1915) tras la gran huelga general de 1912, empieza a imponerse una lógica de “imitación” incluyéndose el derecho jubilatorio en los reclamos de las fracciones obreras con mayor capacidad organizativa y de presión, cuyos éxitos salariales y laborales previos les permitían aportar financieramente a un sistema catalogado como “sofisticado” por otras fracciones. La negativa de estas últimas condujo a la derogación de la

ley que, en 1923, ampliaba el derecho jubilatorio a trabajadores de industrias, comercios y servicios. En síntesis, para 1944 existían seis Cajas Nacionales de Jubilaciones (administradas y sostenidas por trabajadores y empresarios) cuya cobertura alcanzaba al 7% de la población económicamente activa y a unos pocos grupos ocupacionales. Las características del sistema fueron el bajo nivel de aportes, haberes oscilantes entre el 70% y 90% del activo, y edades jubilatorias que iban de los 47 a los 55 años de edad.

En la década del cuarenta la seguridad social experimentó una expansión casi universal de la cobertura, se crearon nuevas cajas⁴ y se generaron grandes excedentes financieros, al configurarse una tasa de sostenimiento del sistema altamente positiva (relación aportantes/beneficiarios de 14 por 1). A través de la creación del Instituto Nacional de Previsión Social (INPS) se procuró impulsar un sistema centralizado y uniforme (de coordinación de las cajas existentes) que supere la variedad de regímenes, homogenice los requisitos y fije haberes más equitativos. Las diferentes Cajas quedaron incorporadas al INPS perdiendo autarquía administrativa (solo temporalmente), aunque manteniendo los regímenes jurídicos y conservando fondos. Para 1954 el INSP no era más que una instancia de apelación. Aún así, el peronismo avanzó en la uniformidad de requisitos y haberes de los distintos regímenes a través de la sanción de la ley 14.370/54 que reglamentó en términos generales el sistema de las prestaciones, estableció una fórmula común para el cálculo de la cuantía de las jubilaciones y determinó la igualdad de requisitos para el beneficio de pensiones.

Los autores mencionados dan cuenta de la disminución del superávit inicial durante la década del cincuenta, situación vinculada a la maduración de un sistema que incorporó nuevos beneficiarios generando mayores egresos. Ello en un escenario en el cual el subsistema de trabajadores del sector privado contribuía al superávit, el de autónomos era equilibrado y el del sector público, deficitario. Por su parte, el Estado a la vez que colocaba “obligaciones de previsión social” (deuda pública nacional devenida de los excedentes de las Cajas) creaba en 1948 el Fondo Estabilizador (orientado a salvaguardar cajas deficitarias con recursos impositivos). Al mismo tiempo, en términos conceptuales, el seguro privado (capitalización) daba lugar al social-colectivo (suerte de pacto generacional en el

4 Cajas de Comercio (1944), Industria (1946), Autónomos, Profesionales y Empresarios (entre 1954 y 1956), Domésticos (1956) y régimen para trabajadores rurales.

cual el trabajador activo financiaba al jubilado). Al suponerse una prolongación de la capacidad adquisitiva en la actividad, independientemente de los aportes realizados, en 1958 la Ley 14.499 fijó el 82% móvil (sujeto a variación salarial del activo) para la jubilación ordinaria. Según Fildman et al (1998), la inflación, la baja rentabilidad del excedente (colocados a intereses inferiores a la inflación), la evasión de las obligaciones previsionales, retiros prematuros e incremento de la relación beneficiarios-aportantes, condujeron al déficit del sistema.

Luego del Golpe de Estado de 1966 se produce una reforma estructural. Según el equipo de investigación dirigido por H. Piffano (2009) “hacia fines de los años sesenta, el sistema había tomado su forma definitiva de reparto. La ley 18.037 de 1968, pone en vigencia el régimen de reparto al desligar los aportes de los beneficios y atar los haberes jubilatorios a los ingresos corrientes de las cajas” (p. 122). Se unificaba el sistema con la creación de *dos regímenes*. Un régimen para trabajadores en relación de dependencia (Ley 18.037) que incluía dos cajas (una de Trabajadores del Estado y otra de Trabajadores de la Industria, Comercio y Actividades Civiles). Otro régimen para Autónomos (Ley 18.038). Así las 13 cajas de jubilaciones preexistentes fueron reorganizadas en 3, coordinadas por la Secretaría de Seguridad Social (que reemplazo al INPS). La reforma también implicó la eliminación de la representación sindical (con idas y vueltas entre dictaduras y democracias), moratorias para combatir la evasión, homogeneización de beneficios y requisitos de acceso a través de la supresión de regímenes “especiales”, elevación/uniformización de la edad de jubilación (60 para los hombres y 55 para las mujeres, con 30 años de servicios y 15 de aportes; en autónomos sube la edad a 65 y 62 respectivamente) y organización del Instituto Nacional de Servicios Sociales para Jubilados y Pensionados (INSSJP - prestación médico asistencial para pasivos y familiares). Se excluían del régimen a miembros de las Fuerzas Armadas, de Defensa y Seguridad y a las administraciones provinciales. Finalmente, al derogarse la Ley 14.499/58 (82% móvil) se impuso una determinación del haber por sistema de índices fijado por el Poder Ejecutivo y una movilidad pautada por sistema de coeficientes, relacionado con la variación del nivel de remuneraciones.

Con la llegada del peronismo, en 1973, se incorporaron tres novedades: 1) los peones rurales tuvieron cobertura efectiva; 2) se ampliaron beneficios y disminuyeron los requisitos para el acceso jubilatorio (Ley 21.118/75 –vigente

de enero a junio de 1976–); y 3) se elevaron los aportes de 5 al 11% (Decreto 796/75). La determinación y actualización de los haberes fue menos transparente desde 1976, en 1980 se reemplazaba la contribución patronal⁵ por un monto equivalente extraído de impuestos coparticipables (especialmente el IVA), recayendo aún más la carga del financiamiento del sistema sobre los trabajadores.

Los inicios de los años ochenta se caracterizaron por el incremento del número de beneficiarios, los bajos haberes y el déficit financiero desde 1978. Así “la década del ochenta encontró al sistema [...] en una profunda crisis estructural la que se manifestó en déficit permanentes, dependencia de fondos estatales, caída en los beneficios jubilatorios y creciente incumplimiento [...] lo cual trajo aparejado problemas judiciales y una creciente tensión social” (Piffano, 2009: 125). En 1986 el gobierno declara la emergencia del sistema paralizando los juicios hasta 1988.

Luego de 1989, Menem avanza con medidas más drásticas. La sanción de la Ley 23.697/89 (Emergencia Económica) restableció el cese de juicios contra el Estado, en particular los previsionales. La nueva política jubilatoria empieza en 1991, con la creación del Sistema Único de la Seguridad Social (SUSS), gestionado por la Administración Nacional de la Seguridad Social (ANSeS). Sin embargo, la reforma estructural devino con la Ley 24.241/93, vigente desde 1994, con la cual quedó derogado el régimen previo (Ley 18.037 y 18.038) e implementado el Sistema Integrado de Jubilaciones y Pensiones (SIJP). El mismo incluía dos regímenes. Uno público, con prestaciones otorgadas por el Estado, financiado mediante sistema de reparto y administrado por el ANSeS. Y otro privado, basado en la capitalización individual a cargo de empresas Administradoras de Fondos de Jubilaciones y Pensiones (AFJP). La nueva normativa pautaba una edad mínima jubilatoria de 65 años para los hombres y 60 para las mujeres.

En 2007 por Ley 26.222 el kirchnerismo avanzó con modificaciones parciales del sistema. Se habilitaba el traspaso de uno a otro, cualquiera sea el caso, cada 5 años (previamente sólo se podía pasar del de reparto a las AFJP), permitiendo por un lapso de tiempo pasar de las AFJP al Régimen Previsional Público (RPP).

⁵ La contribución patronal fue eliminada en octubre de 1980 y restablecida luego variando sus valores: septiembre de 1984 10,5%; noviembre de 1985 10,5%; enero de 1987 12,5% y finalmente reducida en julio de 1988 a 11%.

Los trabajadores nuevos, indecisos, eran afiliados al sistema de reparto (antes les era sorteada una AFJP), al igual que aquellos que contaban con un determinado aporte al sistema de capitalización (menos de 20.000 pesos) y con edades establecidas (menos de 55 años los hombres y 50 las mujeres). Además, entre otras modificaciones, quedaban igualados los aportes en 11% para cada uno de los regímenes (hasta el momento el de las AFJP era del 7%). Finalmente, con la Ley 26.425 de 2008, se elimina el régimen de capitalización y se crea el Sistema Integrado Previsional Argentino (SIPA), lo que implicó una reforma estructural sobre la base de una re-estatización absoluta.

El problema de los regímenes jubilatorios “especiales”: concepto e historia

Se denominan regímenes previsionales especiales a aquellos regidos por normativa particular independiente de las pautas del sistema general de previsión vigente en un determinado momento. Es el caso de grupos laborales atravesados por “profesiones donde la naturaleza de algunas de las tareas desempeñadas es insalubre o determinante de vejez o agotamiento prematuro” (Sánchez, Díaz, Celia y Bello, 2007: 3)⁶. En estos casos se configuran regímenes especiales orientados a generar una compensación a través de la reducción de los años exigidos de servicios y/o edad, fijando métodos favorables en la determinación del haber y una expresa definición de movilidad automática. Vale establecer la diferenciación entre estos casos y los regímenes especiales estrictos (o de privilegio) de los altos cargos del sector público.

Ante la existencia de diferentes regímenes aparece el prorrateo, mecanismo por el cual se determinan los requisitos (edad/servicios) cuando se hubieran desempeñado servicios comunes y diferenciales. Una figura jurídica presente en la legislación regulatoria de la previsión social docente.

Antes de la década del 40 aunque eran manifiestas las diferencias entre regímenes (tipos de beneficios, requisitos de acceso y financiamiento), era tan limitado el número de trabajadores con cobertura que aquellas eran insignificantes, de cara a la desprotección general. Es luego de la expansión masiva del sistema,

⁶ Lo entrecomillado en todo el apartado corresponde a este informe.

particularmente tras la reforma del año 1968, cuando se consolidan determinados regímenes “especiales” de privilegio. En la vanguardia del proceso estuvieron los miembros del Poder Judicial, logrando el Régimen Previsional para Magistrados y Funcionarios del Poder Judicial, Ley 18.464/69, que otorgaba una determinación del haber del 85% con movilidad automática relacionada al activo.

Entre 1972 y 1975 varios ámbitos de la administración pública lograron incorporarse al régimen de la Ley 18.464. En 1972 fue el caso de los miembros del Tribunal Fiscal de la Nación, dictándose una ley específica para jueces de la Corte Suprema de la Nación y para el Procurador General de la Nación, incorporándose a través de la misma al Personal de la Presidencia de la Nación al régimen de la Policía Federal. En diciembre de 1973 se incorporaron los cargos electivos en los Poderes del Estado Nacional (Diputados, Senadores, Pro y Secretarios de ambas cámaras). En 1975 se incluyen los Ministros, Secretarios y Subsecretarios del Poder Ejecutivo Nacional, Directores, Subdirectores, agentes del Poder Legislativo, del Tribunal de Cuentas de la Nación y periodistas acreditados en las Cámaras del Congreso.

Luego de 1983 se crearon nuevos regímenes (funcionarios del Servicio Exterior de la Nación, de Investigadores Científicos y Tecnológicos, del Escalafón para el Personal Civil de la Administración Nacional y el que preste servicios en el Ministerio de Defensa, Estado Mayor Conjunto y comandos de las Fuerzas Armadas) que no incluían beneficios en edades y años de servicios sino altos porcentajes en la determinación del haber y fijación de movilidad automática vinculada al activo.

Algunas consideraciones particulares para el caso de los maestros

Sánchez et al. (2007) entienden que la singularidad del trabajo docente expone al grupo social a situaciones de riesgo de agotamiento o envejecimiento prematuro, lo cual conceptualmente es entendido como la consecuencia de una enfermedad laboral contraída en un proceso progresivo ligado al tipo de actividad y lugar de desarrollo.

El informe expresa que el “docente se ve sometido a exigencias y normas de conducta por encima del ciudadano común, que son exigencias de tipo

profesionales, personales y morales (lo cual se intensifica ante) la agudización de la crisis social (que) ha acentuado las demandas asistenciales hacia la escuela, que recaen evidentemente en los maestros, agravando las presiones y tensiones en que se desarrolla su tarea” (p. 38). Una tarea desarrollada en condiciones institucionales caracterizadas por gran cantidad de alumnos por sección, falta de recursos, atención simultánea de objetivos pedagógicos y demandas asistenciales, ausencia de capacitación docente en servicio, burocratización y organización rígida del trabajo, sin apoyo profesional psicopedagógico para el abordaje de dificultades de aprendizaje y conducta, ausencia de espacios institucionales de reflexión, exigencia horaria extraclase (formación, planificación, etc.), responsabilización exclusiva frente a bajos desempeños de los alumnos, responsabilidad civil y administrativa, sobreexigencia social respecto del rol que desempeñan los maestros, etc. (Sánchez, et. al., 2007).

Este cuadro de situación implica el desarrollo de enfermedades laborales vinculadas a problemas físicos y psíquicos devenidos del estrés y la ansiedad, de ahí que “los elevados índices de enfermedades docentes ponen en evidencia que se trata de una de las actividades profesionales más expuestas a situaciones de riesgo psicofísico” (p. 39). Entre las principales enfermedades aparecen los problemas de voz (disfonías directamente proporcionales al tiempo de exposición en clase y a la antigüedad), stress, problemas psicológicos o psiquiátricos, enfermedades músculo-esqueléticas, etc. (Sanchez, et. al., 2007), enfermedades que conducen al ausentismo por licencias y tareas pasivas.⁷

Considerando estos problemas de salud laboral, en las condiciones de trabajo reseñadas, y destacando el hecho según el cual en la consideración del “‘tiempo de trabajo’ [...] sólo se toma en cuenta la carga simple (tiempo y cantidad de personas atendidas en forma presencial)” (p. 38) y no la extra escolar, el informe sostiene que la particularidad del caso requiere un encuadre legal “acorde con su función y con la entidad del bien social tutelado que es la educación y el derecho de los alumnos a aprender en las mejores condiciones, razón por la cual no puede ser asimilado al régimen de trabajo ordinario” (p. 38). De ahí que la consideración distintiva en el cómputo de años de servicios y edad sea diferencial.

⁷ En 1993 un estudio del Ministerio de Cultura y Educación arrojaba el siguiente resultado estadístico: docentes con enfermedades otorrinolaringológicas (15.5%), psiquiátricas (13,2%), digestivas (10,7%) y osteoarticulares (6,8%) (Sánchez y otros, 2007: 40).

La previsión social en el magisterio: genealogía histórica del sistema nacional

Érase una vez... el sistema desde los inicios hasta mediados del siglo XX

Desde mediados del siglo XIX, finalizadas las guerras civiles, la inserción de Argentina en el mercado mundial como productora de materias primas, como indica Bondaudo, permitió la consolidación de “un Estado Nacional que a través de diversos mecanismos de penetración en la sociedad civil, tenderá a la institución de un nuevo orden” (citado en Acri, 2013: 37). En el escenario educativo implicó la consolidación de un proyecto hegemónico cuyo soporte fue, como señala Alliaud, “la circulación de un nuevo discurso ideológico, basado en una visión del mundo tendiente a configurar al ciudadano (abstracto), liberado de todo tipo de particularismos (étnicos, religiosos, corporativos, etc.” (citado en Acri, 2013: 41). Así,

El control de la educación por parte del Estado nacional como medio para crear una identidad nacional se dio sobre la base de un sistema educativo que, directamente abocado a [...] alfabetizar a su población (local e inmigrante), generó una demanda permanente de cargos docentes (Acri, 2013: 42).

De este modo, la expansión nacional del sistema (laico y gratuito) se realizó sobre la base de una enseñanza primaria obligatoria, reservándose los niveles medio y superior a los sectores privilegiados. De allí la necesidad de maestros y por lo tanto la generación de condiciones acordes a esa necesidad, en un escenario en el cual los incipientes sindicatos docentes articulaban sus primeras experiencias y demandas a través de una metodología de acción gremial basada en la “gestión ante las autoridades” (Gindín, 2010)⁸. En este contexto se inscribe el origen del sistema previsional docente de jurisdicción nacional, cuya primera norma jurídica remite a la sanción de la Ley 1.420/1884 de Educación Común y el Decreto Reglamentario de 1885.

⁸ Organizaciones promovidas por capas privilegiadas del profesorado e incluso por funcionarios como parte del proyecto de fortalecimiento de la obra “civilizadora” del Estado. Combinaban prácticas mutualistas, pedagógicas y gremiales y las caracterizaba una profunda desigualdad de género en desmedro de la mujer –relacionado a la escasa presencia femenina en los sectores jerárquicos– (Gindín, 2010: 7-10).

El artículo 31 de dicha ley establecía para el magisterio de instrucción primaria⁹ el beneficio de retiro por enfermedad con el goce de jubilación vitalicia y un haber del 50% o del 75% (según se tuvieran 10 o 15 años de servicios). Quienes alcanzaran los 20 años disponían del derecho a retiro por “cualquier causa” con el 100% del haber. El financiamiento del sistema se haría a través de un “fondo escolar de pensiones, el cual será formado con las sumas que la Nación, los particulares o las asociaciones destinen a ese objeto y con el 2% del sueldo [...] descontado mensualmente” (Art. 32). El administrador sería “el Consejo Nacional de Educación” (Art. 33). Finalmente, mientras se estipulaba que las “pensiones no podrán ser acordadas antes de dos años de dictada esta ley” (Art. 34), se proponía y elevaba al Congreso un proyecto para “la organización del fondo de pensiones para maestros, condiciones de su administración, y el modo y forma en que ha de hacerse efectivo el derecho a pensión establecido en el art. 31” (Art. 55, Inc. 22). Si bien la Ley 1420 significó un avance en términos previsionales no otorgó derechos efectivos al fijar una prórroga de dos años para su aplicación. Llegado 1886 será la Ley 1.909 la que institucionalizará el beneficio.

Un nuevo paso estuvo dado por el Decreto Reglamentario de la Ley 1.420/1885, lugar en el cual se estipulaba el mecanismo inicial para la conformación del “fondo de pensiones”. El Consejo Nacional de Educación debía organizar un registro de asistencia y horarios para sus oficinas y escuelas. Las multas devenidas de las faltas, más el aporte docente del 2%, financiaban el fondo de pensiones desde enero de 1886 (Art. 23).

Acri (2013) reconoce una concreta influencia de la intervención gremial de los incipientes Centros de Uniones Normalistas en el logro jurídico de la sanción de la Ley 1.909 de 1886. Esta Ley fijó los mecanismos de acceso y beneficios del derecho jubilatorio para los maestros de instrucción primaria de “Capital, Colonias y Territorios”. El acceso jubilatorio se estipulaba con sueldo íntegro para quien contara con 20 años de servicios o quienes “queden inutilizados por acto de heroísmo” (por interés público o por un semejante) o por “accidente [...] durante el cumplimiento de sus deberes”. El 75% del sueldo correspondía a

⁹ La normativa (Ley 1.420 de 1884 y Decreto Reglamentario de 1885; Ley 1.909 de 1886 y 4.349 de 1904) identificaba como beneficiarios a “preceptores y sub-preceptores”. Dos categorías docentes de la época que refieren a los maestros de instrucción primaria según antigüedad y título (Profesor Normal o Maestro Normal). Aclaración conceptual extraída de Roberto Marengo (1991).

quienes con 15 años de servicios “se viesan, por enfermedad o invalidación física o moral, en la imposibilidad de continuarlos” y el 50% a quienes sólo contaban con 10. No tenían derecho a beneficios quienes percibían pensión o sueldo de la Nación o Provincia, o quienes hayan sido separados de sus puestos por mala conducta. La Caja del Consejo de Educación se financió según el criterio de la normativa previa y quedó prohibido que a los fondos se “los distraiga de su objeto” (Art. 23).

Así se institucionalizaba el sistema de previsión social para los maestros del Consejo Nacional de Educación, una de las primeras cajas jubilatorias creadas en el país. Contemplaba jubilación ordinaria a los 20 años de servicio, sin límites de edad, y jubilación extraordinaria por diferentes causas y en diferentes términos. No existía el derecho a pensión de ayuda social para familiares de los trabajadores fallecidos.

Con la sanción de la Ley 4.349 (1904) se crea la Caja Nacional de Jubilaciones y Pensiones Civiles, cuyos antecedentes habían sido las leyes 1.909 (analizada previamente) y 2.219 de jubilaciones para empleados de la administración. La nueva caja incluía a “los directores, empleados y demás personal del Consejo Nacional de Educación, a que se refiere la ley 1909” (Art. 2° Inc. 2°). La incorporación en la nueva legislación implicó la modificación de las condiciones previas, lo cual analizaremos a continuación.

- Financiamiento del sistema. La Caja del Fondo de Pensiones del Consejo Nacional de Educación pasó a la nueva Caja Nacional de Jubilaciones y Pensiones Civiles. Así el nuevo régimen se nutría del “importe del fondo acumulado por el Consejo Nacional de Educación en virtud de las leyes números 1420 y 1909” (Art. 4° Inc. 9°) y de un aporte del “5% sobre los sueldos de las personas comprendidas en el artículo 2°” (Art. 4° Inc. 1°). Entre ellos los maestros, que incrementaron sus aportes en 3 puntos porcentuales.

- Acceso al beneficio en el caso de los educadores: Jubilación ordinaria, extraordinaria y pensión.

La *jubilación ordinaria* (aquella a la que se accede cumpliendo requisitos de servicios y edad) quedaba establecida sobre la base de mayores exigencias a las estipuladas en el régimen previo. Se fijaba una edad mínima de 50 años con 25 de servicios, y una determinación del haber del 3.24% del último sueldo multiplicado por 25 –años de servicios–. Si bien representaba un 81% del haber activo, significaba un retroceso de 19% respecto del otorgado por la ley 1.909. A la vez, se impuso una rebaja del 10% a las jubilaciones ya concedidas (Art. 34). El régimen reconocía las particularidades de la labor docente, de ahí la diferencia (al igual que policías y bomberos –Art. 31–) con las exigencias propuestas al resto de los empleados públicos (30 de servicios y 55 de edad).

En el debate parlamentario, entre 1900 y 1904, se justifican las nuevas condiciones explicando el fracaso financiero del régimen anterior, que según voceros oficiales inducía a “la ruina del consejo mismo”¹⁰, refiriéndose al Consejo Nacional de Educación. Al mismo tiempo, la atribución de un régimen especial para docentes se basaba en el reconocimiento de su rol como “los encargados de formar el alma nacional del porvenir” que “tienen un trabajo diario permanente de cinco o seis horas”¹¹. Advertían la existencia de “grandes conveniencias de gobierno [...] que aconsejan cuidar de los encargados de difundir la instrucción primaria a fin de que se encuentren siempre en condiciones de suministrarla con conciencia y sabiduría”. La comparación con el régimen docente de Francia (edad mínima 55 años, 25 de servicios y determinación inicial del haber del 60%) refleja el malestar generado por el retroceso que implicaba la nueva legislación. Lo cual quedaba reafirmado en la argumentación final del debate “Véase, señor presidente, si no es una enormidad lo que la misma comisión de legislación aconseja a la cámara y si no es exagerado que se pretenda presentar esta ley como una ley desfavorable o de expoliación”¹². Evidentemente el malestar prosiguió ya que en 1904 otro informe expresaba “piden que no se les comprenda en esta ley, dejando así vigente la de 1886 [...] Agregan que si [...] no fuese posible [...] se limite a veinte

10 Informe de la Comisión Legislativa (Diputados) sobre Proyecto de Ley de Montepío, jubilaciones y pensiones civiles, continuación de la 18ª Sesión Ordinaria, 22 de julio, 1901.

11 Informe de la Comisión Legislativa (Diputados) sobre Proyecto de Ley de Montepío, jubilaciones y pensiones civiles, continuación de la 22ª Sesión Ordinaria, 14 de agosto, 1901.

12 Informe de la Comisión Legislativa (Diputados), Op. Cit.

años los servicios [...] sin establecer ‘maximun o mínimun’ de edad”¹³. Continúa la intervención

Se fundan en que empiezan temprano su carrera y que no resisten más del tiempo expresado sin ser atacados por enfermedades que los imposibilitan para continuar la tarea; que después de ese tiempo, quedan estacionarios, faltos de fuerzas y aptitudes [...] y así la enseñanza se perjudica¹⁴.

Enfermedades laborales y consecuencias pedagógicas eran los ejes de la argumentación de los maestros contra el nuevo régimen. El Presidente del Consejo de Educación, consultado por legisladores, avala el proyecto pero sugiriendo eliminar la edad mínima para las mujeres.

La *jubilación extraordinaria* (aquella a la que se accede prematuramente por diferentes razones) quedaba estipulada en igualdad de condiciones para la totalidad de trabajadores/as de la administración. Accedía a la cobertura extraordinaria quien luego de los 20 años de servicios estuviera imposibilitado de continuar en funciones por enfermedades laborales o quien, sin importar los años de servicios, “se inutilizase física o intelectualmente en un acto del servicio”. En términos comparativos con lo estipulado por la Ley 1909, la retracción de derechos para los maestros era ostensible.

El derecho a *pensión* (derecho de la familia –viuda, hijos menores o padres– del trabajador fallecido a percibir remuneración mensual) pautado en esta normativa era nuevo para los maestros, lo cual supuso un logro en términos de derechos. En el parlamento se lo reconocía cuando se argumentaba en contraposición al viejo sistema “No tienen límite [...] de edad; pero tampoco tienen pensión para la familia”¹⁵.

La Caja Nacional de Jubilaciones y Pensiones Civiles y el régimen de previsión social propuestos por la Ley 4.349 serán derogados por el régimen previsional

13 Informe de la Comisión Legislativa (Senadores) sobre Proyecto de Ley de Montepío, jubilaciones y pensiones civiles, continuación de la 28ª Sesión Ordinaria, 18 de agosto, 1904.

14 Informe de la Comisión Legislativa (Senadores), *Op. Cit.*

15 Informe de la Comisión Legislativa (Senadores), *Op. Cit.*

general impuesto por Ley 18.037/68. Sin embargo, la regulación de la jubilación ordinaria docente será modificada en 1958.

54 años después: hacía la recuperación de derechos

Tras el golpe de Estado de 1955 “la acción de las asociaciones se reactivó y fue así que comenzó a cobrar forma la demanda de los docentes por tener un Estatuto” (Balduzzi y Vázquez, 2000). La versión aprobada por decreto en 1956 al no incluir un nuevo régimen de jubilación ordinaria, ni la cláusula de aumento constante, condujo a la frustración y el descontento. El problema previsional ocupaba un lugar privilegiado, al igual que la estabilidad laboral, el ascenso por concurso y la libre agremiación. Se iniciaba un largo proceso de luchas con “acciones de protesta y movilizaciones [...] en todo el país [...] primera acción docente de alcance nacional” (Gudelevicius, 2007: 22). Finalmente, en septiembre de 1958, bajo el gobierno de Arturo Frondizi, se sancionaba el Estatuto del Docente (Ley 14.473) en los términos exigidos por el magisterio. La ampliación de derechos (incluyendo los jubilatorios) estuvo mediada por la fuerte presión de los maestros en conflicto, en un escenario en el cual el gobierno requería políticas orientadas a legitimar su accionar de cara a los grandes debates que atravesaban a la sociedad y promovían fuertes reacciones. En educación, esto último, giraba en torno a la reglamentación del artículo 28 del decreto 6.403/55 con el cual Frondizi aspiraba a la apertura generalizada de centros de enseñanza en el ámbito privado, situación que generó importantes movilizaciones (de estudiantes y docentes), tomas de facultades y escuelas, represiones, etc.

El nuevo régimen previsional quedó plasmado en el capítulo XVII de la Ley 14.473/58 (Estatuto del Docente), titulado “De las Jubilaciones”. Dicho capítulo contenía los artículos 52 y 53 que regulaban la modalidad del beneficio jubilatorio en el caso del retiro ordinario para los docentes de escuelas nacionales y públicas de la República Argentina. En 1963, de 214 mil docentes bajo autoridad estatal, 117 mil (54.9%) lo hacían en jurisdicción nacional recibiendo los nuevos beneficios.

El artículo 52 establecía que “Las jubilaciones del personal docente comprendidos en este estatuto se regirán por las disposiciones de las leyes vigentes sobre la materia para el personal civil del Estado, con las siguientes excepciones”, nombrándose a continuación 12 incisos regulatorios del régimen de excepción.

Accedían a la jubilación ordinaria con 25 años de servicios, sin límite de edad, los “docentes de todas las ramas [...] al frente directo de alumnos, técnicos de inspección y los directivos con más de diez años al frente de grado” (inciso A). Quienes no hubieran estado al frente directo de alumnos lo harían con 30 años servicios sin límite de edad (inciso B). A la vez se establecía como novedad el derecho de jubilación en un cargo pudiendo “continuar en actividad en el otro”, sin posibilidad de “ascensos” (inciso C).

El inciso CH determinaba que el monto del haber jubilatorio no debería “ser menor al 82% del sueldo en actividad” salvo en jubilaciones anticipadas, retiros voluntarios o extraordinarios en donde “se efectuarán las deducciones que por ley corresponda”¹⁶. En todos los casos el haber “será reajustado de inmediato en la medida en que se modifiquen los sueldos del personal en actividad”. Por su parte, el inciso D fijaba en la autoridad educativa la responsabilidad de establecer equivalentes escalafonarios ante la supresión de cargos.

En términos de reajustes en los haberes, el inciso E otorgaba el derecho a quienes luego de jubilados reiniciaban la actividad y cesaban tras un año mínimo en el cargo. El F, a quienes habiendo continuado la actividad en un cargo luego del retiro en otro decidía la jubilación. En este caso el haber sería del 82%.

El concepto de “sueldo” a los efectos jubilatorios, según el inciso G, eran “todas las remuneraciones, cualquiera sea su denominación”. A la vez, pautaba que sobre “todas las remuneraciones del personal docente en actividad se practicará el descuento del 12%”, exceptuadas las sumas por viáticos o relacionadas a gastos de servicio”. Así, la contrapartida por los derechos ganados era el incremento de los aportes de 5% a 12%, generando en lo inmediato una importante contribución al financiamiento general de la Caja Nacional de Previsión para el Personal del Estado. El inciso H establecía para quien dejaba de prestar servicios con el objeto de acogerse al beneficio jubilatorio, el derecho a “anticipos mensuales equivalentes al 75% de su último sueldo nominal, hasta tanto el haber jubilatorio le sea abonado regularmente”.

16 Esta modalidad de determinación del haber y movilidad antecedió en un mes a la del régimen general pautada en la Ley 14.499.

El inciso I beneficiaba a educadores de escuelas desfavorables a quienes “se computarán a razón de cuatro años por cada tres de servicios efectivos”, pudiendo acceder a la jubilación con 19 años de servicios.

El inciso J ampliaba el beneficio a los docentes jubilados, motivo por el cual la Caja Nacional de Previsión debía “reajustar las prestaciones otorgadas, en un plazo que no podrá exceder de cuatro meses desde la sanción de la presente ley”. Ninguna sanción disciplinaria afectaba el derecho jubilatorio (inciso K).

En síntesis, el artículo 52 fijaba un sistema que cubría las aspiraciones docentes: acceso con 25 años de antigüedad sin límite de edad; posibilidad de elegir la pasividad en un cargo; 82% móvil; consideración conceptual de “sueldo” amplia; haber del 75% hasta el abono jubilatorio; consideración de la desfavorabilidad y retroactividad en el alcance del derecho. En contrapartida un aporte del 12% del sueldo.

Finalmente, el artículo 53 pautaba que quienes estuvieran en condición de jubilarse podrían “continuar en la categoría activa, si, mediante su solicitud, son autorizados a ello”.

Bastones largos y restricción de derechos: Ley 18.037/68 (antecedentes y modificaciones)

Con la dictadura de 1966 se impone la supresión de la actividad político-gremial con el fin de llevar adelante un plan económico desarrollista “mediante una sustancial redistribución de los ingresos en detrimento de asalariados y del sector agrario” (James, 2006: 290). Plan que incluía estabilización monetaria a través de controles salariales, restricción fiscal, reducción del crédito y la devaluación del peso. En este contexto, y como parte de la estrategia macroeconómica, se impone una profunda reforma del sistema previsional nacional, con la que el régimen singular logrado por los maestros nacionales en 1958 fue derogado. Si bien la medida fue fuertemente resistida por los docentes, sólo se lograron reformas parciales. Ello a pesar de las 21 huelgas nacionales (1970-1976) y del avance de la organización sindical nacional en un contexto de intensa politización socio-sectorial. Sólo la intensificación represiva estatal logró quebrar temporalmente las demandas docentes.

La primera reforma restrictiva en educación llega con la Ley 17.310/67 que derogaba los incisos A y B del artículo 52. Si bien mantuvo la exigencia de 25 años de servicios, se reemplazaba el requisito de diez años frente a curso por veinte (sin lo cual correspondían 30 años de servicios) y se imponía un nuevo límite mínimo de edad en 55 años (hombres y mujeres).

En 1968 la Ley 17.645 derogó el párrafo del inciso G del artículo 52 que definía el aporte del 12%, con lo cual se pasaba a uno del 5% al igual que el resto de los empleados públicos.

Finalmente, la Ley 18.037/68 (vigente desde enero de 1969) imponía una profunda reforma al sistema de previsión social nacional con consecuencias negativas para el conjunto de los trabajadores. En lo concerniente a los trabajadores de la educación pasamos a considerar los puntos más relevantes.

El artículo 3° autorizaba a los gobiernos provinciales a incorporar a sus agentes al nuevo régimen mediante convenio con el Poder Ejecutivo Nacional. Significaba que, ante la existencia de un régimen más favorable en un Estado Provincial, en un escenario con correlaciones de fuerzas favorables a las autoridades políticas/militares, podrían suprimirlo por completo y trasladar a sus afiliados al régimen nacional¹⁷.

Por su parte, el artículo 28° vuelve a modificar los requisitos para el acceso a la jubilación ordinaria docente. Continúa la exigencia de 25 años de servicios, pero se modifica el límite de edad, ahora quedaba pautado en 55 años para los varones y 52 para las mujeres. En línea con la normativa de 1967, se mantiene el requisito de los 20 años al frente directo de grado. Un punto significativo es el alcance del beneficio, ahora sólo incluía al “docente de instrucción primaria”, al “profesor primario o secundario de educación física o de danzas en los establecimientos públicos o privados”. Al excluirse los docentes del nivel pre-escolar, secundario y terciario no universitario nacionales, el 53.5% del total en la órbita nacional¹⁸ quedó por fuera de este régimen que, aún en peores condiciones

17 Esta apertura potencial no repercutió en los hechos, ya que, como mencionamos en la cita 2, esto no sucederá hasta 1994.

18 En 1970, la Nación contaba con 62.500 docentes de nivel medio, 2000 de superior no universitario y 2500 de pre-primario. Si la totalidad de los niveles (inclusive primaria) sumaban 125.000 docentes, los

que los anteriores, seguía siendo diferencial. Para la fracción docente excluida los requisitos eran los del régimen general: 60 años los hombres, 55 las mujeres, 30 años de servicios y 15 de aportes.

Al mismo tiempo se establecía, para aquellos que no llegaran a los 20 años de trabajo al frente directo de grado, un prorrateo con otros servicios de cualquier naturaleza a los fines de determinar servicios y edad. Por su parte, el artículo 29° pautaba a los fines de acreditar el mínimo de servicios una compensación con los años excedentes (cada dos años excedentes de edad se otorgaba uno de servicios faltantes).

El artículo 65 contemplaba la jubilación en algunos de los cargos desempeñados, con derecho a reajuste del haber cuando se decida la jubilación en el cargo en que hubiera continuado trabajando.

El artículo 93° derogaba 11 de los 12 incisos del artículo 52 del Estatuto del Docente, quedando sólo vigente el “inciso C” que habilita a la jubilación por cargo. Al derogarse los incisos CH y D se suprimía la determinación del haber basada en el 82% del sueldo en el momento de retiro y la movilidad automática vinculada al incremento salarial del activo. Quedaba impuesto un nuevo sistema de determinación del haber, sobre la base de índices establecidos por el Poder Ejecutivo (en función de los tres años más favorables de los últimos diez de carrera), quien a la vez fijaba anualmente un sistema de coeficientes que definía la movilidad.

De esta manera se proyectaba un nuevo escenario jurídico en el cual la sucesión de normas (Leyes 17.310, 17.645 y, fundamentalmente, la Ley 18.037) delimitaron una regresión de derechos expresada en mayores requisitos para el acceso jubilatorio y disminución de beneficios previsionales. En adelante algunos puntos empiezan a revertirse en el marco de un intenso conflicto sociopolítico de los maestros.

excluidos de este régimen ascendían al 53,5%.

De pequeñas reformas y aportes complementarios: 1971-1989

La primera reforma se produce en 1971 con la sanción de la Ley 19.007. En los considerandos se reconocía que la Ley 18.037 había dejado “excluidos de ese régimen diferencial a un vasto sector de docentes, entre ellos los de enseñanza media y superior”¹⁹, y apelaba a la necesidad de resolver el problema para la “prestación efectiva de un servicio educativo de la más alta calidad [...]. El logro de esa política exige, como premisa, la dignificación del personal dedicado a la enseñanza, en todos los aspectos, a lo que no se es ajeno el régimen de retiros de ese personal”. En virtud de ello la Ley 19.007 reformó el artículo 28 de la 18.037 con lo cual integró a la totalidad de la docencia nacional al sistema previsional diferencial, de modo que todos los docentes tuvieron el derecho a acceder al retiro con una edad mínima de 55 años los hombres y 52 las mujeres, con 25 de servicios quienes hayan cumplido más de 10 frente a curso o, en caso contrario, 30. Así la novedad no sólo radicaba en la universalización del derecho sino también en la disminución de la exigencia de años frente a curso. Al mismo tiempo, se establecía la posibilidad del reconocimiento de servicios en jurisdicción provincial, municipal o privada cuando se acreditaran los 10 años de servicios mencionados, y se mantenían los derechos de prorrateo y de jubilación ordinaria “parcial”.

Durante el tercer gobierno peronista continuaron las reformas parciales para el sector. Dos decretos de marzo de 1975 introdujeron las primeras modificaciones. Por un lado, el decreto 796 estableció para el conjunto de los trabajadores un incremento en los aportes que varió del 5% al 11% de los haberes. Por otro, una modificación específica vino dada a través del Decreto 538. Bajo la consideración de “un evidente agotamiento o envejecimiento precoz” se otorgó el derecho a jubilación ordinaria sin límite de edad a los docentes con 25 años de servicios a frente directo de alumnos con desempeños en “Escuelas de zonas y áreas de fronteras [...] en el nivel primario o preprimario” o en “Establecimientos de enseñanza diferenciada”. A la vez se benefició con una bonificación del 33% en el cómputo de años de servicios para quienes se desempeñaban en establecimientos de “ubicación muy desfavorable”, siempre que “dicha actividad hubiera sido prestada durante un lapso no inferior a seis (6) años”.

19 Boletín Oficial, Martes 4 de mayo de 1971.

Tiempo más tarde, por resolución del Ministerio de Bienestar Social N° 1.231 de mayo de 1975, se creaba la Caja Complementaria de Jubilaciones y Pensiones del Personal Docente. Un “convenio de corresponsabilidad gremial” firmado entre el Ministerio de Cultura y Educación y la Unión Docentes Argentinos (UDA). La Caja Complementaria (o Fondo Compensador) había sido una iniciativa generada por la entidad sindical en el marco de un intenso conflicto intrasindical, social y político con la Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina (CTERA)²⁰. La CTERA se oponía a su concreción considerando que reportaba un beneficio regresivo en relación a su política de reimplantar el artículo 52 del Estatuto, lo cual, según declaraciones públicas vinculadas a cálculos e informes específicos, podía alcanzarse sin descuentos adicionales.

Un informe de UDA permite una aproximación sobre ciertas características de esta Caja. Su directorio estaba compuesto por 8 miembros, con mandato de 3 años y revocables: 6 representantes de UDA, uno del Ministerio de Cultura y Educación y otro de Bienestar Social. El beneficio del 82% móvil correspondiente al cargo de retiro alcanzaba a los docentes nacionales que aportaban al Fondo Compensador y que se habían jubilado con posterioridad al 1 de marzo de 1975. En cuanto a los descuentos atrasados, se efectuaban por duplicado en cada aumento de salario. A la vez se informaba que existían 52.000 docentes nacionales jubilados, de los cuales aquellos con 80 años o más recibirían un subsidio de 100.000 pesos, mientras se estudiaba extender el beneficio a los de menor edad²¹. La afiliación a la Caja implicaba un descuento del 3% del haber.

Finalmente, una reforma estructural del sistema general, que incluía aspectos positivos para los docentes nacionales, fue planteada por la Ley N° 21.118 de noviembre de 1975 cuya vigencia se mantuvo desde enero hasta junio de 1976, cuando fue derogada por la dictadura militar (Ley 21.327/76). La nueva ley, mantenía para los docentes (públicos nacionales y privados, de todos los niveles) el requisito de edad mínima, pero bajó las exigencias para el caso de los hombres a 52 años de edad y 48 para las mujeres, conservando el histórico requisito de 25 años de servicios con 10 frente directo a alumnos. A la vez, se establecía un sistema de dos por uno ante los casos de exceso de años de edad y

20 El complejo conflicto en términos previsionales entre UDA-CTERA es materia de estudio para un futuro artículo específico. El enfrentamiento más amplio fue analizado en dos indagaciones previas (2015b y 2016).

21 Diario El DIA, 24 de agosto de 1975.

faltante de servicios o viceversa. En términos generales para el conjunto de los trabajadores el nuevo sistema pautaba una determinación del haber basada en el último cargo en una relación porcentual progresiva en el tiempo (70% en 1975; al año 73%, a los dos años 76%, a los 3 años 79% y a los 4 años 82%). Mientras que la movilidad quedaba establecida bajo un sistema de coeficiente. Por otro lado, a diferencia de la legislación previa, para el caso de los docentes, la nueva ley impedía la jubilación parcial ya que para “entrar en el goce del beneficio deberán cesar en toda actividad en relación de dependencia o autónoma, aún en los supuestos previstos en los artículos 52, inciso c) de la ley 14.473”. Así, mejoraban las condiciones de retiro pero no satisfacía las demandas del 82% con movilidad automática ajustada al activo ni el derecho a jubilación sin edad mínima, a la vez que suprimía el derecho a la jubilación parcial.

Hacia fines de 1976, la dictadura reimplantaba el régimen pautado en la Ley 18.037 a través de un nuevo texto. Los aportes quedaban fijados en un 10% del salario. Específicamente para el sector docente se retomaban los criterios de régimen especial ahí estipulado, considerándose las reformas introducidas por la Ley 19.007/71. Al mismo tiempo se conservaba la vigencia del régimen especial para docentes de *escuelas de frontera y de enseñanza diferenciada* regulado por Decreto 538/75.

En mayo de 1983, el gobierno de facto sancionaba la Ley N° 22.804²² que disolvía la Caja Complementaria, creada por resolución 1.231/75 e institucionalizaba un nuevo “régimen complementario de jubilaciones y pensiones para la actividad docente y personal no docente [...] del Ministerio de Educación”, con el fin de “otorgar un complemento del haber de la jubilación”. Para la administración y aplicación del régimen se creaba la “Caja Complementaria de Previsión para la Actividad Docente”. Era novedosa la obligatoriedad (luego eliminada) de la inclusión de la totalidad de los docentes “comprendidos en el régimen nacional de jubilaciones y pensiones”, excepto del nivel universitario. También quedaban incluidos “obligatoriamente” los “docentes transferidos [...] que hubieran optado por continuar en la Caja Complementaria” creada en 1975. Eran beneficiarios quienes hubieran laborado en los servicios nombrados por más de quince años, dependiendo el financiamiento del aporte del 4,5% del salario de los afiliados, de

22 El sistema será reformado parcialmente a través de la Ley 23.546/88 y el Decreto Reglamentario 54/89.

las rentas de las inversiones realizadas y de todo “otro recurso que corresponda ingresar a la Caja”²³.

Menemismo y una nueva regresión...

Para Bonnet (2008) en el complejo proceso de construcción de lo que denomina hegemonía menemista se articularon problemas económicos (hiperinflación-convertibilidad), políticos (imposición neoconservadora) y sociales (luchas y relaciones de fuerza), en cuyo marco se producía una profunda reforma del Estado (privatizaciones –por ejemplo del sistema previsional como vimos más arriba–), con impactantes consecuencias para la población, al mismo tiempo que se suprimían conquistas sociales preexistentes y se articulaba una profunda ofensiva sobre las condiciones de trabajo. En esta embestida neoliberal el sistema educativo no fue una excepción, toda la política educativa quedó atravesada por las exigencias planteadas por diversos organismos internacionales, entre los cuales el Banco Mundial se destacó por su presencia (Vior y Oreja Cerruti, 2014). Por otro lado, la consolidación de la Lista Celeste (peronismo) en la conducción de la CTERA, y la posterior redefinición del modelo organizativo sindical implicó un “desplazamiento de ciertas dinámicas pluralistas y horizontales que habían sido constitutivas del sindicato desde su momento fundacional” (Migliavacca, 2011: 94). Como veremos, en el campo previsional el accionar sindical de la CTERA reorganizada no tuvo mucho éxito reivindicativo, de hecho desde el gobierno se impulsó una nueva y regresiva serie de reformas hasta llegar a la nulidad del régimen especial para docentes.

En los inicios de la década del noventa, la Ley N° 23.895 (noviembre de 1990) contemplaba para las jubilaciones docentes el 82% móvil al mismo tiempo que elevaba la edad jubilatoria a 60 años los hombres y 57 las mujeres (al incorporar el criterio establecido para el Personal Docente Civil de las Fuerzas Armadas – Ley 22.955/83–). Ninguno de los dos aspectos llegó a materializarse al derogarse la norma por Ley N° 23.966 (agosto de 1991). A la vez, ésta derogó también “toda otra norma legal que modifique los requisitos y/o condiciones establecidas

23 En la actualidad el Consejo de Administración está integrado por representantes del Ministerio de Educación y docentes (CTERA-UDA-AMET-SADOP). Fiscalizan tres síndicos (uno por el Ministerio de Educación, uno por los gremios y otro por los jubilados) y cuenta con una afiliación de aproximadamente 185.000 docentes activos, otorgando el complemento a más de 70.000.

por la Ley 18.037” (Art. 11), con lo cual dejaba sin efecto la gran variedad de regímenes especiales institucionalizados en normativas alternativas, entre ellos el establecido por el Decreto 538/75 para docentes de frontera o de escuelas diferenciales. Muchos de éstos, incluso el pautado en dicho decreto, nuevamente fueron puestos en vigencia desde 1992 tras la prórroga establecida por Ley 24.017 (noviembre de 1991).

En este contexto se sancionó la Ley N° 24.016 (noviembre de 1991) que creó un régimen general diferencial jubilatorio para el personal comprendido en el Estatuto del Docente. Dando continuidad a la recientemente derogada 23.895/90, retomó el criterio regresivo de una edad mínima de retiro de 60 años para los hombres y 57 las mujeres (las mayores pautadas en la historia del sistema docente hasta ese momento). Por lo demás, continuaba la exigencia de 25 años de servicios con 10 frente directo de alumnos o en caso contrario 30 años de servicios, contemplando la posibilidad de “prorrato” en caso de disponer de aportes al sistema general. A la vez, si bien planteaba el 82% móvil (una demanda histórica) se estipulaba una excepción a su cumplimiento por 5 años durante los cuales la movilidad sería del 70% (Art. 9). Los aportes se incrementaban un 2% por encima del pautado para el afiliado al sistema general, o sea a 12%. Finalmente, fijaba para “docentes de ubicación muy desfavorable o de educación especial” un cómputo de 4 años por cada 3 de servicios (sin la exigencia de 6 años de estos servicios prevista en el Decreto 538/75).

Sin embargo, más regresiva aún fue la reforma previsional general fijada por Ley 24.241/93, con vigencia desde 1994 (SIJP). El régimen “especial” para el conjunto de los docentes dependientes del ANSeS es anulado, quedando incorporados al régimen general. Así, la edad mínima de acceso al beneficio jubilatorio es elevada a 60 años para las mujeres y 65 para los hombres, y los años de servicios exigidos a 30. Si bien el artículo 157 de la ley facultaba al Ejecutivo para que propusiera un listado de actividades que merecieran un tratamiento especial (por riesgo laboral o envejecimiento prematuro), el mismo nunca fue elaborado. Las cotizaciones adicionales pautadas en la Ley 24.016 dejaron de efectivizarse y con ello dejaron de otorgarse los beneficios previsionales especiales allí fijados. Incluso el mismo 82% pautado por Ley 24.016/91 había generado debates jurídicos de difícil resolución en un nuevo escenario de superposición normativa.

Breve referencia de la actualidad previsional docente de provincias con cajas transferidas

Tras la crisis económica, social, política y cultural del 2001, cuyo “punto de referencia es la rebelión [...] del 19 y 20 de diciembre de ese año” (Rajland, 2012: 261), pero cuyos antecedentes fueron el “voto bronca” que alcanzó el 25% (primera minoría) en las legislativas de octubre de 2001 y demás procesos de movilización, urgió a las autoridades políticas emprender una táctica orientada a la recomposición de la hegemonía de dominación. En consecuencia, una vez en la presidencia Néstor Kirchner, sobre una mínima base de consenso electoral y consciente de la debilidad política propia e institucional, adoptó una serie de medidas orientadas a reconstruir el consenso político que el sistema tradicional de partidos había perdido. En este contexto un arco de decisiones políticas se orientó a satisfacer algunas de las demandas sociales emergentes de las políticas de los años noventa. Medidas implementadas, según señala Rajland (2012), “a partir de lo que constituyó el discurso y la lucha popular, o sea que no son concesiones graciosas sino condicionamientos, resultado de las luchas populares anteriores y posteriores a diciembre de 2001” (p. 269). En este contexto se inscribe la nueva situación previsional para los docentes descripta a continuación, cuyo alcance remite a la primer reforma regresiva de Menem superando el estado de nulidad vigente desde 1994 (segunda reforma menemista).

En el año 2005 el Decreto 137 del Poder Ejecutivo Nacional creó en términos previsionales el “Régimen Especial para Docentes” con el fin de abonar a los beneficiarios la diferencia entre el monto del haber otorgado en el marco de la Ley 24.241/93 (Sistema Integrado de Jubilaciones y Pensiones –SIJP–) y el porcentaje del 82% establecido en el marco de la Ley 24.016/91 (Régimen Especial de Jubilaciones y Pensiones para el Personal Docente). Al mismo tiempo restablecía la edad mínima para el retiro jubilatorio estipulada en ésta última, 57 años las mujeres y 60 los hombres (reemplazándose la exigencia previa basada en el régimen general de 60 y 65 respectivamente). En contrapartida, al aporte del activo se adicionaba una alícuota del 2%, pasando en total del 11% al 13%. La nueva normativa se aplicó a los docentes provinciales no universitarios, de autoridad pública o privada, de aquellas jurisdicciones que en el marco del Pacto Fiscal II transfirieron²⁴ sus Cajas Previsionales a la órbita Nacional (ANSeS). El

24 Ver cita 2.

problema de la movilidad del 82% no quedaba resuelto, situación que ameritó una definición de la Corte Suprema de Justicia. En julio de 2005 ésta falló a favor de la vigencia de la equivalencia del 82% móvil del cargo desempeñado en el momento del cese (o el de mayor jerarquía desempeñado por más de 24 meses), interpretando que Ley 24.241 no había modificado, ni derogado, la Ley 24.016. Si bien existió el reconocimiento gubernamental del 82% para la determinación del haber, la movilidad automática sujeta a variación salarial del cargo en actividad no se implementó, interponiendo en su lugar desde el 2009 la pauta para el Sistema Integrado Previsional Argentino (SIPA) basada en dos actualizaciones anuales (marzo y septiembre) a través del sistema de promedios basado en recursos tributarios e índices salariales. En la actualidad este es el sistema vigente para la fracción de docentes antes mencionada.

Conclusiones

En este artículo se propuso un análisis histórico jurídico de las condiciones de acceso y beneficios establecidos por los diferentes regímenes jubilatorios de los docentes nacionales en un amplio recorte histórico. De manera complementaria se analizó la situación previsional de los actuales docentes de provincias cuyas cajas han sido transferidas a la órbita nacional en los años noventa.

Se ha podido observar no sólo que el sistema jubilatorio del/la docente nacional ha sido uno de los primeros regímenes de previsión social en institucionalizarse en el país sino también que desde sus orígenes estuvo presente la consideración particular de la labor docente y la necesidad concurrente del establecimiento de un sistema acorde a esa especificidad, lo que se expresó en la configuración institucional de regímenes especiales. Tal situación encontró fundamento en el reconocimiento de unas condiciones laborales conducentes a desgaste o envejecimiento prematuro y de la enseñanza como valor social. Este reconocimiento se expresó tanto en el establecimiento de edades mínimas jubilatorias menores a las requeridas a los trabajadores del régimen general, como en la menor exigencia de años de servicios y en el derecho jubilatorio por cargo.

Sin embargo, ha quedado de manifiesto que tales reconocimientos no han sido homogéneos a lo largo del tiempo, llegándose incluso a suprimir por completo el

régimen especial para el sector. Indicadores tales como edad mínima de acceso al derecho y movilidad automática ajustada a variación salarial de los activos²⁵, pueden ser referencias para una clasificación del régimen previsional especial docente en términos de: a) *absoluto*, b) *intermedio* (con su variante: *intermedio regresivo*), y c) *nulo*.

Regímenes especiales *absolutos* (Leyes 1909/1886, 4.349/1904 y 14.473/58) se observaron desde los inicios del sistema hasta fines de los años sesenta, sin imposiciones etarias (o con requerimientos bajos) y con determinaciones altas de haberes (100%, 81% o 82%). En el último caso con movilidad ajustada a la variación salarial en actividad. Como se expresa en la discusión parlamentaria acerca del régimen especial para docentes a principios de siglo, en estos casos, se ponderaron no sólo las condiciones laborales del sector y las consecuencias psicofísicas relacionadas, sino también la importancia social de la educación.

En los regímenes *intermedios* y *nulos*, vigentes desde 1969 en adelante, cabe la identificación de elementos comunes y distintivos. En los componentes comunes destaca la determinación de haberes jubilatorios basada en sistemas de índices variados y una lógica de movilidad establecida a partir de sistemas de coeficientes. Entre las diferencias, se observó que en los primeros se impusieron edades mínimas jubilatorias elevadas pero menores a las del resto de los trabajadores. En cualquier caso, en estas situaciones (*regímenes intermedios y nulos*), vale inferir a modo de interpretación provisoria que existe un manifiesto menosprecio en la valoración de la labor docente, lo cual queda expresado en la despreocupación acerca de las consecuencias pedagógicas y de salud laboral (enfermedades psicofísicas) vinculadas a tal imposición regresiva de derechos.

Como *régimen intermedio* aparece el sistema impuesto por la dictadura de Onganía (vigente desde 1969) que implicó, para maestros de primaria y profesores de educación física y danzas, una exigencia de 55 años a los hombres y 52 a las mujeres. Durante dos años coexistió con la nulidad absoluta del régimen especial para el resto de los docentes nacionales, situación revertida desde 1971 (Ley 19.007), cuando la totalidad del magisterio es incorporada

²⁵ Dejamos de lado del criterio los años de servicios requeridos ya que éstos han sido constantes, predominando en todo el registro (salvo los años de nulidad) los 25 años de servicios con 10 al frente de grado, de lo contrario 30.

al régimen intermedio nombrado. Otra situación intermedia pero con rasgos más regresivos aún se impuso con C. Menem (Ley 24.016/91), posteriormente retomada por N. Kirchner (Decreto 137/05), al exigirse 60 años a los hombres y 57 a las mujeres (sistema actual que según este criterio conceptualizamos como régimen *intermedio regresivo*).

Hubo dos momentos históricos en los cuales existió *nulidad absoluta* del régimen especial. El primero, entre los años 1969 y 1971 y sólo para las fracciones docentes desempeñadas en los niveles preescolares, medios y superior no universitario (53% del total). El segundo incluyó a la totalidad de los docentes provinciales de cajas transferidas y sobrevino desde 1994 (Ley 24.241 –SIJP–) hasta 2005 (Decreto 137). En estos períodos el marco regulatorio fue el régimen general de previsión pautado para el conjunto de los trabajadores.

Lejos de cerrarse el problema emergen nuevas inquietudes que han de resolverse en futuras investigaciones. Entre ellas, el lugar ocupado por la demanda previsional en el conflicto docente, lo cual impone reflexionar acerca del rol de la organización sindical, los modelos organizativos propuestos, la capacidad o no de generar correlaciones de fuerzas favorables susceptibles de enfrentar los diferentes avances orientados a mermar derechos laborales y previsionales en los diferentes momentos históricos, etc. Simultáneamente, surge la pregunta sobre el valor social atribuido por la clase dominante a la educación, las necesidades del capital en cada momento histórico, y la relación existente entre éste y los proyectos previsionales instituidos. Al mismo tiempo se impone indagar comparativamente lo acontecido con los docentes de cajas provinciales con regímenes propios (por ejemplo el contraste entre el sistema bonaerense y el nacional), considerando el problema sugerido sobre la organización sindical en estas jurisdicciones. Así, estamos ante un objeto de estudio que dista de quedar clausurado en estas páginas. Ellas abren nuevas dudas y preguntas que, de ser abordadas, favorecerán nuevas interpretaciones y renovadas conclusiones, susceptibles de enriquecer las perspectivas históricas sobre el problema.

Bibliografía

ACRI, M. (2013) *Asociaciones y gremios docentes de la Argentina: las primeras organizaciones y luchas: 1881-1930*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Barcos Ediciones.

BALDUZZI, J. y VÁZQUEZ, S. (2000) *De apóstoles a trabajadores. Luchas por la unidad sindical docente. 1957-1973*. Buenos Aires, Instituto de Investigación Pedagógica Marina Vilte, CTERA.

BIANCO, J. (1919) “La carrera administrativa”. *Revista de Ciencias Económicas*, Año VIII, N° 78, Buenos Aires.

BONNET, A. (2008) *La hegemonía menemista. El neoconservadurismo en Argentina, 1989-2001*. Buenos Aires, Prometeo.

DE LUCA, R. (2008) *Brutos y Baratos. Descentralización y privatización en la educación argentina (1955-2001)*. Buenos Aires, Ediciones RyR, Investigaciones CEICS N°4.

FELDMAN, J.; GOLBERT, L. e ISUANI, E. (1998) *Maduración y crisis del sistema previsional argentino*. Buenos Aires, CEAL, Biblioteca Política Argentina, N° 236.

GINDÍN, J. (2010) “Sobre las asociaciones docentes de comienzos del siglo XX”. *Seminario Internacional de Rede de Pesquisadores sobre Associativismo e Sindicalismo dos Trabalhadores em Educação*, Río de Janeiro.

GUDELEVICIUS, M. (2007) “Parte I: Historia de lucha y de transformaciones en la identidad docente entre 1955 y 1976”. En *Aportes para comprender la cotidianidad escolar durante el “Proceso de Reorganización Nacional” en Argentina. Historias de vida de docentes primarios: análisis de experiencias y*

memorias. Tesis de licenciatura en Historia, inédita. Disponible en la Biblioteca Central de la Facultad de Filosofía y Letras-UBA.

JAIME, R. y JAUREGUI, G. (S/D) “El régimen jubilatorio especial de los docentes (Ley 24.016, Decreto 137/05 y normas conexas)”. *Revista de Jubilaciones y Pensiones*, Disponible: <http://www.rjyp.com.ar/consulta/ToFm/regimen.htm>

JAMES, D. (2006) *Resistencia e integración. El peronismo y la clase trabajadora argentina, 1946-1976*. Buenos Aires, Siglo XXI.

LABOURDETTE, L. (2015a) “Dinámica y Organización del Conflicto Docente en la Provincia de Buenos Aires: 1970-1973”. Ensenada, *III SEMINARIO NACIONAL DE LA RED ESTRADO ARGENTINA*, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata.

_____ (2015b) “Dinámica y Organización del conflicto docente en la Provincia de Buenos Aires durante el tercer gobierno peronista (1973-1976)”. Rosario, *V Seminario Internacional de la Red ASTE*.

_____ (2016), “Politización, militancia, conflicto y violencia política en educación. Práctica Social Genocida como estrategia en la contraofensiva social”, Rosario, *VIII Jornada de Trabajo sobre Historia Reciente*, Facultad de Humanidades y Artes, Universidad Nacional de Rosario.

MARENGO, R. (1991) “Estructuración y consolidación del poder normalizador: el Consejo Nacional de Educación”. En PUIGGRÓS, A. (Dirección) *Historia de la educación Argentina II, Sociedad Civil y Estado en los orígenes del sistema educativo argentino*. Buenos Aires, Galerna.

MIGLIAVACCA, A. (2011) *La protesta docente en la década de 1990: experiencias de organización sindical en la provincia de Buenos Aires*. Buenos Aires, Jorge Baudino Ediciones.

PIFFANO, H. L. (Director) (2009) *El Sistema Previsional Argentino en una Perspectiva Comparada*, PIDeI, La Plata, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata.

RAJLAND, B. (2012) “El estado del Estado en Argentina después del 2001. Continuidades y rupturas”. En THWAITES REY, M. (Editora) *El Estado en América Latina: continuidades y rupturas*. Santiago de Chile, Editorial Arcis/Clacso, Págs. 255 a 277. Disponible en <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/gt/20121127121700/EIEstadoenAmericaLatina.pdf>

SANCHEZ, D.; DÍAZ, V.; CELIA, R. y BELLO, D. (2007) *Los regímenes jubilatorios especiales*. CABA, Observatorio de Política Públicas, Cuerpo de Administradores Gubernamentales de la Jefatura de Gabinete de ministros.

VIOR, S. y OREJA CERUTTI, M. B. (2014) “El Banco Mundial y tres décadas de reformas educacionales en América Latina”. En *Atlántida. Revista Canaria de Ciencias Sociales*, Vol. 6, Universidad de La Laguna. En Prensa.

ANEXO: Aspectos generales de la normativa previsional docente nacional

Normativa	Edad de acceso jubilatorio	Años de servicios	Aportes	Haber Jubilatorio	Vigencia para docentes	Observación
Ley 1420 -1884-	Sin límite	20	2%	100%	Sin vigencia: La ley se presentaba como proyecto de jubilación	
Decreto Reglamentario. Ley 1420 -1885-			2%		Regulaba y ponía en función al “fondo de pensiones” desde enero de 1886.	
Ley 1909 -1886-	Sin límite	20	2%	100%	1886-1904	Consideraba Jubilación extraordinaria pero no pensión para familiares del jubilado-trabajador fallecido.
Ley 4.349 -1904- Régimen General de la Administración Pública	50	25	5%	81%	1904-1958 Jubilación Ordinaria Docente	Consideraba Jubilación. Extraordinaria y Pensiones (vigente hasta 1968).
Ley 14.473 -1958-	Sin límite	25 (c/10 frente de grado) o 30.	12%	82%	1958-1968	Consideraba jubilación por cargo, movilidad automática, cómputo de 4x3 de servicios a docentes de escuelas desfavorables. Jubilación Extraordinaria y Pensión por Ley 4.349.
Ley 17.310 -1967-	55	25 (c/20 frente de grado) o 30.	-	-	1967-1969	El resto de los puntos continuaban según la ley anterior.
Ley 17.645 -1968-			5%		1968	Se retrotrae el aporte de 12% a 5%.

Normativa	Edad de acceso jubilatorio	Años de servicios	Aportes	Haber Jubilatorio	Vigencia para docentes	Observación
Ley 18.037 -1968- Régimen General (vigente desde 1969)	55 H y 52 M.	25 (c/20 frente de grado) o 30.	5%	Por índice c movilidad por coeficiente	1969-1975	Alcanzaba a maestros, y profesores de educación física y danza. 47% del total. Consideraba el prorrateo y 2x1 por excedente de edad. Jubilación por cargo.
	60H y 55 M.	30			1969-1971	Preescolar, secundario y terciario no universitario. 53% del total.
Ley 19.007 -1971-	55H y 52 M.	25 (c/10 frente de grado) o 30.	-	Por índice	1971-1975	Incluía al 100% de los docentes nacionales. Se mantiene el prorrateo y la jubilación por cargo. Movilidad por coeficiente.
Decreto 796 -1975-			11%		1975	Pauta general para todos los trabajadores.
Decreto 538 -1975-	Sin límite	25 frente a grado	-	-	1975-1991	Docentes de frontera y Escuelas diferenciales. Bonificación de 33% en los años de servicios: c/ 3 trabajados se computaban 4, para escuelas muy desfavorables.
Resolución Ministerio de Bienestar Social. 1231 -1975-	-	-	3% adicional	-	1975-1983	Creaba la Caja Complementaria de Jubilados y Pensionados del Personal Docente.
Ley 21.118 -1975- Régimen General	52 H y 48 M.	25 (c/10 frente a grado) o 30.	11%	70% 75' 73% 76' 76% 77' 79% 78' 82% 79'	Enero-Junio 1976	Compensación 2x1 por exceso de edad o de servicios. Movilidad por coeficiente. Impedía la jubilación por cargo.

Normativa	Edad de acceso jubilatorio	Años de servicios	Aportes	Haber Jubilatorio	Vigencia para docentes	Observación
Ley 18.037 -1976- Reimplantación Texto Ordenado	55H y 52 M.	25 (c/10 frente de grado) o 30.	10%	Por índice	1976-1993	Incluía al 100% de los docentes nacionales. Movilidad por coeficiente.
Ley 22.804 -1983-			4,5% adicional		1983-actualidad	Caja Complementaria. Deja sin efecto la Res. 1.231 y creaba una nueva Caja Complementaria.
Ley 23.895 -1990-	60H y 57M	<i>Idem</i>	<i>Idem</i>	82%	1990-1991	Establecía movilidad automática para docentes y eleva edades mínimas al incorporarlos a la Ley 22.955/83.
Ley 23.966 -1991-	Derogaba todo régimen de jubilatorio por fuera de la Ley 18.037, por ende el Decreto 538/75					
Ley 24.017 -1991-	Prorrogaba los regímenes especiales por fuera de la Ley 18.037, entre ellos el Decreto 538/75.					
Ley 24.016 -1991-	60 H. y 57 M.	25 (c/10 frente de grado) o 30.	12%	70% x 5 años, luego 82%	1991-actualidad	Se consideraba la movilidad automática sin que se ponga en práctica.
Ley 24.241 -1993- y Decreto 78 -1994-	65 H. y 60 M.	30 de servicios	10%	Por índice	1993-2005	Movilidad por coeficiente.
Decreto 137 -2005-	60 H. y 57 M.	25 (c/10 frente de grado) o 30.	13%	82% (reconocido luego del Fallo)	2005-actualidad.	Movilidad por sistema de coeficientes.
Fallo C.S.J 2005	A favor del 82% móvil. Considerado por el gobierno para la determinación del haber pero no para la movilidad automática atada al activo. En la práctica, actualización por coeficiente 2 veces al año (marzo y septiembre).					

Fuente: elaboración propia

Lorenzo Javier Labourdette: Profesor en Historia, Universidad Nacional de La Plata. Docente en la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. Doctorando en Historia, Universidad Nacional de La Plata. ljlabourdette@yahoo.com.ar

Diez años de política educacional en la Argentina (2003-2013): algunas consecuencias para la educación secundaria

Stella Maris Más Rocha

Susana E. Vior

Recibido Julio 2016

Aceptado Octubre 2016

Resumen

El artículo analiza las principales medidas político educacionales adoptadas en Argentina entre 2003 y 2013 respecto de la enseñanza secundaria, la recuperación del nivel, sus características, el establecimiento de la obligatoriedad, los viejos problemas que persisten y el surgimiento de nuevos. A partir de la situación que se describe, se formulan algunas hipótesis acerca de la distancia entre el discurso político y sus concreciones en el sistema educativo. Para ello se considera la legislación sancionada y las medidas adoptadas, al tiempo que se presenta información que da cuenta del estancamiento en la matrícula de la educación pública, el crecimiento sostenido del sector privado, el aumento de la repitencia y la sobreedad, el problema del abandono y la expansión del nivel a expensas de la creación de formatos institucionales alternativos a la escuela y con una significativa reducción de las horas de clase.

Palabras clave: Política educacional – Legislación – Enseñanza secundaria – Evolución cuantitativa – Obligatoriedad escolar

Abstract

This paper analyzes the main educational policies taken in Argentina between the years 2003 and 2013 related the high school education, the recovery of that level, its singularities, the enforcement of the compulsory characteristic, the persistence

of old problems and the birth of new ones. Starting from the described status, some hypotheses are formulated about the gap between the policy discourse and the deeds in the educational system. For that purpose the current laws and the actions adopted are analyzed, while information is given about several facts: the stagnation of enrollment in public education, the persistent growth of the private sector, the increasing year repetition and aging of pupils, the courses given up. The level is expanding due to the rise of institutions as options to school with remarkable reduction in teaching hours.

Key words: Educational politics – Laws – High school education – Quantitative evolution – Compulsory education

Presentación¹

En los últimos veinte años, el sistema educativo argentino afrontó dos procesos de reforma: uno en la década de 1990 y otro a partir de la presidencia de N. Kirchner. En anteriores trabajos (Más Rocha y Vior, 2009; Vior y Oreja Cerruti, 2013) hemos afirmado que estos cambios no fueron originales sino que se desarrollaron en la mayoría de los países de la región, enmarcados en los procesos más amplios de reformas estructurales del Estado. Las medidas político educativas definidas por los organismos internacionales fueron aplicadas, con diferentes matices y en diversos momentos, en casi toda América Latina. Las características que adquirieron dependieron de tres factores principales: la situación financiera de cada país, la interpretación de la coyuntura político económica y la posición ideológica respecto del papel de Estado en educación (Carnoy, 2001).

En Argentina, la autodenominada “transformación educativa”, transfirió responsabilidades financieras y de gestión de la nación a las provincias (Ley de Transferencias N° 24049/91), reestructuró los históricos niveles educativos, suprimió el secundario a partir de la creación de la Educación General Básica

1 Este artículo es una versión ampliada y revisada de la ponencia presentada por las autoras en el XXIII Seminario Internacional sobre la Formación de Profesores para el Mercosur – Cono Sur: “*Sistemas de Educación en los países del Mercosur y la participación política de los educadores en la construcción de soberanía: discursos y prácticas*”, Caracas, Venezuela, 02 al 06 de noviembre de 2015.

y un Ciclo Polimodal, extendió la obligatoriedad escolar a 10 años, definiendo a la familia como agente natural y primario de la educación (Ley Federal de Educación N° 24195/93), diversificó la oferta de instituciones universitarias y de carreras orientadas a dar respuestas a “necesidades locales”, permitiendo el arancelamiento e impulsando la descentralización salarial en la universidad (Ley de Educación Superior N° 24521/95). Estas medidas, estrechamente articuladas con las políticas económicas, sociales y culturales que llevaron al país a una de las mayores crisis de su historia, significaron un retroceso en los intentos por democratizar la educación y el sistema en su conjunto iniciados con la recuperación de las instituciones constitucionales a fines de 1983². Entre sus consecuencias se destacan la desaparición de la escuela secundaria, especialmente la técnica, la creación de diferentes estructuras educativas en las provincias – incluso, estructuras disímiles en el interior de cada jurisdicción– y con distintas posibilidades de conducción técnico pedagógica y de financiamiento.

Con el siglo XXI, después de la crisis de 2001-2002 y de la movilización de amplios sectores sociales, se inicia un nuevo ciclo de reformas educacionales gestadas a partir de una evaluación superficial y sesgada sobre el origen del deterioro que siguió a las políticas implementadas en los 90. A través de una lectura típica del pensamiento único, se atribuye al neoliberalismo de esa década la responsabilidad por el deterioro en los resultados de la escolarización, pero se utilizan renovados mecanismos de pseudoconsulta para recoger opiniones y propuestas para la superación de los problemas identificados y sólo se cuestiona a la Ley Federal de Educación de 1993.

Como ya señaláramos en el trabajo antes citado (Más Rocha y Vior, 2009), en las medidas adoptadas a partir de 2003 es posible identificar algunas rupturas con los preceptos de los 90, pero sobresalen las continuidades, ahora integrantes de un denominado –según diferentes autores– neokeynesianismo, neodesarrollismo (Félez y López, 2012), “neoliberalismo de Tercera Vía” (Wanderley Neves, 2010).

2 Aún desde otra perspectiva, M. Carnoy (2001) ha señalado que “[...] algunos estudios empíricos, como los del Banco Mundial, revelan que las políticas recomendadas por el FMI y el Banco Mundial están unidas a la extensión de la miseria, al reparto cada vez más desigual de los ingresos y las riquezas y a la lentitud del crecimiento económico [...] En tales condiciones, resultaba muy difícil ofrecer una enseñanza de mejor calidad; los profesionales de la educación aguantaron mucha de esta carga y se responsabilizaron de las dificultades crecientes” (p. 114).

Desde el punto de vista económico, a lo largo del período objeto de este artículo, no se ha modificado el proceso de concentración del capital y la distribución regresiva del ingreso que dejaron las políticas de los 90; tampoco la consecuente y fuerte polarización social a pesar de haberse expandido la masa de consumidores. En ese sentido, algunos datos acerca de la situación económica y social justifican esta afirmación: el poder adquisitivo de los ingresos de los ocupados retrocede hasta ubicarse en el nivel del año 2008, período en el cual comienza a sentirse el impacto recesivo de la crisis internacional; entre fines de 2013 y mediados de 2014 la tasa de pobreza aumentó del 32,7% al 36,2% mientras que la indigencia pasó del 9,7% al 11,1%; para 2014 la tasa de desempleo era del 11% (Lozano y Raffo, 2014). Según los autores, el sector público en su rol de empleador, particularmente a través de los gobiernos provinciales y municipales, logró amortiguar la caída del segmento formal de los asalariados al tiempo que se expandió la informalidad laboral, la precarización y el cuentapropismo. Resulta obvio destacar que la pobreza y el desempleo tienen consecuencias persistentes sobre niños, niñas, adolescentes, familias y docentes.

Algunas continuidades y algunos cambios en la política educacional de la década

En esta etapa, a pesar del intento por resaltar su papel como responsable de garantizar el derecho social e individual a la educación, el Estado ha colocado el énfasis en las políticas de evaluación y asistencia social. En el apartado “Políticas sociales y escuela secundaria” hacemos referencia a dos de las medidas asistenciales adoptadas, la Asignación Universal por Hijo y las becas PROGRESAR. Las evaluaciones internacionales, nacionales y jurisdiccionales –implementadas desde los 90– se han intensificado a partir del año 2000³.

La sanción de numerosa legislación educacional en el período 2003-2013 reiteró los modos de hacer política –sugeridos en el ya histórico documento de CEPAL y UNESCO (1992)– a través de la “concertación y el “consenso” como

3 Este tema se encuentra trabajado en profundidad en Vior *et al.* (2016), resultado de una investigación realizada por Laura Rodríguez y las autoras del presente artículo. En el capítulo “El paradigma de la calidad educativa y las preocupaciones por la escuela media. Una breve reconstrucción histórica” se hace un *racconto* de cómo llega la evaluación de la calidad a la Argentina y sus manifestaciones en el nivel secundario.

estrategias que hicieron vivir, nuevamente, la ilusión de un proceso de reforma democrático y participativo. Tanto el Poder Ejecutivo Nacional (PEN) como el Consejo Federal de Educación (organismo no representativo de los electores ya que está integrado por funcionarios de los ministerios de Educación nacional y provinciales) han jugado un papel central en la construcción del consenso, ya sea impulsando proyectos de ley –como en el caso del PEN⁴– o avalando sus decisiones⁵. De esta manera, continúa la tendencia de desplazamiento del poder desde el legislativo hacia el ejecutivo limitándose el Congreso a convertir en ley las iniciativas del PEN (Vior, 1999).

En el sistema educativo se ha borrado cada vez más el límite entre lo público y lo privado. Una de las formas en que esto se expresa es a través del énfasis puesto, en la legislación, en quién es el agente que “gestiona”: el Estado, el sector privado, las cooperativas o el sector “social” (Ley de Educación Nacional, 26206/06, arts. 13° y 14°). Las instituciones estatales, privadas, de organizaciones no gubernamentales y/o de iniciativa social, se incorporan en el texto legal en pie de igualdad, bajo el argumento de que la educación es “responsabilidad de todos”⁶. Junto con ello, en el gobierno del sistema se incorporan miembros de “organizaciones de la sociedad civil” en funciones de asesoramiento y consulta. Paralelamente, se restringe la participación de docentes y estudiantes (Más Rocha y Vior, 2009). Las atribuciones y la composición de los Consejos Consultivos del Consejo Federal de Educación (Económico y Social, de Políticas Educativas y de Actualización Curricular) evidencian el incremento de representantes provenientes del sector privado (entidades de educación de gestión privada, organizaciones empresarias, organizaciones socio-productivas).

En 2006, con la sanción de la Ley de Educación Nacional (LEN), se recupera la enseñanza secundaria como nivel y se establecen, así, 13 años de escolaridad

4 La mayoría de las leyes educacionales del período ha sido sancionada por iniciativa del PEN, desconociendo o ignorando los proyectos de ley que, sobre cada tema, presentaron diferentes bloques partidarios. Ejemplo de ello lo constituyen: Ley del Ciclo Lectivo Anual N° 25864/2003, Ley de Educación Técnico Profesional N° 26058/2005, Ley de Educación Nacional N° 26206/2006.

5 Tal es el caso, por ejemplo, de la Resolución del CFE N° 233/2014 que dictaminó “Apoyar la decisión adoptada por el Poder Ejecutivo Nacional de incorporar a la Educación Obligatoria la sala de cuatro (4 años) y de universalizar la sala de tres (3) años del Nivel Inicial” (art. 1°).

6 Una medida similar puede rastrearse en el proyecto de reforma del sistema educativo firmado por Astigueta y Borda, en 1969. Allí se planteaba que la educación privada era la que daba la familia y, la educación pública (estatal o no estatal) era la que tenía al bien común. La Ley Federal de Educación N° 24195 también incluyó dentro de la educación pública a las instituciones de gestión privada.

obligatoria para todo el país. Casi una década después, lejos se está de cumplir el mandato legal toda vez que, según las estadísticas oficiales, sólo el 61% de los alumnos matriculados finaliza la escuela secundaria (SITEAL, 2014)⁷. Junto con la LEN, otras leyes del período se propusieron también metas ambiciosas que no lograron plasmarse aún en medidas efectivas y universales.

Así como la situación del nivel medio no puede entenderse si no se hace referencia a los cambios en la estructura económica y social, tampoco pueden desconocerse las características que asumió el proceso de escolarización de sus estudiantes en los niveles anteriores; características que condicionan fuertemente los resultados de la enseñanza secundaria. Tal es el caso de la asistencia al nivel inicial, el incremento de la matrícula en jornada extendida o completa, la erradicación del analfabetismo, el cumplimiento de 180 días de clase en el año, la mejora de la calidad y la equidad, cuestiones que analizaremos a continuación.

Escolarización en el nivel inicial: En la Ley de Financiamiento Educativo (N° 26075/05) se plantea que el incremento del presupuesto destinado a Educación (6% del PBI) tenía, como uno de sus objetivos prioritarios para el año 2010, “incluir en el nivel inicial al 100% de la población de 5 años de edad y asegurar la incorporación creciente de los niños y niñas de 3 y 4 años, priorizando los sectores sociales más desfavorecidos” (art. 2° inc. a). En 2010, según el Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas, 644.210 niños entre 3 y 5 años –lo que representa el 35% del grupo de edad– no asistían a la escuela (casi 60.000 de ellos eran niños de 5 años). No está demás recordar que la obligatoriedad de la sala de 5 años fue establecida en 1993 por la Ley Federal de Educación. En ese sentido, cabe señalar que dos décadas después de haber sido definidos los objetivos para la educación inicial, se puede apreciar que la situación ha mejorado aunque siguen sin cumplirse las metas establecidas: en 2014, estaban cursando el primer grado de primaria 19.250 alumnos que no habían asistido a la

7 En una actualización de este estudio, SITEAL muestra que en 2014 el 68,9% de los jóvenes entre 20 y 22 años que accedieron a la escuela secundaria la completaron., con notables diferencias según el nivel socioeconómico del hogar: bajo (57,3%), medio (71,1%) y alto (89,4%) (SITEAL, 2016). Quince años antes, el Banco Mundial reconocía que éste era uno de los mayores problemas educativos de nuestro país: “A pesar de todo, aumentar la tasa de retención en secundaria sigue siendo uno de los principales desafíos de la Argentina [...] La tasa de graduación en educación secundaria es del 52% [en 1996], comparada con el 80% que es la tasa promedio de los países del OCDE. De 100 estudiantes que ingresan en primaria, 84 ingresarán en el séptimo grado, 76 entrarán en el noveno grado, 40 lo harán en el último año de educación secundaria, y sólo siete se graduarán en la universidad” (Experton, 1999: iv-v).

sala de 5 años⁸. Parece importante precisar que la expansión de la matrícula del nivel inicial –como la de los otros niveles del sistema– se ha dado principalmente por el crecimiento del sector privado: entre 2003 y 2013 el sector público se incrementó un 22% mientras que el privado lo hizo en un 57%⁹.

Jornada completa o extendida en educación primaria: La Ley de Financiamiento Educativo también propuso “lograr que, como mínimo, el 30% de los alumnos de educación básica tengan acceso a escuelas de jornada extendida o completa, priorizando los sectores sociales y las zonas geográficas más desfavorecidas” (art. 2º inc. b). Éste resulta, sin dudas, uno de los objetivos menos atendido; en 2014, sólo tres de las 24 jurisdicciones del país pudieron cumplirlo: Tierra del Fuego, 48,2%; Ciudad de Buenos Aires, 36,1%; Córdoba: 34,9%¹⁰. La situación del Conurbano Bonaerense es la más preocupante, ya que allí sólo el 4,4% de los alumnos de educación primaria asistía a este tipo de instituciones. También en este aspecto, la diferencia entre las escuelas del sector público y privado se acentúa notablemente, llegando estas últimas a duplicar¹¹ o triplicar¹² la cantidad de alumnos que asisten a la escuela por más de 4 horas diarias. Menos del 20% de las escuelas primarias del país cuenta con jornada extendida o completa. Este hecho muestra la necesidad de crear nuevas escuelas y/o ampliar la infraestructura edilicia de las existentes para dar respuesta a las necesidades de la población y a las prioridades que la normativa fijó. Hay que tener presente que en el momento de sanción de la Ley de Financiamiento Educativo (2005), la educación “básica” estaba integrada por 9 años de escolaridad obligatoria. Los datos de 2014 a los que hicimos referencia, sólo contemplan la educación primaria (que en algunas provincias es de 6 años y en otras de 7). En el nivel secundario, la información publicada no permite realizar afirmaciones respecto de la asistencia a jornada completa o extendida¹³.

8 Como en casi todos los indicadores educativos, el problema más extendido –en términos absolutos– se encuentra en el Conurbano Bonaerense: en 2014, 9.583 alumnos matriculados en primer grado de primaria, en esa zona, no habían asistido al nivel inicial. Fuente: DINIECE, Anuario Estadístico 2014.

9 Ver Cuadro 1.

10 Fuente: DINIECE, Anuario Estadístico 2014.

11 Tal es el caso de las provincias de Chubut, Jujuy y Mendoza.

12 Se trata de las provincias de San Juan, San Luis y Tucumán.

13 En el caso de las escuelas públicas, podemos inferir que se trata de escuelas técnicas que, por su organización curricular, requieren funcionar en doble turno. En cuanto a las privadas, es más difícil realizar afirmaciones respecto de la duración de la jornada dado que un alto porcentaje de esas instituciones ofrecen diferentes opciones (jornada extendida, doble, talleres optativos, actividades deportivas, etc.).

Llama la atención que, mientras se plantea este objetivo, un número importante de alumnos asiste a instituciones educativas en turno intermedio, es decir, que tienen menos de 4 horas diarias de clase. En primaria, en 2014, sobre un total de 10.326 matriculados en turno intermedio, 8.803 concurrían a escuelas públicas¹⁴. En el nivel secundario, eran 8.271 y 6.222, respectivamente¹⁵. No hemos encontrado referencia alguna sobre este problema ni en la literatura académica ni en los documentos oficiales¹⁶.

Analfabetismo: La Ley de Financiamiento Educativo también se propuso “erradicar el analfabetismo en todo el territorio nacional” (art. 2º inc. 3). En 2010, más de 600.000 personas mayores de 10 años eran analfabetas (la Provincia de Buenos Aires concentra el 28% de los analfabetos)¹⁷.

Días de clase: La ley del Ciclo Lectivo Anual estableció, en 2003, un mínimo de 180 días de clase para los niveles obligatorios. Desde el momento de su sanción se ha incumplido reiteradamente (Más Rocha y Vior, 2009). En 2011, por Resolución N° 165 del Consejo Federal de Educación, ese mínimo se elevó a 190 días, objetivo que muy pocas jurisdicciones han alcanzado¹⁸.

No hay información oficial que indique por qué no se cumplieron los objetivos planteados en 1993, en 2003, ni en 2005 y, por lo tanto, por qué es necesario proponer “nuevos” (aunque no necesariamente otros). La redefinición constante de las metas y de los plazos para alcanzarlas habilita el iniciar períodos de reformas con *nuevas* propuestas. R. M. Torres (2001) sostiene que las decisiones

14 Como en el resto de los indicadores educativos, las provincias más pobres son las que concentran la mayor cantidad de matrícula en primaria con sólo tres horas de clase diarias: Formosa (2180), Santiago del Estero (1933), Buenos Aires (1732), Salta (1141) y Jujuy (962). Fuente: DINIECE, Anuario Estadístico 2014.

15 Ver Cuadro 6 en el apartado “La enseñanza secundaria en cifras: viejos y nuevos problemas”.

16 Sin embargo, el tema sí ha sido objeto de preocupación por parte de las familias de los niños que asisten a este tipo de instituciones. Ver, por ejemplo, para el caso de la provincia de Formosa:

- “Padres de alumnos de la escuela 380 reclaman por escasas horas de dictado de clases”, Diario El Comercial, 11/03/2010.

- “Padres exigen que se quite el turno intermedio de niños”, Diario El Comercial, 14/08/2011.

- “Denuncian grave conflicto en un comedor de la Escuela N° 378”, Formosa Expres Diario, 08/05/2015.

- “Escuela N° 378: tensión entre padres y docentes por el cierre del turno intermedio”, Diario La Mañana, 08/06/2015.

17 Fuente: INDEC, Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas, 2010.

18 En 2012, 5 provincias lograron cumplir los 190 días fijados por la Resolución y en 2014 fueron sólo 2.

respecto de los plazos no están fundamentadas en ningún cálculo o criterio científico pero generan ilusión de consenso y de compromiso común¹⁹.

Podemos encontrar coincidencias entre este proceso y el que siguen los organismos internacionales y los gobiernos que firman los acuerdos. Tal es el caso de las metas acordadas en 1990 en la “Declaración Mundial sobre Educación para Todos” en Jomtiem que, al no haberse cumplido, fueron retomadas en el año 2000 en el Foro Mundial de Educación, en Dakar. En 2010, en el documento “Metas Educativas 2021: la educación que queremos para la generación de los Bicentenarios”²⁰ se definieron las 11 metas generales para los próximos años. La primera de ellas²¹ se relaciona con la participación de la “sociedad civil” en temas de políticas públicas, confirmando la adopción de las propuestas del neoliberalismo de Tercera Vía para “democratizar la democracia” (Giddens, 1999). La segunda meta se propone “garantizar el acceso y la permanencia de todos los niños en el sistema educativo” (OEI, 2010: 148). No podemos dejar de llamar la atención sobre este punto: Argentina, un país en el cual la obligatoriedad de la escuela primaria se estableció hace ya más de 130 años, ha firmado esta meta. En la reciente Declaración firmada en Incheon (República de Corea), con motivo de la realización del Foro Mundial de Educación 2015, los ministros y funcionarios admiten que aún se está lejos de haber alcanzado la educación para todos²² (UNESCO, 2015) y se comprometen, nuevamente, a definir prioridades y objetivos a cumplirse, esta vez, en 2030.

Al respecto, Tomasevski (2004) sostiene que la recurrencia de proyectar metas para el futuro, sin establecer los compromisos financieros correspondientes, aleja del campo de trabajo la necesidad de adoptar medidas inmediatas.

19 Al ser consultado por una de las autoras de este artículo, un experto del BID, ex funcionario del Ministerio de Educación en los primeros años del período que trabajamos, reconoció que ese organismo público no contaba con ningún estudio confiable que justificara el enunciado de las metas fijadas por la Ley de Financiamiento.

20 El texto final fue aprobado por la XX Cumbre Iberoamericana de Jefes y Jefes de Estado y de Gobierno, celebrada en la ciudad de Mar del Plata, Argentina, en 2010.

21 Meta General 1: “Reforzar y ampliar la participación de la sociedad en la acción educadora”. Meta Específica 1: “Elevar la participación de los diferentes sectores sociales y su coordinación en proyectos educativos: familias, universidades y organizaciones públicas y privadas, sobre todo de aquellas relacionadas con servicios de salud y promoción del desarrollo económico, social y cultural” (OEI, 2010: 147).

22 En 2012 sólo un 35% de los 113 países que se reunieron en Dakar habían alcanzado los cuatro objetivos que tienen metas mensurables (asegurar una educación primaria universal, reducir el analfabetismo adulto en un 50%, lograr la paridad de género en la educación primaria y media y mejorar la calidad de la educación). En América Latina y el Caribe, solo veintitrés países, un poco más de la mitad del total, tienen datos para evaluar si se alcanzaron globalmente los objetivos. De ellos, Cuba es el único que lo logró (Razquin, 2015).

Recomendaciones de los organismos internacionales para la educación secundaria

Como anticipamos, al igual que en los 90 es posible establecer paralelos entre la definición de políticas educacionales realizadas por los organismos internacionales y las adoptadas por el gobierno nacional. OEA (Organización de los Estados Americanos), UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura), CEPAL (Comisión Económica para América Latina), BM (Banco Mundial), BID (Banco Interamericano de Desarrollo), OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos), OEI (Organización de Estados Iberoamericanos) han formulado diagnósticos, definido problemas y prioridades y fijado plazos para el cumplimiento de las metas.

La política educacional de la etapa que se inicia en 2003 se corresponde con el momento en que los organismos (principalmente el BM y el BID) revisan las recomendaciones previas a partir de las “lecciones aprendidas” y/o “derivadas de la experiencia”. Así, en los inicios del siglo XXI se evidencia un marcado interés por la enseñanza media.

A diferencia de los 80 y 90, décadas en que el énfasis estaba colocado en el nivel primario (o “educación básica”, como ha denominado ambiguamente el Banco Mundial²³), en años recientes han elaborado numerosas recomendaciones centradas en la reforma de la escuela secundaria (Tello, 2013; Vior y Oreja Cerruti, 2013) como estrategia para lograr la cohesión social en el contexto de “la sociedad del conocimiento y la información”. Entre ellas se destacan: incorporar las TICs en el aprendizaje de los jóvenes y en la formación de docentes; identificar a la escuela como espacio de prevención de embarazos, de enfermedades de transmisión sexual, como lugar del aprendizaje de la tolerancia y como instrumento de competencia; reconocer los riesgos de la inversión pública en educación secundaria (ya que posee menor tasa de retorno); crear sistemas de incentivos y rendición de cuentas para las instituciones y los docentes,

23 Tomasevski (2004) señala que en la “Declaración Mundial sobre educación para Todos” de Jomtiem (1990) el derecho a la educación fue reemplazado por expresiones del tipo “acceso a la educación”, “una chance de aprender”, “satisfacción de necesidades de aprendizaje” y “escuela primaria” fue trastocada por “educación básica” (p. 133-134). En el mismo sentido, indica que aparece el término “asociados” para referirse a las relaciones entre gobiernos y ONGs, como si sus intereses fueran idénticos o como si actuaran como socios “naturales” (p. 144).

otorgar autonomía administrativa y pedagógica a las escuelas (BID, 2010 y 2012; BM, 2005 y 2007). Estas recomendaciones no son totalmente distantes de las planteadas en décadas anteriores. Por ejemplo, la preocupación por la calidad, el reemplazo de la igualdad y la democratización por la equidad, el diseño de instrumentos de evaluación y seguimiento o monitoreo de resultados, la rendición de cuentas (*accountability*), muestran continuidad en las políticas de los últimos 30 años. Sin embargo, la prioridad en el pasaje del “elitismo” a la “inclusión” en la cual “todos tienen la misma oportunidad de andar el camino desde la educación primaria hasta una nueva esfera de aprendizaje secundario, haciendo posible el llamado de la universidad y del mercado laboral” (BM, 2007: 14), el “empoderamiento” de los docentes y jóvenes (concebidos como factor social de riesgo para la gobernabilidad de los países pobres y/o agentes positivos de cambios económicos y sociales en un contexto de desarrollo de las TIC's), la articulación del Estado con la sociedad civil, aparecen como acciones propias para el siglo XXI. Se vincula a la educación secundaria con el ejercicio de la ciudadanía y la construcción de la tolerancia. Sin embargo, se insiste en que los gobiernos deberían financiar la fase obligatoria del nivel (primer ciclo) y las familias y las comunidades locales deberían desempeñar un papel activo en la fase no obligatoria.

La enseñanza secundaria en cifras: viejos y nuevos problemas

En Argentina, intentar realizar algún análisis de la situación educativa de la población a partir de datos estadísticos, información que se supone pública y que, por lo tanto, debiera estar disponible para el conjunto de la ciudadanía, presenta algunas dificultades. La intervención del INDEC, en el año 2007, ha significado la ausencia (o la no publicación) de información sumamente valiosa, por ejemplo, la correspondiente a pobreza e indigencia.

En lo que refiere a educación, el Censo Nacional de Población 2010 dejó de relevar la asistencia a la escuela según el tipo de instituciones. En consecuencia, no es posible identificar los cambios o la distribución de la matrícula en las diferentes dependencias (pública / privada). La información respecto de la asistencia no se publica por edades simples sino en agrupamientos etarios que se corresponden con una de las dos estructuras del sistema educativo argentino

(primaria de 6 años y secundaria de 6 años)²⁴, lo que impacta en el cálculo de las tasas netas y brutas de escolaridad en los niveles obligatorios²⁵. Finalmente, tampoco se releva la asistencia por año de estudio. Las decisiones adoptadas por el INDEC no nos permiten comparar algunos resultados del Censo 2010 con los anteriores. Por otro lado, los Anuarios Estadísticos elaborados por la Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (DINIECE) del Ministerio de Educación de la Nación, fueron presentando sucesivos cambios en las categorías utilizadas y en las formas de publicar la información.

Aún con las dificultades para la reconstrucción de los datos que nos interesan, es posible dar cuenta de tendencias generales que se verifican en el período estudiado²⁶:

- En el conjunto del sistema educativo, el mayor crecimiento se registra en el sector privado, acentuando el fenómeno de la privatización de la educación y de la política educativa (Vior y Rodríguez, 2012)²⁷.

- Por primera vez en nuestra historia educacional, disminuye la matrícula en la escuela primaria, y ese descenso tiene su origen en la pérdida de 382.368 alumnos en la educación pública.

24 El Censo 2010 presenta los siguientes agrupamientos de edades: 6-11 (primaria), 12-14 (Ciclo básico de la escuela secundaria), 15-18 (Ciclo orientado de la escuela secundaria).

25 El programa REDATAM (Recuperación de Datos para Áreas pequeñas por Microcomputador) de CEPAL brinda información sobre asistencia escolar por edades simples, pero puede inducir a confusiones en tanto presenta cuatro opciones respecto de la asistencia a los diferentes niveles del sistema (primario, EGB, secundario y polimodal) y no ofrece datos por año de estudios.

26 **Por la extensión del presente texto, no vamos a trabajar las diferencias jurisdiccionales, aunque no las desconocemos.** En todos los casos, nos referimos a la educación común.

27 Las autoras diferencian los procesos de privatización “en” la educación (característico de los 90) y los de privatización “de” la política educativa: “Si en el período precedente, los intereses corporativos de los agentes privados se materializaron en su participación directa en los organismos estatales de fiscalización de la educación primaria, secundaria y superior no universitaria privada, en esta etapa, las reformas implican su ingreso en todos los organismos de elaboración de políticas y de gobierno y coordinación de la educación en general, en pie de igualdad con los funcionarios gubernamentales que tradicionalmente habían representado el “interés público”. De esta manera, se intensifica la intervención de grupos, sectores e instituciones privadas en las instancias encargadas del seguimiento y la evaluación del sistema, y en los espacios ministeriales de asesoramiento y consulta. Simultáneamente, se limita la participación de docentes, estudiantes y padres en el gobierno del sistema y en las instituciones educativas” (Vior y Rodríguez, 2012: 99).

- El aumento de la cantidad de alumnos en la escuela secundaria pública en el período 1996-2003 fue mayor que entre 2003 y 2013 (13% y 12%, respectivamente), aún cuando la obligatoriedad se estableció en 2006. En las instituciones privadas el crecimiento fue del 12% y 19%, respectivamente.

**Cuadro 1: Alumnos matriculados en Nivel Inicial, Primario y Secundario
Total país. Años 1996, 2003 y 2013**

Nivel	1996	2003	% Variación 1996-2003	2013	% Variación 2003-2013
Inicial					
Estatal	775.599	903.322	16%	1.099.407	22%
Privado	325.209	352.679	8%	553.250	57%
Total Inicial	1.100.808	1.256.011	14%	1.652.657	32%
Primario					
Estatal	3.514.071	3.747.747	7%	3.365.379	-10%
Privado	917.523	970.863	6%	1.198.112	23%
Total Primario	4.431.594	4.718.610	6%	4.563.491	-3%
Secundario					
Estatal	2.173.521	2.460.694	13%	2.766.456	12%
Privado	827.186	924.233	12%	1.099.663	19%
Total Secundario	3.000.707	3.384.927	13%	3.866.119	14%

Elaboración propia.

Fuente: DINIECE, Anuarios Estadísticos 1996, 2003 y 2013.

Nota: El organismo tomó como estructura: 6 años de primaria y 6 de secundaria. Esto trae como consecuencia que, en 2013, haya una subvaloración de la matrícula en el nivel secundario. Ese año, 267.221 alumnos de séptimo año de primaria aparecen contabilizados, por DINIECE, en el nivel secundario.

Los históricos problemas de la escuela secundaria (repetencia, sobreedad, abandono) permanecen a lo largo de la última década, tal como se muestra en los Cuadros 2 y 3²⁸, pero se acentúan en la educación pública:

- La tasa de repetencia en las escuelas públicas triplica a la de las escuelas privadas en el período 2003-2012, tanto en el Ciclo Básico como en el Orientado.

- La repetencia aumenta todos los años, tanto en escuelas públicas como privadas, a pesar de que se han implementado diversas estrategias para flexibilizar el régimen de asistencia, promoción y calificación. La repetencia es un fenómeno absolutamente naturalizado en el sistema educativo pero, también, encubierto a partir de la adopción de medidas técnico pedagógicas que procuran que los estudiantes no repitan sin que ello sea, necesariamente, garantía de aprendizaje²⁹.

- La sobreedad aumenta en todo el período; y en las escuelas públicas, casi la mitad de los estudiantes tiene una edad superior a la esperada.

- La tasa de abandono interanual se duplica en las escuelas públicas, siendo más acentuada en el Ciclo Orientado.

28 Los datos fueron procesados por la DINIECE a solicitud de las autoras ya que no todos se publican en los Anuarios Estadísticos.

29 Ver, por ejemplo, las Resoluciones del Consejo Federal de Educación N° 93/09 (aprueba el documento “Orientaciones para la organización pedagógica e institucional de la educación obligatoria”), N° 174/12 (aprueba el documento “Pautas federales para el mejoramiento de la enseñanza y el aprendizaje y las trayectorias escolares, en el nivel inicial, nivel primario y modalidades, y su regulación”). Para el caso de la Pcia. de Buenos Aires, ver la Res. DGCyE N° 587/11 (aprueba el Marco General del Régimen Académico para la Educación Secundaria”).

**Cuadro 2. Tasa de repitencia y sobreedad en la escuela secundaria.
Total país. 1999-2012**

Año	REPITENCIA				SOBREEDAD			
	Educación estatal		Educación Privada		Educación estatal		Educación Privada	
	Ciclo Básico (1° a 3°)	Ciclo Orientado (4° a 6°)	Ciclo Básico (1° a 3°)	Ciclo Orientado (4° a 6°)	Ciclo Básico (1° a 3°)	Ciclo Orientado (4° a 6°)	Ciclo Básico (1° a 3°)	Ciclo Orientado (4° a 6°)
1999	9,9	6,9	3,4	3,8	39,1	44,7	13,9	19,9
2003	11,1	8,5	4,0	3,1	38,2	42,9	13,8	18,7
2004	12,4	9,4	4,4	3,5	38,8	43,5	14,4	19,6
2005	14,7	10,1	5,0	3,7	40,0	43,6	14,7	18,6
2006	15,4	10,3	5,3	3,6	42,6	42,3	16,0	18,3
2007	14,0	9,6	4,8	3,7	43,6	43,0	16,6	20,0
2008	14,5	9,9	5,2	3,5	45,1	44,8	17,5	20,2
2009	15,0	9,5	5,0	3,1	45,7	46,7	17,8	20,3
2011	15,0	8,7	4,9	4,9	45,4	46,3	17,4	19,7
2012	13,9	7,9	4,4	2,6	44,8	45,6	16,9	19,3

Elaboración propia. Fuente: DINIECE.
Nota: No contamos con los datos del año 2010.

**Cuadro 3. Tasa de abandono interanual en la escuela secundaria.
Total país. 2003-2013**

Año	Educación estatal		Educación Privada	
	Ciclo Básico (1° a 3°)	Ciclo Orientado (4° a 6°)	Ciclo Básico (1° a 3°)	Ciclo Orientado (4° a 6°)
2003-2004	10,6	22,0	1,7	11,9
2004-2005	10,5	23,1	2,6	12,5
2005-2006	12,2	22,8	3,6	12,2
2006-2007	11,8	21,6	4,3	12,5
2007-2008	10,0	21,1	4,8	11,8
2008-2009	10,5	19,8	2,2	12,6
2009-2010	11,0	17,8	4,6	10,7
2011-2012	10,7	18,4	2,9	10,3
2012-2013	10,5	17,5	3,4	9,3

Elaboración propia. Fuente: DINIECE.
Nota: No contamos con los datos del año 2010.

Como habíamos afirmado, el papel del Estado como evaluador se ha profundizado. Argentina no sólo realiza pruebas nacionales para “medir” la calidad de la educación (a través de resultados de aprendizajes) sino que también participa de evaluaciones internacionales como PISA³⁰ y LLECE³¹. En este aspecto, también han ocupado un lugar central las recomendaciones de los organismos como el BM, CEPAL y OCDE.

Aún con las críticas que se puedan formular, por el carácter que adquiere la evaluación y la responsabilidad principal que se atribuye a los docentes por los resultados, los datos muestran que –en el período estudiado– sólo hubo mejoras en los niveles de desempeño medio y bajo en el caso de los ONE. La situación relativa de Argentina en el conjunto de los países evaluados por PISA ha empeorado entre 2006 y 2012.

Cuadro 4. Resultados ONE en último año de escuela secundaria. Total país

Año y nivel de desempeño	Matemática	Lengua	Ciencias Sociales	Ciencias Naturales
2005				
Alto	12,5%	23,4%	20,7%	14,5%
Medio	35,8%	38,2%	42,4%	38,5%
Bajo	51,8%	38,4%	36,9%	47%
2010				
Alto	14,7%	20,4%	17,2%	13,4%
Medio	55,3%	53,3%	52,8%	52,2%
Bajo	30%	26,3%	30%	34,4%
2013				
Alto	12%	21,3%	19,2%	13,2%
Medio	60,1%	53%	50,5%	52,5%
Bajo	27,9%	25,7%	30,3%	34,3%

Elaboración propia

Fuente: DINIECE. Resultados ONE 2005, 2010 y 2013.

30 Programa Internacional para la Evaluación de los Estudiantes (PISA) de la OCDE. Se trata de un estudio internacional sobre capacidades para la vida en la población de estudiantes de 15 años de edad, relacionadas con Ciencias, Matemática y Lectura. Argentina participó en 2001, 2006, 2009, 2012 y 2015.

31 El Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE), dependiente de OREALC-UNESCO, lleva a cabo “Estudios Regionales Comparativos y Explicativos” sobre rendimiento en Ciencias, Matemática, Lengua y Factores Asociados, aplicado a alumnos de 3° y 6° año de la Educación Primaria de 15 países de la región. Argentina participó en PERCE 1997, SERCE 2006 y TERCE 2013.

En una reciente investigación³², planteábamos que los operativos de evaluación están cada vez más distanciados de las prioridades y de la realidad cotidiana de las instituciones; la información que se obtiene de ellos no llega a las escuelas ni a los profesores, pero termina siendo vinculada principalmente con lo que sucede –o no sucede– dentro del aula y con la actividad de los docentes. Así, los resultados de las evaluaciones no involucran en el proceso de reflexión a los funcionarios gubernamentales y su desempeño ni extienden su análisis a otros factores asociados, como por ejemplo la organización de los tiempos y espacios destinados a la enseñanza, las características institucionales, los efectos de otras políticas educativas o sociales, las condiciones de vida y de trabajo tanto de los docentes como de los alumnos y sus familias, etc. Parece haber una renuncia a un diagnóstico de base más amplia para analizar no sólo las “prácticas institucionales”, o las “prácticas docentes” sino también las “prácticas estatales”, entendiendo a estas últimas como el conjunto de políticas públicas sectoriales e intersectoriales que contribuyen a delimitar las condiciones de vida y de apropiación de los bienes sociales por parte de la población, en este caso, el bien “educación” (Vior *et. al.*, 2016).

La duración de la jornada escolar, así como la cantidad de días de clase, impactan en la “calidad” de la educación. Transcurridos ya 13 años desde la sanción de la ley N° 25864, llama la atención que se haya incrementado el número de estudiantes secundarios matriculados en escuelas con turno intermedio, esto es, con una jornada de 3 o menos horas diarias de clase. A partir de los datos publicados por la DINIECE en los Anuarios Estadísticos pudimos identificar un sostenido aumento de la matrícula en este tipo de instituciones: entre 2008 y 2014 se duplicó, tanto en el Ciclo Básico como en el Orientado. Esto permite inferir que el cumplimiento de la obligatoriedad de la escuela secundaria y la expansión del nivel, en algunas provincias³³, se produjeron a partir de la reducción en el número de horas de clase. Miles de adolescentes que *deben* asistir a la escuela para percibir el subsidio correspondiente a la Asignación Universal por Hijo (AUH) lo hacen en el turno intermedio de instituciones públicas.

32 Nos referimos al proyecto “La evaluación de la calidad como política para el mejoramiento de la enseñanza secundaria. El caso de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (1992-2013)”, dirigido por Susana Vior y radicado en el Departamento de Educación de la Universidad Nacional de Luján. Ver Vior *et al.*, 2016.

33 Principalmente, las provincias de Buenos Aires, Formosa, Córdoba y Entre Ríos.

Cuadro 6: Alumnos matriculados en turno intermedio en Nivel Primario y Secundario. Total país. Años seleccionados

Nivel	1998	2000	2002	2004	2006	2008	2010	2012	2013	2014
Primario (1)										
Estatal	26.611	21.681	21.857	19.783	16.603	13.531	9.703	8.081	7.441	8.803
Privado	453	440	748	84	197	928	600	578	955	1.523
Total	27.064	22.121	22.605	19.867	16.800	14.459	10.303	8.659	8.396	10.326
Secundario (2)										
Ciclo Básico										
Estatal	3.072	2.129	2.625	2.039	1.261	2.277	3.801	3.726	3.847	4.133
Privado	179	41	233	29	187	518	361	287	913	1.174
Total	3.251	2.170	2.858	2.068	1.448	2.795	4.162	4.013	4.760	5.307
Ciclo Orientado										
Estatal	S/D	S/D	S/D	S/D	S/D	803	1.003	2.231	2.461	2.089
Privado	S/D	S/D	S/D	S/D	S/D	649	199	162	719	875
Total	S/D	S/D	S/D	S/D	S/D	1.452	1.202	2.393	3.180	2.964

Elaboración propia. Fuente: DINIECE, Anuarios Estadísticos años seleccionados.

(1) Se considera una estructura de 6 años (que hasta 2006 correspondía a EGB1 y EGB2)

(2) Se considera una estructura de 6 años (que hasta 2006 correspondía a EGB3 y Polimodal)

Diferentes escuelas secundarias para diferentes sectores sociales

La recuperación de la democracia, en 1983, propuso entre otras cosas democratizar el sistema educativo y sus instituciones. Para ello, una de las medidas más importantes fue la eliminación de los exámenes de ingreso y los cupos en las escuelas secundarias públicas dependientes del Ministerio de Educación y en las Universidades Nacionales. Esto implicó, inmediatamente, un significativo aumento de la matrícula aunque se produjeron, al mismo tiempo, problemas derivados de la

incorporación de sectores sociales que accedían a estas escuelas por primera vez, con docentes que no habían sido preparados para atender esa expansión y con una infraestructura edilicia insuficiente para ese crecimiento (proceso no novedoso si se analiza el desarrollo del nivel a lo largo del siglo XX).

Desde la década del 90 el sistema educativo argentino, en su conjunto, depende de las jurisdicciones provinciales. Se han estudiado ya, algunas de las consecuencias de los diversos circuitos que se fueron creando en las provincias para dar respuestas a la demanda educativa, sobre todo, de los sectores más pobres (Vior, 1999; Más Rocha, 2007).

A comienzos del nuevo siglo, y como uno de los efectos de la crisis económico-política de 2001-2002, se crearon nuevos formatos escolares diseñados para quienes nunca habían accedido a la escuela secundaria y/o no lograban permanecer en ella. Aún con características y recursos disímiles, las propuestas de “inclusión educativa” coinciden en reconocer como problema el formato de la denominada “escuela media tradicional”: disciplinas organizadas en asignaturas que se cursan en simultáneo, necesidad de aprobar todas las asignaturas para pasar de un año a otro, repitencia como mecanismo institucional para quienes no aprueban, exigencia de asistir diariamente, etc. A continuación, nos referiremos brevemente a dos iniciativas del PEN que difieren en objetivos, alcances, recursos, inversión presupuestaria y condiciones de trabajo de los docentes.

Plan FiNes: En 2008, el Consejo Federal de Educación aprobó la creación del Plan de Finalización de Estudios Primarios y Secundarios – FiNes. En 2012, por Resolución del Ministerio de Educación se aprobó su extensión hasta 2015. El FiNes se plantea, entre otros objetivos, la incorporación de adolescentes y adultos que abandonaron o nunca iniciaron la escuela primaria o secundaria. Funcionan en “sedes” (pueden ser escuelas, dependencias municipales, centros deportivos, locales partidarios, iglesias, ONGs, casas particulares, etc.), con una estructura organizativa mínima (1 secretario/a y 4 tutores por sede), con docentes (no necesariamente titulados) precariamente contratados por cuatrimestre y una organización curricular flexible. Los datos oficiales indican que el Plan ya cuenta con más de 500.000 graduados³⁴.

34 Sería necesario realizar una evaluación del Programa analizando la trayectoria e inserción (escolar, laboral) de sus egresados.

Cuadro 7. Plan FINES. Total país

Año	Sedes	Tutores	Alumnos inscriptos	Egresados
2008	2223	13511	202271	61776
2009	2845	17693	395167	92574
2010	2912	17585	232753	115816
2011	2875	28197	270218	71846
2012	2556	51379	303820	63276
2013	3010	62689	385381	107190

Fuente: Ministerio de Educación de la Nación.

Escuelas secundarias técnicas dependientes de Universidades Nacionales: Estas escuelas tienen como destinatarios a adolescentes pobres que residen en el área de influencia de la universidad (en general, repitentes y/o que han abandonado la escuela). En 2014 se crearon 3 escuelas en tres Universidades Nacionales: UNSAM (Orientación en Industrias de Procesos), UNDAV (Orientación en Construcciones), UNQUI (Orientaciones: Industrias de Procesos, Programación –Informática– y Alimentos). En 2015, se sumaron la UBA (Orientaciones: Tecnologías de la Información y Comunicación y Mecatrónica o Robótica.) y la UNGS (Electrónica, Bachillerato Orientado en Lenguas Extranjeras y Bachillerato Orientado en Comunicación). Estas escuelas se plantean con formatos innovadores en jornada completa: no tienen repitencia (tanto la asistencia como la aprobación es por asignaturas y no por año) y, en consecuencia, los estudiantes pueden diseñar su propio trayecto educativo, los docentes han sido seleccionados por las universidades y son designados por cargo (y no por horas cátedra), cuentan con dos vicedirectores (académico y sociocomunitario) y tutores por curso, ofrecen desayuno y almuerzo. El Ministerio de Educación aporta los recursos para la construcción del edificio escolar, salario del personal docente y gastos correspondientes al funcionamiento cotidiano (comedor, micros para traslados de estudiantes, etc.).

Políticas sociales y escuela secundaria

Junto con las medidas educacionales mencionadas se han adoptado, también, políticas sociales focalizadas destinadas a tener impacto sobre la superación de la pobreza y, en consecuencia, en la escolarización de los más pobres³⁵.

³⁵ Si bien el análisis de cada una de las medidas adoptadas requiere un tratamiento en profundidad, aquí solo se mencionan dos de esas medidas porque podrían tener impacto en la escolarización.

Asignación Universal por Hijo para Protección Social: Establecida el 29 de octubre de 2009, por Decreto de necesidad y urgencia N° 1602 del Poder Ejecutivo Nacional³⁶, modifica la ley N° 24714 que, en 1994 había “ajustado” el régimen de asignaciones familiares establecido por un gobierno de facto, en 1968, que cobraban todos los trabajadores en situación de dependencia. En los *considerando* se reconoce que

forzoso es decirlo, esta medida por sí no puede garantizar la salida de la pobreza de sus beneficiarios y no puede ubicarse allí toda la expectativa social, aunque resultará, confiamos, un paliativo importante... No implica necesariamente el fin de la pobreza, pero inocultablemente ofrece una *respuesta reparadora a una población que ha sido castigada por políticas económicas de corte neoliberal* (destacado en el original).

Se trata de un subsidio mensual “condicionado”, destinado a niños y adolescentes (hasta 18 años de edad), que exige asistir a la escuela y realizar un control sanitario anual (cumplimentando el plan de vacunas obligatorias)³⁷. En 2015 costó al fisco aproximadamente \$35.000 millones (2% del presupuesto nacional). Diversos especialistas plantean que hay dificultades para medir el impacto de la AUH en la reducción de la pobreza, pero señalan que habría resultados alentadores sobre los niveles de asistencia escolar. Si bien hoy tiene más de 3.500.000 beneficiarios, no es universal –aunque su nombre así lo indique–, sigue siendo una política focalizada pues se calcula que más de 2 millones de niños no reciben ningún ingreso por derecho. Se evidencia aquí una “reducción del concepto de igualdad a la idea de focalización” (Verger y Bonal, 2011: 924), renunciando deliberadamente a otras estrategias de políticas universales.

36 Nuevamente aquí encontramos otro ejemplo del modo de hacer política en esta etapa. Se aprueba por Decreto del PEN –es decir, sin debate público– desconociendo proyectos de ley anteriores: desde 1997 había, en el Congreso Nacional, 17 proyectos sobre asignaciones presentados por diferentes partidos políticos. Uno de los primeros autores en traer el tema al país fue Rubén Lo Vuolo en su libro *Contra la exclusión. La propuesta del ingreso ciudadano* (1995). Enviada como proyecto de ley del PEN a fines de junio de 2015, la AUH fue aprobada con el mismo régimen de ajustes semestrales que tienen las jubilaciones.

37 Todos los meses el Estado paga el 80% del subsidio. Anualmente, si la familia presenta los certificados de asistencia a la escuela y de control sanitario, se paga el 20% restante.

Becas PROGRESAR: Creado en 2014, el Programa de Respaldo a Estudiantes de Argentina, constituye un nuevo esquema condicionado de transferencias de ingresos a jóvenes entre 18 y 24 años que no trabajan, trabajan informalmente o tienen un salario menor al mínimo, vital y móvil. Los destinatarios están obligados a inscribirse en el sistema educativo formal, en el Plan FiNes o en Centros de Capacitación Laboral acreditados en el Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social.

Reflexiones finales

El siglo XXI se ha iniciado con nuevas reformas educativas que, a través de la firma de Acuerdos y Metas y la sanción de nueva legislación educacional, se proponen alcanzar los objetivos que otras normas legales no cumplieron, postergando reiteradamente los plazos para hacerlos efectivos.

Los cambios producidos en la escuela secundaria argentina del último decenio se han dado en un contexto caracterizado por un discurso gubernamental de “inclusión social” junto con el despliegue de un conjunto de políticas públicas (educativas, sociales, laborales) destinadas a que los más pobres estén incluidos en el sistema educativo (o en circuitos paralelos).

Tanto en las formas de “hacer política” como en las medidas adoptadas, se evidencian continuidades entre los 90 y la etapa iniciada en 2003. En tanto no cambió la distribución regresiva del ingreso, no se han resuelto los altos porcentajes de desempleo, subocupación y condiciones de trabajo precario. En ese contexto, el Estado se asume como garante del derecho a la educación, junto con otros actores sociales, extendiendo la obligatoriedad escolar, incrementando el presupuesto destinado a educación y desarrollando numerosas políticas focalizadas para intentar paliar los efectos de la política económica. Insistimos en afirmar que, a pesar del intento por resaltar –en el discurso– su papel principal en materia educacional, el Estado ha acentuado el énfasis en las políticas de evaluación y asistencia social.

Las medidas adoptadas respecto de la escuela secundaria y sus estudiantes siguen sin revertir los históricos problemas que afectan al nivel (el abandono,

la repitencia, la sobreadad, la “calidad” y la diversidad de instituciones para los diferentes sectores sociales) y, a la vez, se crean nuevos, como la existencia de estudiantes atendidos en una jornada escolar reducida. Al identificar bajos resultados obtenidos en pruebas estandarizadas con pobreza, se convierte en natural lo que es social y políticamente producido. Se adoptan estrategias pedagógicas de recuperación (de clases y contenidos) y tutoría, identificando como principales responsables de la situación a los docentes. Estas medidas técnico pedagógicas no fueron acompañadas por efectivos cambios en la infraestructura, equipamiento y formación de personal para atender a los adolescentes más pobres que están doblemente obligados a asistir a la escuela: en primer lugar, porque la ley lo exige pero, también, como condición para el cobro de una parte significativa del subsidio denominado “Asignación Universal por Hijo para Protección Social”³⁸. La obligatoriedad de la escuela secundaria constituye, entonces, un mecanismo de *inclusión forzada* (Fontes, 1996) ya que ningún adolescente puede ser excluido de ella.

Si bien se ha ampliado la población escolarizada en el nivel, se ha llevado a cabo aplicando estrategias de bajo costo, en las que se acentúa la diferenciación entre instituciones según el sector social que atienden. Esto es esencial en el capitalismo pero parece necesario enfatizar las dimensiones que alcanza esa diferenciación en las últimas décadas. El despliegue de programas alternativos a la escuela, para los más pobres, evidencia el reforzamiento y la naturalización de las diferencias a través del discurso de la inclusión: todos pueden educarse pero cada uno en el espacio que le corresponde. La diferenciación, así, aparece legitimada.

Bibliografía

BANCO INTERAMERICANO DE DESARROLLO (2010) [en línea] *¿Enseñan mejor las escuelas privadas en América Latina?* Washington DC. Disponible en: <http://publications.iadb.org> Fecha de acceso: 25/02/2015.

³⁸ Cabe aquí alguna reflexión respecto de los intereses específicos de los adolescentes para estar en las escuelas, aprender, apropiarse y producir conocimiento bajo estas circunstancias.

_____ (2012) [en línea] *Desconectados. Habilidades, educación y empleo en América Latina*. Washington DC. Disponible en: <http://www.iadb.org> Fecha de acceso: 25/02/2015.

BANCO MUNDIAL (2005) [en línea] *Mejorar la enseñanza y el aprendizaje por medio de incentivos ¿Qué lecciones nos entregan las reformas educativas de América Latina?* Washington DC. Disponible en: <http://documentos.bancomundial.org/> Fecha de acceso: 25/02/2015.

_____ (2007) *Ampliar oportunidades y construir competencias para los jóvenes. Una nueva agenda para la educación secundaria*. Bogotá, Colombia; Mayol Ediciones S.A.

CARNOY, M. (2001) “La articulación de las reformas educativas en la economía mundial”. En *Revista de Educación*, número extraordinario 1, pp. 111-120.

CEPAL / UNESCO (1992) *Educación y conocimiento: Eje de la Transformación productiva con equidad*, Santiago de Chile.

DINIECE (2013) [en línea] *A propósito del debate sobre la evolución de la matrícula en el sector privado*. Junio. Disponible en http://repositorio.educacion.gov.ar/dspace/bitstream/handle/123456789/109842/debate_matri_privada_.pdf Fecha de acceso: 01/09/2015.

EXPERTON, W. (1999) *Desafíos para la nueva etapa de la reforma educativa en Argentina*, Human Development Department, LCSHD Paper Series N° 46. Washington DC, The World Bank.

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.

FONTES, V. (1996) “Capitalismo, Exclusões e Inclusão Forçada”. En *Tempo*, vol. 2, n° 3, 1996, Rio de Janeiro, pp. 34-58.

GIDDENS, A. (1999) *La Tercera Vía. La renovación de la socialdemocracia*. Madrid, Taurus.

LOZANO, C. y RAFFO, T. (2014) [en línea] *El deterioro de las condiciones de vida de la población al tercer trimestre del 2014*, Instituto de Pensamiento y Políticas Públicas. Disponible en: http://www.ipypp.org.ar/descargas/Empleo%20y%20Pobreza_3er%20trimestre%202014.pdf Fecha de acceso: 01/10/2015.

MÁS ROCHA, S. M. (2007) “Una política para la educación secundaria en la Ciudad de Buenos Aires: de un proyecto democratizador a una escuela reproductora”. En *REXE “Revista de estudios y experiencias en educación”*. Edición Especial Vol. 1, N°1, Facultad de Educación, Universidad Católica de la Santísima Concepción, Chile, pp. 29-53.

_____ y VIOR, S. (2009): “Nueva legislación educacional: ¿nueva política?”. En VIOR, S.; MISURACA, M. R. y MÁS ROCHA, S. M. (comps.) *Formación de docentes. ¿Qué cambió después de los '90 en las políticas, los currículos y las instituciones?* Buenos Aires, Jorge Baudino Ediciones.

OEI (2010) [en línea] *Metas educativas 2021. La educación que queremos para la generación de los Bicentenarios*, Madrid. Disponible en: <http://www.oei.es/metas2021.pdf> Fecha de acceso: 20/09/2015.

RAZKIN, P. (2015) “Introducción y presentación del Dossier: Educación para Todos 2015: Balance y Prospectiva para o desde América Latina”. En *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, año 6, N° 8, pp. 8-30.

SITEAL (2014) [en línea] *Perfiles de países: Argentina*, julio. Disponible en: http://www.siteal.iipe-oei.org/sites/default/files/siteal_perfil_argentina_20140731.pdf Fecha de consulta: 30/09/2015.

TELLO, C. (2013) “La educación secundaria en Latinoamérica: el Banco Mundial y el Banco Interamericano de Desarrollo. ¿Avanzamos hacia el posneoliberalismo?”. En PINI, M.; MÁS ROCHA, S. M.; GOROSTIAGA, J.;

TELLO, C. y ASPRELLA, G. (comps.) *La educación secundaria: ¿modelos en reconstrucción?* Buenos Aires, Editorial Aique.

TOMASEVSKI, K. (2004) *El asalto a la educación*. Barcelona, Intermón Oxfam.

UNSECO (2015) *Declaración de Incheon. Educación 2030: Hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos*. Foro Mundial de Educación, Incheon, mayo.

VERGER, A. y BONAL, X. (2011) *La Estrategia Educativa 2020 o las limitaciones del Banco Mundial para promover el “aprendizaje para todos”*. En *Educação & Sociedade*, vol.32, no.117, Oct./Dec. Campinas, pp. 911-932.

VIOR, S. (dir.) (1999) *Estado y educación en las provincias*. Madrid, Miño y Dávila Editores.

_____ y OREJA CERRUTI, B. (2013) “El Banco Mundial y su incidencia en la definición de políticas educacionales en América Latina (1980 / 2012)”. En PEREIRA, J. M. M. y PRONKO, M. (orgs.) *Políticas do Banco Mundial para educação e saúde no Brasil (1982-2012)*. Rio de Janeiro, Fundação Oswaldo Cruz / CNPq.

_____ y RODRÍGUEZ, L. (2012) “La privatización de la educación argentina: un largo proceso de expansión y naturalización”. En *Revista Pro-posições*, Vol 23 N° 2 (68), Mayo/Ago, UniCamp, Campinas.

_____ y MÁS ROCHA, S. M. (2016) *Evaluación, calidad y escuela secundaria en la Ciudad de Buenos Aires (1992-2013)*. Buenos Aires, EdUNLu.

WANDERLEY NEVES, L. M. (2010) (org.) *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. stellamasrocha@unlu.edu.ar / smas@unsam.edu.ar

Susana E. Vior: Licenciada en Ciencias de la Educación (UBA). Directora de la Maestría en Política y Gestión de la Educación de la UNLu (1996-03/2016). Profesora Emérita de la Universidad Nacional de Luján. svior@unlu.edu.ar / susanavior@gmail.com

El atleta biotipificado: los claroscuros en la relación biotipología, educación física y medicina del deporte

José Antonio Gómez Di Vincenzo

Recibido Agosto 2016

Aceptado Octubre 2016

Resumen

El programa eugenésico argentino entre 1930 y 1943 se caracterizó por un fuerte vínculo con la biotipología y la aplicación de dicha disciplina en distintos ámbitos entre los que se destacaban: la medicina laboral, la criminología, la pedagogía. La biotipología, a través del fichado biotipológico era, desde el imaginario eugenista, uno de los principales instrumentos para relevar datos y prescribir, no sólo una educación física acorde a las aptitudes relevadas a partir del examen realizado y las necesidades de la sociedad sino también, el futuro desempeño deportivo del atleta.

El objetivo de este trabajo es indagar entre las distintas propuestas de implementación biotipológica los matices, tensiones y particularidades del discurso biotipológico presentes particularmente en uno de los campos en los que los médicos biotipólogos también tenían algo que decir, la medicina del deporte y la educación física.

Palabras clave: biotipología – eugenesia – educación física – medicina del deporte – alto rendimiento deportivo

Abstract

Between 1930 and 1943, Argentina's eugenics program was characterized by a strong bond with biotypology and its application in different fields which

highlighted: occupational medicine, criminology, pedagogy. Biotypology, through biotyping tabs, from the eugenics imaginary was, one of the main instruments to relieve data and prescribe, not just a physical education according to the skills relieved from examination and the needs of society; but also, the athlete's future sports performance.

The aim of this study is to investigate among the various proposals biotypological implementation nuances, tensions and particularities of biotyping speech present particularly in one of the fields in which biotipólogos doctors also had something to say, sports medicine and physical education.

Key words: biotypology – eugenics – physical education – sport medicine – high performance sport

Introducción

Son muchos los intelectuales que de un tiempo a esta parte, en nuestro país, han venido estudiando un conjunto de experiencias e ideas que atravesaron las élites intelectuales y políticas argentinas o circularon a través de publicaciones emanadas de las instituciones eugenésicas del país.¹

Gracias al trabajo de dichos investigadores son conocidas las tecnologías sociales y médicas planteadas desde el programa eugenésico con el objeto de resolver, teórica y prácticamente, la tensión entre homogeneización de la población y de diversificación de los trabajadores. Dicha homogeneización se sostenía con argumentos aportados desde la Filosofía, la Política; específicamente, desde la Educación, mediante la aplicación de la Ley 1420. Mientras que la formación y diversificación de los trabajadores, dado el requerimiento del sistema económico, eran legitimadas por tesis emanadas desde la medicalización de las relaciones sociales, jugando un rol destacado el tándem eugenesia-biotipología.

La eugenesia, básicamente, consiste en promover la reproducción de los individuos considerados mejores o de los grupos de individuos supuestos como

1 Se destacan Palma (2002), Miranda y Vallejo (2005) y Vallejo y Miranda (2007).

superiores e inhibir la reproducción de los peores o inferiores con el propósito de mejorar la especie. Esta disciplina se sostenía teóricamente postulando que las diferencias entre individuos están hereditariamente determinadas y en una menor medida, que las mismas dependen del medio. El progreso y la evolución de la especie dependen de la selección natural, tal como había postulado Darwin en su Teoría de la Evolución de las Especies. Pero desde una lectura sesgada de la teoría se argumentaba que las condiciones modernas de vida y los avances en la ciencia y la técnica entorpecen la acción natural y contrarrestan los efectos de la presión selectiva del medioambiente, impidiendo que la naturaleza seleccione a los “más aptos” y permitiendo la reproducción de los “menos adaptados”. Entonces se hace necesario tomar medidas eugenésicas para impedir la degeneración de la especie humana. Desde la perspectiva eugenista, los más aptos son mejores y los menos adaptados, los peores. Y las medidas a tomar se relacionan con un complejo programa de intervención sobre las poblaciones mediante la implementación de diversas tecnologías sociales. Entre estas tecnologías sociales se destacan: el certificado médico prenupcial, el control diferencial de la concepción, esterilización de individuos o grupos, aborto eugenésico, control de la inmigración.²

Empero sobresalió, especialmente en la década del 30 del siglo pasado³ y gracias a la impronta de la Asociación Argentina de Biotipología, Eugenesia y Medicina

2 Para ampliar, el lector puede consultar Palma (2002).

3 Cabe una aclaración acerca de la periodización que enmarca nuestro trabajo. Como sosteníamos en nuestro resumen, durante los años 30 y principios de los 40 del siglo pasado, tenemos plasmadas, principalmente en el discurso de la Asociación Argentina de Biotipología, Eugenesia y Medicina Social, toda una serie de conceptualizaciones tendientes a fundamentar la aplicación concreta, a nivel nacional, de las tecnologías sociales ligadas al programa eugenésico, principalmente la biotipificación de la población y aplicación de la biotipología en diferentes ámbitos. Este estudio se centrará en el período que se extiende desde la llegada al país del Dr. Nicola Pende en 1930, cuando el creador de la biotipología vino a presentar la disciplina en el ámbito académico local, hasta la absorción de la asociación por parte de la Secretaría de Salud de la Nación, en 1943. El período concuerda con el auge de la biotipología en Argentina. Es en este lapso cuando la biotipología se constituye como una de las principales herramientas de diagnóstico para llevar a cabo el programa eugenésico y como una forma de aplicación del programa en distintos espacios, destacándose el pedagógico y la medicina del deporte. El lector encontrará, no obstante, que entre las fuentes primarias consultadas figura un texto que escapa a ese período. Se trata del famoso *Tratado de Biotipología Humana Individual y Social* de Nicola Pende, editado en Barcelona, en 1947. Es preciso tener presente que dicha publicación compendia una serie de trabajos publicados por el padre de la biotipología durante la década del 30, en diversos medios y países en distintos idiomas. Al tratarse del único compendio teórico del italiano en español, resulta un material de consulta obligado a la hora de llevar a cabo un trabajo de investigación sobre la biotipología. Por otra parte, tanto en Italia –donde escribe Pende– como en España –donde se publica su tratado en español–, el grado de influencia de la biotipología en el programa eugenésico difiere del que tiene en el contexto local, prolongándose largos años durante los 40, lo que obligaría a realizar periodizaciones diferentes según sea contexto.

Social (en adelante, AABEMS), el fichado biotipológico de la población como herramienta para el relevamiento de datos y diagnóstico para llevar a cabo diferentes aspectos del programa eugenésico. Como veremos, la biotipología es una de las formas de diagnóstico y tecnología social más sutiles de determinismo biológico dentro del campo eugenésico.

En efecto, por entonces, la biotipología impregnó el discurso eugenésico con toda su dosis de biologicismo, como instrumento científico para el diagnóstico y prescripción de roles y prácticas eugenésicas. A través del programa eugenésico, la mirada médica biotipológica también pretendió ser hegemónica en campos como la medicina del trabajo, la criminología, la educación y en particular la educación física (Gómez Di Vincenzo, 2013).

La biotipología constituye un área especial de investigación que se diferencia de las doctrinas constitucionalistas clásicas por prestar especial atención al estudio de los biotipos somáticos y psíquicos humanos apelando a otros principios y métodos de investigación, extendiendo las aplicaciones prácticas respecto a dichas doctrinas pero tomando también a aquellos estudios como referentes valiosos (Pende, 1947).

La corriente biotipológica mundial encuentra su inspiración en la italiana, específicamente, en los trabajos llevados a cabo por el Nicola Pende en el Instituto Biotipológico Ortogenético de Génova. La influencia de Pende en la AABEMS es sumamente importante, siendo uno de los adherentes extranjeros que más aportes realizara como corresponsal. Las más caras metas del ideario eugenista cobran, entre los años 1930 y 1943, un impulso formidable: nunca como antes –y tampoco después– llegarán a adquirir la fuerza que caracterizaron dicha época, el grado de influencia en ciertos sectores y penetración en instituciones públicas. Por demás, es en esta fase histórica, cuando más fuertemente se encuentra imbricado el discurso eugenésico con la práctica médica. Dicha imbricación se da precisamente a través del aporte, principalmente, de la biotipología pendeana.

Como sostiene Gómez Di Vincenzo (2013), la propuesta de biotipificar a la población nunca pudo institucionalizarse como política pública, más allá de una serie de pruebas o experiencias efímeras, dada una serie de contradicciones, discrepancias, críticas y desacuerdos al interior mismo de la AABEMS y

provenientes de distintos sectores del contexto social. En el período abundan artículos publicados en revistas especializadas en los cuales, se ven plasmados los esfuerzos de eugenistas –pero especialmente de biotipólogos– por explicar a la comunidad médica y a la sociedad toda la importancia y los alcances de la disciplina como instrumento ligado a las prácticas médicas en distintos ámbitos siempre con fines eugénicos.

Es, en rigor, una constante en el movimiento eugenésico interactuar con el sistema educativo, ya sea para influir en el diseño de los planes de estudio prescribiendo contenidos curriculares (como por ejemplo, los orientados a la educación sexual o la “educación moral”); sea intentando universalizar la puesta en marcha del control y tipificación de los alumnos, a través de las llamadas “fichas eugénicas” o, en general “fichas biotipológicas”⁴, que iban desde las modestas fichas escolares que se utilizaron desde los primeros años del siglo XX, hasta otras complejísimas e interminables elaboradas durante los años 30 (Palma y Gómez Di Vincenzo, 2009).

Pero como veremos, el rol de la biotipología en sintonía con la eugenesia y la educación, la biopedagogía según Nicola Pende, no se agotaba en aportar un arsenal de conceptos para influir en la educación de los niños y niñas o en su fichado biotipológico. La biotipología pretendía usar la escuela como plataforma para orientar los programas de educación física y, posteriormente, en otro espacio, el entrenamiento de atletas de alto rendimiento.

El objetivo de este trabajo es indagar entre las distintas propuestas históricas de implementación biotipológica, los matices, tensiones y particularidades del discurso biotipológico presentes en dos de los campos en los que los médicos también tenían algo que decir, la educación física y la medicina del deportista de alto rendimiento.

4 El modelo de ficha biotipológica escolar es presentado por Rossi (1936), principal biotipólogo argentino, en el número 60 de la revista *Anales de Biotipología, Eugenesia y Medicina Social*, con el objeto de ilustrar al lector sobre sus alcances y principales características. Rossi tomó como referente la ficha biotipológica propuesta por su maestro, Nicola Pende, padre de la biotipología. Para llevar a cabo el fichado biotipológico, se solicitaba la respuesta a 298 ítems a los que se agregaban, en el caso de los anormales psíquicos, otros 60. La ficha se divide en distintas secciones cada una de ellas destinadas a relevar una serie de datos empíricos a partir de los cuales, caracterizar al alumno. Para profundizar, el lector puede consultar (Palma y Gómez Di Vincenzo, 2009).

A lo largo del presente trabajo, en coincidencia con lo descrito por Palma (2002), notaremos que una característica del determinismo biológico es el hecho de que no puede establecerse en forma terminante ni la verdad ni la falsedad de las afirmaciones. Si bien en él confluyen tanto cuestiones biológicas como culturales y/o psicológicas, nunca termina de quedar claro qué significa que lo biológico determina lo social o cómo se da concretamente esta determinación.

En el discurso eugenésico de la época pueden encontrarse entonces, zonas grises. Nos referimos a espacios de encuentro y colisión entre argumentos a favor de la implementación de la biotipología en diversos espacios y cuestionamientos o resistencias a su implementación en educación.

Hubo, en efecto, ciertos interrogantes de índole técnico-instrumental que evitaron que el fichado biotipológico puesto al servicio del programa eugenésico prospere y haga pie, no sólo en el sistema educativo sino también, en los programas de educación física en las escuelas. No obstante, del análisis que emprenderemos surgen matices interesantes a ser tenidos en cuenta a la hora de evaluar los alcances de la propuesta en la educación física escolar y en el entrenamiento de atletas.

Para cumplir con el propósito planteado, se analizarán fuentes documentales diversas, básicamente artículos y ponencias publicadas en los Anales de Biotipología, el Tratado de Biotipología Humana.

Las particularidades de la determinación cuando de deporte se trata

El determinismo biológico consiste básicamente, en afirmar que las normas de conducta compartidas por los miembros de una sociedad pero también, las diferencias socioculturales y económicas que existen entre grupos humanos o clases sociales, derivan de un conjunto de condiciones heredadas o innatas. La sociedad, su estructura y las relaciones que en ella se dan, entonces, serían un reflejo de la biología; y el rol sociocultural y económico de los sujetos, un reflejo de su constitución biológica (Gould, 1988).

El determinismo biológico ha adoptado distintas formulaciones a través de los últimos dos siglos de historia pero existe una característica común en todas ellas que consiste en sostener que hay señales en el cuerpo que marcan las condiciones básicas de los individuos. Con la impronta de la ciencia moderna y el positivismo decimonónico estas señales pueden y deben ser detectadas y medidas y a su vez, permiten establecer una relación con determinados aspectos del sujeto (Palma, 2002).

Sea cual fuera la cuestión, lo cierto es que bajo el determinismo biológico pueden rastrearse un grupo de teorías muy heterogéneas, surgidas desde principios del siglo XIX como la craneometría, la antropología criminal, la frenología y otras (Gould, 1988).

La biotipología es tal vez una de las formas más refinadas del determinismo biológico del siglo XX. Argumentalmente se sostiene que es posible establecer una clasificación de los seres humanos a partir de determinadas características corporales, anatómicas, manifestaciones de orden hormonal, humoral, factores genéticos, ambientales y aspectos neuropsicológicos y que existe una relación entre el biotipo obtenido y ciertos rasgos temperamentales, aptitudinales y morales del sujeto. En la evaluación biotipológica, el médico realiza un fichado recabando una serie de datos biométricos, clínicos y psicológicos con el fin de determinar el biotipo del sujeto e inferir las características temperamentales específicas, cualidades morales y aptitudes que corresponden al dicho biotipo, evaluando las posibilidades del sujeto, por ejemplo, para el cumplimiento de determinados roles u ocupaciones prácticas (Pende, 1947).

Como sosteníamos más arriba siguiendo a Palma, es difícil establecer en forma terminante la verdad o falsedad de las afirmaciones teñidas de determinismo biológico al ubicarse como discurso en una suerte de espacio indefinido donde confluyen, tanto cuestiones biológicas y como culturales.

Como quiera que sea, resulta interesante rescatar que por el hecho de ubicarse en ese espacio fronterizo entre las cuestiones puramente biológicas y las culturales es posible establecer distinciones meta-teóricas en relación a los alcances epistemológicos, axiológicos, éticos y pragmáticos del discurso biotipológico. Esto dependerá del grado de corrimiento hacia uno u otro extremo (biológico

o cultural) que presenten los argumentos que sustentan y fundamentan los propósitos y propuestas según los distintos ámbitos de incumbencia.

Dicho de otro modo, en el caso de la biotipología, el punto de partida siempre es biológico y médico, pero el de llegada depende del alcance de las propuestas (si son a priori o definitivas) y puede ir desde la mejora del rendimiento deportivo, la evaluación de estrategias y terapias ortopédicas y de rehabilitación, hasta la prescripción de roles sociales desde la medicina laboral y la pedagogía o hasta cuestiones éticas y legales, gracias a la criminología. La tesis que se sostiene aquí, como se ha anticipado, es que los análisis epistémicos y las valoraciones éticas dependerán del punto de llegada, del espacio donde el discurso biotipológico pretenda instalarse como alternativa médica para lograr propósitos específicos. No es lo mismo pretender anticipar rendimientos deportivos que alcances educativos, una moral o roles sociales en general. Se verá aquí que cuando la biotipología intenta situarse, puntualmente, como un saber para mejorar el rendimiento deportivo ésta se ubica más cerca de las cuestiones biológicas, constitucionales y orgánicas; mientras que cuando desde el discurso biotipológico se busca establecer diagnósticos y una prescripción de roles sociales dentro del programa eugenésico, el relato se recuesta más hacia el otro extremo, el socio-cultural.

En efecto, si se tiene en cuenta junto con Scharagrodsky (2014), el rol que jugaba la apelación al deporte como forma de legitimación de las políticas (más bien, biopolíticas) que hacían del cuerpo del ciudadano un exponente de la fortaleza y salud de la nación o partían del ordenamiento de los cuerpos para la delimitación de los roles sociales, entonces los supuestos progresos médicos para la obtención de altos rendimientos quedan circunscriptos dentro de las representaciones, universos simbólicos y propuestas más caras al ideario biotipológico y eugenésico del período estudiado.

Como sostiene Castex (1933), el objetivo es “prevenir los males existentes, evitando las consecuencias funestas para la sociedad y para la especie” y “depurar la raza” (p. 2). Entonces, es allí donde la cuestión se complejiza y de la reflexión surgen todos los inconvenientes ligados a los presupuestos metafísicos, epistemológicos y metodológicos (sin contar las éticas) que le caben a las propuestas eugenésicas.

El período que estudiamos coincide con el de una intensa inmigración y cambios sociales, culturales y económicos que, como señala Scharagrodsky (2014), hicieron de la cultura física un tema central para la política pública argentina. Fue entonces que médicos, pedagogos y políticos instituyeron prácticas culturales eficaces para la homogeneización de las prácticas, para promover la salud de un ciudadano apto para la incipiente industrialización y para defender a la patria. Es así que se diseñan de gimnasia, juegos, actividades en ambientes naturales y danzas folklóricas con propósitos educativos e higiénicos en la educación física escolar de la Argentina.

La educación física argentina nace y se configura desde un modelo cuya mirada médica predominó sobre otros enfoques. En el ámbito escolar se da la fuerte vinculación de esos saberes y prácticas con el discurso médico-higiénico sustentado en las concepciones positivistas de la época. Los sistemas de educación física se empaparon de los preceptos de la medicina (Scharagrodsky, 2011).

Existe una convergencia epistemológica entre el discurso médico, en particular la antropometría y la biotipología, y el de la cultura física sobre el cuerpo que tuvieron como eje la evaluación de la materialidad y lo observable de lo corporal (Torricella, 2014).

En este contexto, las prácticas de educación física se instrumentaron con el objetivo de desplegar cuerpos armoniosos, desarrollar la obediencia y los hábitos posturales y formar cuerpos sanos que permitieran mejorar la especie. Sanitarismo, higienismo y eugenesia se convirtieron en los ejes fundamentales para organizar el cuerpo social. (Scharagrodsky, 2011). Todos los condimentos estaban dados para que se diera el *tándem* entre eugenesia, biotipología y educación física.

Biotipología y educación física

El principal argumento pendeano en relación a la educación física y la práctica deportiva en las escuelas es que ésta debe ajustarse a las necesidades individuales del niño o niña. “Es necesario entonces individualizar lo más que sea posible en la educación física de los sujetos” (Pende, 1935: 19). El objetivo de toda

educación física, a la que denomina una “santa obra” es “la robustez y la defensa de la estirpe” (Pende, 1935: 19).

Dicha individualización parte de la necesidad de dar a cada uno su justo lugar en la distribución de roles que el sistema económico requiere, todo en función de las perspectivas que caracterizan a su biotipo. Por tanto, para cada cual, una educación física acorde a los datos médicos constitucionales que la ficha biotipológica releva; fichas en función de las cuales los médicos biotipólogos anticipan las potencialidades del sujeto.

Por entonces, en la década del 30, los eugenistas de la AABEMS notaban la fuerte influencia del deporte en la vida política de los modernos Estados nacionales. El deporte se relacionaba con la salud y el futuro de la nación y era utilizado como plataforma para el fortalecimiento de los ciudadanos pasibles de ser enrolados en las filas de los ejércitos que o bien cuidarían las fronteras o propiciarían su expansión. Además, las gestas deportivas eran utilizadas como vidrieras al mundo para mostrar los rasgos más duros de lo que los eugenistas denominaban “la estirpe de los pueblos” (Pende, 1935: 19).

Según el Jorge Orgaz, representante de la AABEMS y corresponsal de los Anales de Biotipología, Eugenesia y Medicina Social en la Provincia de Córdoba, “el deporte ya no es puramente juego, sino también, de una parte, profesión y trabajo, y de otra, recurso terapéutico e instrumento de eugenesia” (Orgaz, 1933: 9).

De lo que se trata es de estar atentos a los procesos latentes para anticipar resultados y de este modo, evitar el deterioro de la especie producido por males que provienen del exterior (sea la contaminación de la raza por sangre extranjera o ideas foráneas). En este sentido, resuenan en las palabras del eugenista cordobés, las notas que el filósofo coreano Byung-Chul Han (2012) encuentra como características del siglo XIX y gran parte del XX en su libro *La Sociedad del Cansancio*: la enfermedad de aquellas sociedades es una que siempre proviene del exterior.

“Este ideal deportivo de ‘estar en forma’ es casi siempre logrado más que por el camino benéfico de una adaptación funcional y física, por la herejía biotipológica”

(Orgaz, 1933: 9). Las palabras clave en la cita del texto de Orgaz son “adaptación funcional y física” y “herejía biotipológica”. Su propuesta no consiste pues en una práctica común a todo el alumnado, un currículum que alcance a toda la educación formal y un espacio curricular, la educación física, como disciplina común y obligatoria en todas las escuelas y para todos los alumnos. Sino de una práctica deportiva acorde a cada individuo, basada en su biotipo y las potencialidades que de él puedan inferirse gracias al examen biotipológico.

Resumiendo, entonces, Orgaz propone, para no caer en lo que denomina la “herejía biotipológica”, partir del fichado del alumno y la alumna y en su defecto, del deportista adulto. Es preciso señalar que tal fichado se aspiraba realizar en todas las escuelas del país y desde su fundación en 1932, la AABEMS venía realizando gestiones en diversos espacios institucionales y organismos del Estado para tal fin. Su implementación evitaría perder el tiempo y recursos prescribiendo prácticas o entrenamientos no acordes a las características constitucionales de los sujetos. “Todo individuo no es apto para todo deporte, aun cuando se trate de un individuo sano” (Orgaz, 1933: 10).

En los argumentos de Orgaz resuena una constante que atraviesa todo el movimiento eugenésico argentino, esa doble faceta pesimista y optimista que señalaran Palma y Gómez Di Vincenzo (2009). En efecto, el *tándem* eugenesia, biotipología y educación física podrían salvaguardar gracias al aporte de los conceptos teóricos y las prácticas la reproducción eugénica de la especie “evitando males que la contaminen desde el exterior”. Pero al mismo tiempo, una educación física hereje, desde el punto de vista biotipológico, podría sobrevenir en uno de los factores de la degeneración de los individuos, su herencia y la sociedad en su conjunto. Esto porque las deformaciones y patologías emanadas de una práctica deportiva mal prescrita y no atenta a los postulados biotipológicos sería heredada a las futuras generaciones. Doble dialéctica pesimismo-optimismo entonces:

a. Optimismo en el progreso de una especie que se contamina gracias a la educación física en clave eugénica; pesimismo por tal degeneración a la cual se veía como inevitable consecuencia de múltiples factores si no se hacía algo.

b. El pesimismo que teñía la mirada eugenista de Orgaz al ver una educación física propia de su tiempo sesgada por el caos y hereje por no seguir los dictados

de la biotipología; optimismo por considerar que era posible hacer algo desde la ciencia biotipológica por corregir las denominadas desviaciones de la especie.

Según el Pende (1935), hasta en los recreos, en los campamentos escolares y/o en las colonias de vacaciones, el profesor de educación física debe guiar la actividad física desde el conocimiento “lo más profundo que sea posible, de la personalidad somática fisiológica de los sujetos” (Pende, 1935: 19). Aún en estos ámbitos, el trabajo físico debe orientarse siguiendo los resultados obtenidos en el fichado biotipológico del alumno o la alumna.

En busca del atleta ideal

Como se ha dicho, la biotipología tiene también la palabra a la hora de estudiar las características que distinguen a un sujeto como potencial buen deportista. El estudio médico de los principales aspectos inherentes al desarrollo de ciertas cualidades constitucionales que posibilitarían un mejor desempeño atlético ya se practicaba desde antes del trabajo de Pende. En efecto, Pende (1934), tanto como el famoso psiquiatra alemán Krestchner (1947) y el morfologista francés Mac Auliffe (1912) habían identificado un tipo humano muscular (biotipo desde el punto de vista de Pende) o hábito atlético, caracterizado por el desarrollo de la masa muscular. Pende critica esta clasificación y sostiene que no existe un biotipo de tales características que pueda separarse de las dos categorías morfológicas fundamentales: las de longilíneo y brevilíneo. Para el biotípologo italiano Pende (1934),

Tanto en una como en otra, de estas arquitecturas de la fábrica humana, pueden injertarse, por así decirlo, el genio muscular, que conduce al ideal atlético. Y hoy todos admiten la existencia de campeones longilíneos y campeones brevilíneos; lo que deriva directamente de la distinción por mí hecha en morfología constitucionalista de un biotipo longilíneo esténico y de un biotipo logilíneo asténico (el leptosómico de los alemanes) y un biotipo brevilíneo esténico y un biotipo brevilíneo asténico (el pícnico de los alemanes) (p. 11).

Para Pende, solamente los longilíneos o brevilíneos esténicos pueden convertirse en buenos atletas. No obstante, Pende aclara que no se trata simplemente de desarrollo de masa muscular sino de las cualidades fisiológicas de dichos músculos “en perfecta coordinación funcional con todos aquellos otros aparatos que intervienen en la acción motriz” (Pende, 1934: 11).

Nicola Pende es coherente aquí con su concepción biotipológica de la medicina constitucional en la que no sólo son importantes los aspectos morfológicos sino también, el funcionamiento del “aparato circulatorio, neuroendócrino y el sistema nervioso central” (Pende, 1934: 11).

Pende advierte que en el campo de la educación física y de las prácticas deportivas en general, la aplicación de la biotipología preventiva de gimnastas y atletas y el examen médico, fundamentalmente, pueden aportar una sólida base científica a partir de la cual, superar la “unilateralidad, superficialidad y apresuramiento de investigación” propia de “los estudios puramente morfológicos o psicológicos” que dominaban la naciente medicina del deporte a principios del siglo XX (Pende, 1947: 432).

El biotipólogo italiano se lamentaba a fines de la década del 40 de que, por buscar altos rendimientos a corto plazo, a menudo en el deporte de competición, se perdía de vista la ortogénesis del individuo. Desde su punto de vista, la falta de prevención lleva al deportista al desgaste precoz y en consecuencia, a la falta de armonía del biotipo corpóreo y psíquico y a la patología.

Es verdad que los campeones modernos pueden ser necesarios desde el punto de vista del orgullo nacional como símbolo de la robustez física de un pueblo; pero lo es igualmente que los campeones, lo mismo que los genios de la inteligencia, pagan las victorias olímpicas y el amor a sí mismos y a la patria con el desgaste precoz de su salud. El atletismo campeónista, prolongado durante años, llega hasta los límites de la patología, aumentando aquella inarmonía del biotipo corpóreo (y también psíquico) que es producto del exceso de desarrollo muscular y de fuerzas musculares de algunos segmentos del cuerpo,

inarmónía constitucional que, tarde o temprano, se transforma en germen de enfermedad (Pende, 1947: 435).

Para evitar estos excesos, Pende (1947) propone que es preferible un poliatleta que un atleta inarmónico puesto que el primero “representa el ideal de belleza y verdadera robustez frente al otro [...] que es inarmónico a causa del desarrollo exagerado de los músculos y de una parte del cuerpo” (p. 435).

Desde la perspectiva de Pende, es preferible entonces el desarrollo integral del atleta que exigir rendimientos inmediatos.

Es preciso tener en cuenta que era una preocupación de los gobiernos totalitarios de la época que sus atletas se destaquen en las competencias internacionales como uno más de los sendos mecanismos de propaganda con los cuales se sostenía el régimen. Particularmente, en el período de entre guerras, etapa que coincide con la que se estudia aquí, el deporte se utilizará como elemento de prestigio entre las naciones, como instrumento de propaganda y como índice de la vitalidad de los países (Teja, 2002).

Pende no deja de estar de acuerdo con la importancia que para el Estado fascista italiano tenía el hecho de que sus deportistas se destacasen en las competencias pero amplía y profundiza la mirada, siendo coherente con su postura integral acerca de la medicina constitucionalista y la eugenesia. Según el biotípologo italiano, “el criterio unitario, correlativo, psicosomático de la biotipología, es el único que hoy debe guiar al educador físico y al médico de los deportistas” (Pende, 1947: 432).

Desde la biotipología aplicada al deporte, es preciso comprender que “no se trata sólo de educar y ejercitar un sistema muscular injertado sobre un cuerpo [sino que debe tenerse una mirada integral puesto que para la realización de cualquier práctica de alta competencia] se emplean músculos, corazón y cerebro en su unidad vital, en sus correlaciones recíprocas, diferentes de un individuo a otro individuo” (Pende, 1947: 432).

En este sentido, desde la postura pendeana, el médico o el entrenador no debían desviarse del principio de ortogénesis armónica del gimnasta o deportista forzando los tiempos con el objeto de lograr desarrollos parciales e inarmónicos.

Conclusiones

Hemos podido aproximarnos a la biotipología como una de las formas más complejas de determinismo biológico con sus pretensiones de consolidarse como un saber médico capaz de delinear estrategias para el logro de rendimientos deportivos de excelencia o, estrictamente en lo que a la educación formal se refiere, como una forma de orientar la educación física para modelar los cuerpos que la nación necesitaba para su perfeccionamiento y la “depuración de la raza”.

Se ha podido constatar que si bien la impronta biotipológica siempre tiene una fuerte vinculación con el todo social resultando muy evidente, por ejemplo, el compromiso de Pende, con la educación de los cuerpos en el Estado fascista tal como sostienen Miranda y Vallejo (2005); existía además en él, una preocupación por la mejora de la salud del alumno y el deportista o su rendimiento en competencia. No puede soslayarse, en este sentido, la novedad que el discurso pendeano introduce a nivel teórico-práctico en el campo de la medicina del deporte, teniendo en cuenta que la época la relación de las ciencias biomédicas y el deporte de alto rendimiento estaba en pañales.

Es esta una muestra del doble carácter del discurso biotipológico médico: por un lado, tenemos su sombría y oscura gama de pretensiones por prescribir roles, legitimar un *statu quo* y servir a los intereses de un sector de las élites locales teñidas por el discurso fascista o al menos segregacionista o discriminador; por otro, la claridad con la que intenta orientar la práctica médica y ponerla al servicio del entrenamiento deportivo de alto rendimiento. Claros y oscuros que como vemos, deben adicionarse al mencionado optimismo y pesimismo que caracteriza a toda la corriente eugénica tal como hacíamos referencia describen Palma y Gómez Di Vincenzo (2009).

Es preciso tener en cuenta una cuestión importante. En las prácticas deportivas de alta competencia se juegan destrezas y habilidades directamente relacionadas con las características constitucionales del deportista. En este sentido, la biotipología tenía, en principio, teóricamente, mucho que aportar para delinear no sólo ámbitos de desarrollo a través de la biotipología auxológica (aquella que velaba por el buen direccionamiento del crecimiento) sino también, estrategias

de entrenamiento, dietas y cuidados de la salud echando luz acerca de saberes funcionales a cada una de las prácticas deportivas acordes al biotipo del atleta.

Ahora bien, como hemos estudiado, todo determinismo se encuentra en una zona gris, siendo muy complicado establecerse en forma definitiva su verdad, su falsedad o el grado de eficiencia. Es un discurso que se coloca en la confluencia tanto de cuestiones biológicas y como culturales. Por otra parte, nunca termina de quedar claro qué significa que lo biológico determina lo social o cómo se da esta determinación. Resulta evidente que quien constitucionalmente no cuenta con ciertas condiciones particulares no podrá desarrollar ciertas prácticas deportivas en un nivel de competencia de alto rendimiento y quién sí las tiene, podría lograr óptimos resultados si cumple con una dieta y un entrenamiento apropiados. Pero en el medio, existen muchos casos donde lo biológico no tiene la última palabra y otros factores influyen.⁵

Por otra parte, como hemos visto junto a Teja (2002), Scharagrodsky (2011, 2014) y Torricella (2014), no puede perderse de vista el lugar que ocupaba la apelación a la educación física escolar y al deporte como formas de legitimación de las políticas del período (no sólo fascistas o totalitarias). Las mismas que hacían del cuerpo del ciudadano una muestra evidente del grado de desarrollo de la nación, utilizando los rendimientos en competencias como propaganda. La educación física escolar fue diseñada, entonces, como un dispositivo biopolítico que actuaba sobre los cuerpos individuales disciplinando por medio de la vigilancia para el control del cuerpo social, la homogeneización cultural y la prescripción de roles.

⁵ Es conocido el caso de Asafa Powell (n. 1982), el atleta jamaicano, uno de los más rápidos del mundo. Powell era el velocista que ostentaba la marca mundial en la categoría de los 100 metros llanos, conseguida en Rieti, Italia, con 9,74 s, en 2007. Existe una particularidad constitucional que le permite una mayor destreza para la carrera, un arranque más explosivo en los primeros metros y dar pasos más largos: el psoas mayor, uno de los músculos que se necesitan para correr más velozmente es el más grande jamás visto por los médicos deportólogos en un atleta. Paradójicamente, a pesar de ello, una serie de cuestiones de índole psicológica le impiden ganar el oro olímpico y destacarse en carreras frente a sus principales oponentes. Esto prueba que si bien el relevamiento de datos constitucionales a priori puede ser relevante para anticipar resultados deportivos, en competencia juegan otros factores acerca de los cuales es muy difícil establecer juicios definitivos, dados los sinuosos y oscuros parajes metafísicos que deben recorrerse para establecer un puente lineal y sin interrupción entre lo orgánico y lo psicológico. Datos obtenidos del documental "Asafa Powell" dirigido por Wally Langul, National Film Board of Canada Para profundizar puede consultarse online en <http://www.youtube.com/watch?v=oe5DJ3BdUx0>

La injerencia de la biotipología en la educación de los cuerpos a través de la educación física en las escuelas, en colonias o actividades de tiempo libre debe comprenderse dentro de este contexto, como una forma de fortalecer no sólo los aspectos biológicos y funcionales sino como una forma de ordenar y moldear actitudes funcionales a las necesidades productivas del Estado.

Es allí donde la cuestión se complejiza y de la reflexión surgen todos los inconvenientes ligados a los presupuestos metafísicos, epistemológicos y metodológicos (sin contar las cuestiones éticas) que le caben a las propuestas eugenésicas, ahondando aún más las dificultades a la hora de predecir resultados y fundamentar sus argumentos.

La biotipología se ubica en un punto muy sutil cuando desea anticipar resultados deportivos; sobre todo, cuando los juicios buscan anticiparse desde un *a priori* a las experiencias concretas y en lo que a deporte de alto rendimiento se refiere. Teniendo en cuenta esto es posible inferir –o al menos conjeturar– que es allí donde la disciplina pudo haber tenido éxito como propuesta a la hora de pronosticar roles deportivos y una puerta de entrada al mundo del deporte de élite, anticipando muchos de los estudios propios del campo de la deportología contemporánea. No obstante, es preciso considerar una cuestión que consideramos central. Hoy en día (y desde finales de la segunda guerra mundial), la denominada eugenesia clásica ha perdido influencia y declinado, permaneciendo residualmente como forma de segregación y “mejoramiento de la especie” en el imaginario de pequeños grupos racistas o segregacionistas por suerte minoritarios en nuestro país y con escaso poder de influencia como para plasmar las tecnologías sociales como políticas de estado, universalizando la propuesta. Con la corriente eugenésica clásica, todo intento de poner la biotipología al servicio de la prescripción de roles sociales ha perdido poder. De hecho, como afirmamos en Gómez Di Vincenzo (2013), el *tándem* eugenesia y biotipología, a pesar de haber cobrado cierta fuerza discursiva en los años treinta del siglo pasado, en la práctica resultó un rotundo fracaso programático pues nunca se logró institucionalizar como política pública en el ámbito escolar la ficha biotipológica y mucho menos llevar a cabo prácticas biopedagógicas.

Efectivamente, en los diseños curriculares para la educación física contemporánea dentro de la educación formal, no se piensa en una práctica acorde al biotipo del

alumno para ajustar al alumno a un modelo. El currículum se aparta del carácter mecanicista y utilitarista que impregnaba los diseños por los años treinta (y aún los posteriores) con el fin de adaptar al alumno a determinado rol futuro dentro del sistema productivo. Mucho menos se intenta poner la disciplina escolar al servicio de una biopedagogía que sirva al despliegue de un programa eugenésico para la depuración de la raza tal como era sostenido desde la AABEMS allá lejos en la década del 30. Se habla más bien de intervenir pedagógicamente en la corporalidad y motricidad para que las acciones sean desarrolladas con sentido para los alumnos y no aisladas de lo emotivo y los aspectos cognitivos.⁶

Quedaría para ser retomado en futuros trabajos de investigación, el rastreo de cómo pudo haberse dado la influencia de la biotipología clásica pendeana del 30 del siglo XX y las mutaciones que pudieron operarse en su desarrollo hasta la consolidación de la conocida deportología actual. Porque si bien, hoy por hoy, la biotipología no juega un rol eugenésico; sí permanece como una de las ramas disciplinarias de la medicina del deporte y aparece en distintos manuales o bibliografía para la formación de entrenadores de alto rendimiento, bajo el nombre de antropología física o biotipología morfológica, siendo su objetivo, la clasificación de los diferentes tipos físicos (biotipo o somatotipo) observados en atletas que practican diferentes deportes en competencia o la detección temprana de talentos.⁷

Bibliografía

BYUNG-CHUL, H. (2012) *La sociedad del cansancio*. Barcelona, Editorial Herder.

⁶ Esta es la línea que siguen los documentos curriculares en general. Para profundizar puede consultarse, por ejemplo, el Diseño Curricular para la Educación Primaria de la Provincia de Buenos Aires o el de Secundaria de la misma Provincia; o los diseños de la CABA.

⁷ Citaremos sólo algunos ejemplos a modo de ilustración: César Torres Martín (2006) escribe un manual para la formación de entrenadores de baloncesto; Contreras Jordan, O., y Sánchez García, L. (Coord.) (1998), coordinan un trabajo sobre la detección temprana de talentos deportivos y Serrata Roa, M. (2008), en su libro sobre medicina del deporte desarrolla un apartado sobre el rol de la antropología física en el diseño de prácticas y planes de entrenamiento.

CASTEX, M. (1933) “A la prensa en general.”, *Anales. Biotipología, Eugenesia y Medicina Social*. N° 1, p. 2.

CONTRERAS JORDAN, O. y SÁNCHEZ GARCÍA, L. (Coord.) (1998) *La detección temprana de talentos deportivos*. Cuenca, Ediciones de Universidad de Castilla - La Mancha.

GÓMEZ DI VINCENZO, J. (2013) “*Biotipificar al soberano*”. *Biotipología, psicotecnia, educación y prescripción de roles sociales en Argentina (1930-1943)*. Buenos Aires, Editorial Rthesis.

GOULD, S. (1988) *La falsa medida del hombre*, Buenos Aires, Ediciones Orbis.

KRESTCHNER, E. (1947) *Constitución y carácter*. Barcelona, Editorial Labor.

MAC-AULIFFE, L. (1912) *Morphologie médicale*. Paris, Éditions Rueff et compagnie.

MIRANDA, M. y VALLEJO, G. (2005) *Darwinismo social y eugenesia en el mundo latino*, Buenos Aires, Siglo XXI.

ORGAZ, J. (1933) “Educación Física, Deporte, biotipología y eugenesia”. *Anales. Biotipología, Eugenesia y Medicina Social*. N° 4, pp. 9-11.

ROSSI, A. (1936) “La Ficha Biotipológica Ortogenética Escolar”. *Anales, Biotipología, Eugenesia y Medicina Social*, 60. Buenos Aires, pp. 3-7.

PALMA, H. (2002) “*Gobernar es seleccionar*”. Buenos Aires, Jorge Baudino Ediciones.

_____ y GÓMEZ DI VINCENZO, J. (2009) “Biotipología, eugenesia y orden social en la Argentina de 1930 a 1943”. *Eä Revista de Humanidades Médicas & Estudios Sociales de la Ciencia y la Tecnología*. Puesto en línea el 1 de diciembre 2009. Sitio de Internet: <http://www.ea-journal.com/es/numeros-anteriores/58/169-biotipologia-eugenesia-y-orden-social-en-la-argentina-de-1930-a-1943>. Pp. 1-21.

PENDE, N. (1934) “Biotipología y Atletismo”. *Anales. Biotipología, Eugenesia y Medicina Social*. N° 29, pp. 11 - 13.

_____ (1935) “Biotipología y Educación Física. La vigilancia médica para los ejercicios gimnásticos y deportivos en los recreos y en las colonias”. *Anales. Biotipología, Eugenesia y Medicina Social*. N° 38, p. 19.

_____ (1947) *Tratado de Biotipología Humana Individual y Social*. Barcelona, Salvat Editores.

SCHARAGRODSKY, P. (Comp.) (2011) *La invención del “homo gymnasticus”. Fragmentos históricos sobre educación de los cuerpos en movimiento en Occidente*. Buenos Aires, Prometeo.

_____ (2014) “El discurso médico y su relación con el oficio de ‘educador físico’: entre la heteronomía solapada y la autonomía vigilada (Argentina, 1901-1931)”. En SCHARAGRODSKY, P. (Comp.) *Miradas médicas sobre la cultura física en Argentina 1880-1970*. Buenos Aires, Prometeo.

SERRATA ROA, M. (2008) *Medicina del deporte. Colección textos de rehabilitación*. Bogotá, Editorial de la Universidad del Rosario.

TEJA, A. (2002) “Deporte y relaciones internacionales durante el fascismo en Italia”. En GÓNZALEZ AJA, T. (ed.) *Sport y autoritarismos: la utilización del deporte por el comunismo y el fascismo*. Madrid, Alianza Editorial.

TORRES MARTÍN, C. (2006) *La formación del educador deportivo en baloncesto*. Sevilla, Wanceulen Editorial Deportiva

TORRICELLA, A. (2014) “Cultura física, discurso científico y usos de la fotografía. Convergencias epistemológicas en torno a las re-presentaciones del cuerpo, Argentina 1910-1940”. En SCHARAGRODSKY, P. (Comp.) *Miradas médicas sobre la cultura física en Argentina 1880-1970*. Buenos Aires, Prometeo.

VALLEJO, G. y MIRANDA, M. (2007) *Políticas del cuerpo. Estrategias de normalización del individuo y la sociedad*, Buenos Aires: Siglo XXI.

José Antonio Gómez Di Vincenzo: Doctor en Epistemología e Historia de la Ciencia por la Universidad Nacional de Tres de Febrero. Investigador del Centro de Estudios de Historia de la Ciencia y la Tecnología José Babini, Escuela de Humanidades, Universidad Nacional de San Martín. Adjunto de la Cátedra de Epistemología de las Ciencias Sociales, Escuela de Humanidades, Universidad Nacional de San Martín. jagdivincenzo@gmail.com

La enseñanza inicial de la lectura por el método global en Argentina. Entre la prescripción y la práctica (1930-1965)

Susana Vital
Roberta Paula Spregelburd
Recibido Julio 2016
Aceptado Octubre 2016

Resumen

Nuestro objeto de investigación se refiere a los modos en que la lectura – considerada como una práctica social– se escolarizó asignándose su enseñanza fundamentalmente a la escuela primaria, frente a otros espacios en los que se desarrolla la cultura escrita. En ese proceso se generaron discursos y prácticas propias y específicas de esta institución.

Uno de los objetivos de la investigación consiste en identificar y analizar los debates producidos durante el proceso de escolarización de la lectura inicial, desde el origen del sistema educativo hasta mediados de la década de 1970. Sin duda, la discusión sobre los métodos de enseñanza de la lectura fue uno de los debates centrales tanto en el plano de las teorías pedagógicas como en el ejercicio cotidiano de las prácticas docentes.

En este artículo haremos referencia a la introducción del método global en Argentina en base al análisis de la producción y circulación de algunas de las principales obras pedagógicas que lo propusieron.

Por otro lado, analizaremos la apropiación que hace una docente de esta propuesta didáctica en el contexto local. Para ello trabajamos en base a entrevistas realizadas a esta maestra que utilizaba este método en la Escuela Normal de Luján en las décadas de 1950 y 1960.

Palabras claves: Historia de la lectura – Enseñanza de la lectura – Método global – Prácticas pedagógicas – Obras pedagógicas

Abstract

Our research object refers to the ways in which reading –considered as a social practice– became school subject allocating its teaching mainly during primary school compared to other spaces in which written culture develops. In this process many specific discourses and practices have been generated regarding this institution.

One of the main goals of the research is to identify and analyze the debates about reading that had taken place since the beginning of the educational system until 1970. Undoubtedly, the discussion regarding the methods by which reading has been taught was one of the central debates in terms of educational theories as well as in the daily practice of teaching.

In this article we will refer to the introduction of the global method in Argentina based on the analysis of the production and circulation of some of the main pedagogical works that have proposed it.

On the other hand, we analyze a teacher’s appropriation of this teaching technique in the local context. We worked on the basis of interviews with this teacher who used this method in the Normal School of Lujan in the 1950s and 1960s.

Key words: Reading history – Reading teaching – Global method – Pedagogical practices – Pedagogical works

Introducción

La enseñanza de la lectura en primer grado de la escuela primaria constituye un desafío importante para los maestros que deben conciliar las prescripciones teóricas con la práctica concreta en el espacio del aula. En el marco de estas

tensiones se inscriben numerosos debates en torno a la manera de encarar la enseñanza en los que confrontan perspectivas diferentes en cuanto a sus fundamentos psicológicos, didácticos y socio-culturales. En el centro de estos debates se encuentra la controversia por la eficacia de los métodos de enseñanza, disputa que se viene reavivando en diferentes momentos históricos con características particulares, sin lograrse una resolución definitiva.

Este planteo se inserta en una investigación mayor cuyo objeto se refiere a los modos en que la lectura se escolarizó asignándose su enseñanza, fundamentalmente, a la escuela primaria frente a otros espacios en los que se desarrolla la cultura escrita; en ese proceso fue constituyéndose una cultura escolar compuesta por discursos y prácticas propias y específicas de esta institución que le dan identidad.

La lectura es una práctica social que ha tenido finalidades diferentes en las distintas sociedades en las que ha estado presente desde su invención 3.500 años a C. Los usos y prácticas de lo escrito han variado según los contextos sociales, políticos y económicos, como han demostrado los numerosos estudios que actualmente se ocupan de la historia de la lectura, de la escritura o de la cultura escrita (Chartier, 1994, 1996 y 2000; Cavallo y Chartier, 1998; Darnton, 1987; Castillo Gómez, 2002; Mangel, 1999; Lyons, 2012, entre muchos otros). A lo largo de la historia, la enseñanza de la lectura se ha realizado en instituciones diversas (Hebrard, 1989; Chartier, 2004; entre otros) y aún en ámbitos no escolares (Graff, 1989). Sin embargo, a partir del siglo XIX con la constitución de los sistemas educativos nacionales, fue la escuela primaria la institución que concentró la tarea de alfabetizar al conjunto de la población en el marco de la constitución de los estados liberales.

Desde entonces, la lectura escolar se dotó de prácticas específicas y pasó a constituir buena parte de lo que los historiadores de la educación denominan actualmente “la cultura escolar” (Goodson, 2003; Viñao Frago, 2002; Gonçalves Vidal, 2005; Escolano Benito, 2000, entre otros).¹

¹ El uso del concepto “cultura escolar” es divergente y ha suscitado polémica (véase Cucuzza, 2011). Sin embargo en este trabajo lo utilizamos para dar cuenta de prácticas internas a la institución aunque no aisladas de su contexto histórico.

Uno de los planteos iniciales que orientan nuestra investigación consiste en el supuesto, según el cual, el ingreso de la lectura a la institución escolar no constituyó un proceso homogéneo ya que diferentes corrientes pedagógicas han planteado propuestas divergentes. Por ello es de nuestro interés relevar y analizar los debates en torno a la enseñanza de la lectura a fin de profundizar el estudio de sus diferentes formas de escolarización.

Sin duda, la discusión sobre los métodos de enseñanza de la lectura fue uno de los debates centrales, tanto en el plano de las teorías pedagógicas como en el ejercicio cotidiano de las prácticas docentes, es por ello que en este artículo focalizaremos en la llamada “querrela de los métodos” –utilizando la expresión propuesta por Berta Braslavsky (1962)– haciendo referencia en particular al método global.

Desde nuestra perspectiva, las prácticas escolares son momentos de interacción entre las prescripciones didácticas de carácter normativo y las apropiaciones o reconstrucciones que realizan los distintos sujetos en condiciones concretas de implementación.

Asimismo nos interesa proponer algunas reflexiones acerca de la continuidad o el cambio en las prácticas de enseñanza inicial de la lectura. Nos preguntamos hasta qué punto una propuesta que se presentaba en su época como innovadora –la aplicación del método global– modificaba o no las escenas de lectura tradicionales.

En este artículo analizamos textos pedagógicos que proponían la enseñanza inicial de la lectura por el método global y los ponemos en relación con entrevistas realizadas a una maestra que utilizaba este método en la Escuela Normal de Luján en las décadas de 1950 y 1960.

El método global y su difusión en Argentina

Hacia fines del siglo XIX la preocupación por los métodos de enseñanza de la lectura dio inicio a la “querrela de los métodos”, tal como denominara Berta Braslavsky a la intensa discusión acerca de los procedimientos con los cuales

debía iniciarse la enseñanza de la lectura en el primer grado inferior de la escuela primaria. Esta discusión formaba parte de un proyecto político en el que el ingreso masivo de amplios sectores sociales en la cultura letrada era una pieza fundamental como parte del proceso civilizador y nacionalizante.

Desde que la escuela pública y obligatoria asumió la tarea de promover la alfabetización masiva comenzó el problema de resolver cómo se debía proceder para asegurar el aprendizaje por parte de niños pequeños de todos los sectores sociales. Hasta que no se planteó esta necesidad política la reflexión didáctica había sido relativamente escasa.

Una vez planteada la masividad y la obligatoriedad escolar se produjo un giro en cuanto a los procedimientos que debían seguirse para atender a más niños simultáneamente y acelerar los tiempos de una enseñanza que a veces llevaba varios años. Así, a los métodos alfabéticos, silábicos y fónicos tradicionales –que apelan a la asociación– se le enfrentaron nuevas propuestas. En ese contexto iniciado a fines del siglo XIX numerosos pedagogos propusieron la enseñanza mediante la “palabra generadora”, escribieron sus propuestas pedagógicas y diseñaron libros de lectura afines a este método.

La introducción del método global, alrededor de la década del 30, se sumó a este intenso debate que se extendería en el ámbito académico hasta mediados de los años 60. Sus planteos se enmarcaban en un debate pedagógico más amplio que se remonta a las discusiones originadas a partir del movimiento de la Escuela Nueva tanto en Europa como en Estados Unidos.

Hacia fines del siglo XIX y principios del XX transcurría un período particularmente intenso y rico para la pedagogía ya que surgían educadores que proponían nuevas teorías y doctrinas pedagógicas. Se destaca en particular la crítica a la denominada pedagogía tradicional, formulada desde lo que se ha dado en llamar la Escuela Nueva, la escuela activa, la educación natural, la escuela para la vida, etc, tomando distancia del movimiento pedagógico anterior.

La característica central de esta propuesta educativa es la extensión, la vastedad y la heterogeneidad de las experiencias así como la diversidad de filiaciones

e inscripciones intelectuales de sus propulsores, que provenían de diferentes campos de formación (medicina, psicología, filosofía, pedagogía, etc.).

El movimiento tuvo su esplendor en el período de entreguerras. Recogía las últimas aportaciones científicas y representaba una reacción contra la actitud especulativa del idealismo y del positivismo pedagógico, así como un rechazo al formalismo, la memorización y la competitividad, el autoritarismo, la disciplina rígida, etc.; rasgos característicos de la educación tradicional.

La Escuela Nueva logró poner en práctica principios válidos de la teoría moderna de aprendizaje (en especial la teoría del desarrollo infantil) en el ámbito de la escuela y la clase, demostrando que las prácticas transmisivas y pasivas, podían cambiarse por un nuevo paradigma pedagógico basado en el aprendizaje activo, cooperativo, personalizado y libre.

Entre los principios y las preocupaciones de esta propuesta surge el problema del método a través del cual enseñar. Tal como sostiene Luzuriaga (1977) “es muy difícil, sino imposible, describir en unas pocas páginas el enorme desarrollo que han alcanzado los métodos de la educación nueva.” (p. 235).

Dentro de este contexto, uno de los que experimentó innovaciones en torno a la enseñanza de la lectura fue Ovide Decroly (1871-1932). Este médico belga critica e intenta romper la rigidez de los programas escolares. Su propuesta de enseñanza se basa en el acercamiento a las experiencias cotidianas de los niños y plantea que el interés genuino está ligado a la satisfacción de las necesidades infantiles, por lo que organiza la tarea escolar alrededor de diferentes “centros de interés”. Apunta que la percepción del mundo que se obtiene como parte de esta experiencia tiene carácter globalizador.

De esta manera, su propuesta de enseñanza cuestiona la secuencia pestalozziana y herbartiana que preconizaba que la enseñanza debería ir de las partes al todo. Decroly propone un programa totalizador integrado a través de los “centros de interés” que reúne cuatro puntos:

- a) Tender a la unidad.

- b) Convenir al mayor número de mentalidades posibles.
- c) Permitir la adquisición de un número mínimo de conocimientos indispensables.
- d) Favorecer el desarrollo integral de todas las facultades, y la adaptación al medio natural y social en los que el niño debe pasar su existencia (Decroly y Boon, 1958: 11).

Decroly publicó en 1906 sus primeros trabajos acerca de las experiencias en la escuela de la calle Ermitage. Su aporte al tema que nos interesa fue la utilización del método global para la enseñanza de la lectura, que inicialmente utilizó en la educación de los niños –llamados en la época– “anormales”, para transferirlo luego a los “normales”. La sistematización del método es atribuible a este pedagogo aunque registra numerosos antecedentes en cuanto a sus principios filosóficos y psicológicos que pueden remontarse hasta el siglo XVII con el *Orbis Pictus* de Comenio, pasando por las experiencias de Nicolás Adam y Joseph Jacotot en el siglo XVIII.

En nuestro país diversas obras pedagógicas promovieron la enseñanza de la lectura según el método global, especialmente durante los años 30 cuando comenzaron a publicarse los primeros libros nacionales que adoptaban este método, aunque ya circulaban otros importados o artículos que lo promovían. Durante la década anterior se habían producido intentos de introducirlo a partir del conocimiento y difusión de las experiencias de Decroly; incluso la revista oficial del Consejo Nacional de Educación publicó, en 1922, un artículo del Inspector de primera enseñanza español Ángel Rodríguez Mata quien había presenciado directamente la práctica del método. En su texto *La escuela de Decroly y el método activo* difundido aquí, el autor afirmaba, por ejemplo, lo siguiente:

Las bases de su método son: 1º, observar; 2º, favorecer las asociaciones de espacio y tiempo; y 3º, expresión por el alumno de sus sentimientos (como músico, pintor, etc.) por medios concretos o abstractos.

El método de lectura de Decroly está fundado en observaciones hechas en niños anormales, quienes no distinguían las letras, y, sin embargo, leían una frase; ello es debido a la gran facilidad para percibir

un grupo de letras, palabra o frase, que tienen una fisonomía especial, característica, merced a la cual nosotros mismos, en la lectura no percibimos todas y cada una de las letras, sino el conjunto, por el cual deducimos la significación del escrito, del mismo modo que para reconocer una persona no nos fijamos en todos sus detalles, sino en aquellos que la caracterizan; de ahí que la lectura, en vez de comenzar por el alfabeto, lo haga partiendo de la palabra o frase, como sucede en la conversación. Y, en efecto, no sólo en su escuela, sino en un maternal que visitamos, vimos la aplicación de este método y oímos leer a una niña de cinco o seis años. Al recorrer después las salas de clase de la Escuela Decroly, vimos los carteles, muchos de ellos, hechos por los niños, en los que se veían pintados objetos, y sus nombres debajo, y cajitas en las que se guardaban también otra serie de objetos que tenían su nombre encima; los niños realizan ejercicios en presencia de este material, siempre renovable, y que constituye el libro vivo de lectura.²³

El primer libro que hemos relevado de producción nacional es el de Emilia Dezeo y Juan M. Muñoz titulado *La enseñanza del lenguaje gráfico. Método natural para enseñar a leer y escribir* publicado por Ferrari Hnos. en 1936. Allí se proponía demostrar la efectividad del método global, tanto a partir de una exhaustiva fundamentación histórica y de consideraciones teóricas tomadas de la psicología, como a partir del relato de las experiencias realizadas entre 1932 y 1935 en una escuela de la Capital Federal en la que Emilia Dezeo⁴ cumplía funciones directivas. Se trata de la escuela N° 17 del Distrito Escolar 16 de la Capital Federal; el método fue aplicado por la Sra. Lucila P. de Garrido entre 1932 y 1934, y por las Srtas. María Isabel Risso de Moreo y Amelia de Agüero en 1935, todas ellas maestras de primer grado inferior. Según los autores otras dos

2 El Monitor de la Educación Común. Buenos Aires: Consejo Nacional de Educación. 1922, p. 100 y 101. En web consultado el 4/7/14.

3 Fue frecuente durante esa época la difusión de experiencias escolanovistas mediante el intercambio entre maestros y pedagogos locales y los referentes internacionales mediante correspondencia o viajes.

4 Emilia Dezeo fue directora y posteriormente inspectora Técnica General durante el gobierno peronista; es la autora de *Floreecer* que intentó instaurarse sin éxito como libro de lectura obligatorio a fines de la década del 40, antes de iniciarse el período de “peronización” de los textos escolares (Véase Colotta, 2002).

escuelas lo habrían adoptado para primer grado inferior, al igual que la Escuela Normal 4 en una de sus secciones de aplicación.

A diferencia de otros promotores de este método, los autores se distanciaban de Decroly porque criticaban su continuidad con el método analítico de palabra generadora así como cuestiones conceptuales en el uso del término “global”:

El término *global*, vocablo que ha hecho gran fortuna, fue empleado por Decroly mismo con significado diferente al que le han dado sus continuadores. Decroly usó este vocablo para caracterizar el mecanismo psicológico de la percepción en sustitución al término *sincrético* usado por Claparède. Notemos, sin embargo que su concepción psicológica cuando publicó los fundamentos de la enseñanza de la lectura, no era ésta, pues se suponía que el proceso de la percepción no era sincrético (global) sino fragmentario; de ahí los ejercicios visuales diferentes de los ejercicios auditivos.

Más adelante, modificó su concepción psicológica, pero su método de lectura, que clasificó muy bien de *analítico*, siguió sin variantes y se produjo la confusión entre el tipo de método (analítico) y el mecanismo psicológico de la percepción (global o sincrético). De manera que hay quienes al hablar del método lo califican de global.

Además Decroly aplicó el término *global* a una concepción de la enseñanza que pretende que todas las materias se enseñen simultáneamente de una manera global y no separadas, como predica Herbart. Esta concepción de la enseñanza global, que no discutiremos ahora es, con mucho, más interesante e importante que su método de lectura que no es más que el método de Jacotot, con el agregado de las loterías y otros juegos que ya hemos visto se utilizaron desde los romanos (Dezeo y Muñoz, 1936: 127-128).

Estos autores inscribían su propuesta en la filosofía espiritualista y adoptaban la definición de toda forma de lenguaje como “expresión”. La adquisición del lenguaje gráfico era visto como un objetivo vinculado a la formación del espíritu del niño (abarcando su carácter, sentimientos, disciplina, voluntad, hábitos) y la vigilancia de su desarrollo corporal.

La lectura y la escritura constituirían dos fases, cada una de las cuales tiene una parte mental y una parte motora o fisiológica en las que el niño distingue primero lo escrito de lo no escrito; luego reconoce frases ya sabidas; más adelante puede distinguir una frase de otra y recién distingue letras cuando ya sabe leer (sin pasar por la lectura de sílabas). Sostenían que en los métodos que usan la descomposición el proceso se torna más complicado porque obligan al niño a retener nociones cuya significación no comprende.

Junto con la aplicación del método, las condiciones necesarias para desarrollar la enseñanza incluían la definición de un perfil específico para la maestra de primer grado: afabilidad y amor a los niños; tolerancia a las incorrecciones y firmeza para corregirlas de a poco; cualidades de moralidad e ideales nacionales; conocimiento profundo de desarrollo mental del niño y conocimiento del método de enseñanza, lo que implicaba conocer sus fundamentos psicológicos a fin de utilizar oportunamente los expedientes que ofrece para salvar las dificultades que se presentan.

En cuanto a la definición de los espacios en los que se desarrolla el aprendizaje, los autores cuestionaban la organización del aula tradicional y proponían una original y novedosa distribución espacial del aula a modo de anfiteatro. La iluminación debía ser difusa para no dar sombras y permitir el uso de la linterna mágica. Las paredes frontal y laterales debían estar cubiertas por amplios pizarrones para uso de los niños y un friso para colgar ilustraciones y carteles. El aula debía contar con espacios libres para diversas actividades.

Por último, decían los autores:

No aconsejamos radio porque ésta, además de carecer de autonomía,
ya que depende de las estaciones transmisoras que dan un programa

“para todo el mundo”⁵, es un agujero abierto a la calle por el que puede colarse cualquier inconveniencia (Dezeo y Muñoz, 1936: 239).

Hay que situar esta frase en el contexto del despliegue de nuevas tecnologías de la comunicación, particularmente la masificación de los aparatos de radio. Por otro lado, la referencia a las “inconveniencias” debe interpretarse en el contexto de las disputas ideológicas propias del período de entreguerras: avance del fascismo y nazismo, en confrontación con la expansión del comunismo.

La presentación de las experiencias realizadas detallaba las actividades realizadas día por día. Estas pautan un ordenamiento predeterminado que partía del dibujo realizado por los niños en el pizarrón o en papel y continuaba con actividades como la escritura por parte de la maestra de las palabras o frases sugeridas por los niños, la copia por parte de éstos y el reconocimiento de las escrituras volcadas en carteles y colgadas en el friso que habituaban al niño a la lectura mental. Procedimientos similares se aplicaban al tema correspondiente a cada semana: la escuela, la casa, la familia, la clase, etc.

Los autores presentan, como una de las principales ventajas del método, la rapidez con que los niños aprenden a leer y escribir. Este método rompía con los criterios de graduación de la enseñanza que buscaba la pedagogía de principios de siglo ya que proponía que no hay palabras fáciles ni difíciles, sino que hay palabras interesantes.

Durante las dos décadas siguientes se publicaron nuevas obras que promovían el método global.

Una de las más difundidas es la de José Forgione⁶ *La lectura y la escritura por el método global* publicado por El Ateneo⁷ cuya primera edición es de 1945 producto de la sistematización de cursos que el autor había ofrecido previamente a maestros. El libro presenta los distintos métodos, el alfabético (al que critica

5 Entrecorillado en el original.

6 José Forgione fue Inspector Técnico de la provincia de Buenos Aires aunque también realizó actividades de formación en la Universidad del Litoral. Es autor de numerosas obras pedagógicas y también de libros de lectura para escuela primaria.

7 Hemos utilizado un ejemplar correspondiente a la 6ª edición.

por ser repetitivo y martirizar a los alumnos); el fonético (que encuentra muy semejante al anterior) y el de palabras generadoras o normales. Forgione veía al método de palabras generadoras como una errónea interpretación del principio pestalozziano que prescribe ir de lo simple a lo complejo.

Por otro lado, cuestionaba el hecho de que el aprendizaje en muchos casos continuaba siendo dogmático porque el análisis corría por parte del maestro. Frente a ello, sostenía que los niños debían analizar las palabras por sí mismos. El descubrimiento de las cosas por esfuerzo propio, por la observación y el raciocinio personal serían los elementos que lograrían despertar interés en el niño. Por el contrario, la recomposición de palabras sólo con las sílabas conocidas llevarían a formular frases “extrañas”, ajenas al mundo.

El libro está dirigido a reivindicar el método global, que –según el autor– “aparece esbozado a fines del siglo XVIII; pero su aplicación sistematizada es una conquista de la didáctica moderna”. Forgione atribuye esta creación, a diferencia de Dezeo y Muñoz, al belga Decroly.

Para Forgione (1959) con este método “el niño sigue su tendencia natural y su espontaneidad no queda encadenada” (p. 29). Entre las ventajas que le atribuye se cuenta la de eliminar la lectura mecánica. “La lectura debe ser inteligente desde la primera lección, esto es, debe contener ideas o pensamientos y no una simple sucesión de sonidos articulados” (p. 31). Enseña simultáneamente la lectura y la escritura.

En vez de nombres como Llossa, Buda, Moka, etc., el alumno escribirá su propio nombre y el de sus compañeros, el de la maestra y el de los padres, etc. Este aspecto de la lectura global tiene mucho valor por la alegría y el placer que producen al niño (p. 42).

La exposición de Forgione va seguida de un plan de trabajo desarrollado por la Sra. María Mercedes Sartorelli de Fernández, perteneciente al magisterio de la Capital Federal. Este plan, dirigido a acostumar al niño al medio escolar y habituarlo a la lectura mental, presenta ejercicios secuenciados en los que aplica los principios anteriores.

Además de las de Forgione y Dezeo y Muñoz, otras obras pedagógicas de importancia comenzaron a difundir el método global desde fines de la década del 40 y durante la década de 1950. Se trataba tanto de traducciones de publicaciones extranjeras como de relatos de experiencias publicadas por los propios maestros⁸.

Entre las traducciones cabe destacar la labor de Clotilde Guillén de Rezzano quien desde la editorial Kapelusz dirigió la publicación y prologó ella misma obras tales como *Cómo enseñar a leer por el método global* de Charles Hendrix (1952) y *La enseñanza de la lectura por el método global* de Segers (1954 2ª edición). La selección de títulos y autores no es azarosa sino que refleja un interés particular por difundir propuestas inscriptas en el activismo pedagógico. Ella misma escribió obras que lograron una duradera penetración en la formación de maestros desde los años 20 dedicadas a la didáctica general y especiales, a promover los “centros de interés” (nótese la referencia directa a Decroly) y a orientar las prácticas de aula según los principios escolanovistas.

A todo ello se suma la elaboración del libro de lectura para primer grado *Mamita* publicado por la misma editorial⁹, compuesto desde la primera lectura por frases a las que les atribuye sentido, excluyendo a lo largo de todo el libro las letras y sílabas aisladas. La primera frase es “Mamá me ama”, lo que nos da una pauta de la necesidad de historizar los conceptos pedagógicos. Expresiones de este tipo venían a oponerse al tedio de la memorización de letras y sílabas, y también a la lectura de palabras aisladas como lo hacía el método de palabra generadora; intentaba romper con la lectura puramente mecánica, y proponía una idea completa en forma visual que intentaba lograr un efecto emotivo al evocar a la madre. Décadas más tarde –y en otro contexto cultural– se cuestionaría el sinsentido de muchas de estas frases.

Clotilde Guillén de Rezzano es una de las principales referentes de la Escuela Nueva en Argentina, introductora –como dijimos– de la pedagogía globalizadora de Decroly, activa participante de la renovación pedagógica iniciada en los años

⁸ Un ejemplo de esto es el libro de Laura Barreda *La enseñanza del idioma por el método global* de 1948.

⁹ Lo mencionamos por la relevancia que tuvo la autora como pedagoga, sin embargo hubo otros libros de lectura que seguían el método. A modo de ejemplo podemos mencionar *Pinocho y yo*, escrito por Sebastián Ramos González a quien se le reconoce la creación de los Centros de Investigación Educativa (CIE) en la provincia de Buenos Aires.

20 aunque orientada políticamente hacia un “nacionalismo patriótico de corte autoritario” (Puiggrós, 1992: 33) durante los años 30, que la posicionó en lugares cercanos al oficialismo de los gobiernos conservadores.

Desde una postura política antagónica a la anterior por su acercamiento al Partido Comunista, el maestro Luis F. Iglesias fue otro defensor del método global en Argentina. Este autor destacó las virtudes del método especialmente en su utilización con niños que provenían del ámbito rural:

De las técnicas ensayadas, ninguna como el método global nos han ayudado a dar respuestas concretas a estos problemas del trabajo de primer grado Inferior. Este método que “ha sido reinventado varias veces” y que seguiremos reinventando por mucho tiempo los maestros de primeras letras, encaja perfectamente en nuestras actividades (Iglesias, 1957: 104).¹⁰.

Luis Iglesias fue un maestro escolanovista que experimentó propuestas innovadoras de enseñanza de la lectura a través de la libre expresión, experiencias creadas por iniciativa propia y difundidas posteriormente a través de sus libros. Su práctica más extensa se desarrolló durante veinte años desde 1938 en una escuela rural unitaria del partido de Esteban Echeverría en la provincia de Buenos Aires. Posteriormente se desempeñó como inspector y formador de docentes, e intervino activamente en los debates políticos y pedagógicos de su época a través, tanto de su participación gremial, como de su actividad como director del periódico *Educación Popular*.

A diferencia de los argumentos de Dezeo y Muñoz y de Clotilde Guillén de Rezzano, Luis Iglesias atiende a la dimensión político-social implicada en el trabajo con niños de sectores populares rurales con poca inserción en la cultura letrada y encuentra, en este método, una solución para proponerles actividades de expresión escrita.

¹⁰ El encomillado pertenece a Luis F. Iglesias citando a Segers, J. E. *La enseñanza de la lectura por el método global* de la Editorial Kapeluz, 1951, p.121.

Sin embargo, otros pedagogos de similar inspiración política rechazaban este método. Haciendo una revisión crítica de su propio libro de 1962, Berta Braslavsky aporta una clave de interpretación para explicar por qué el método global fue rechazado entre pedagogos asociados a corrientes progresistas:

La historia de la educación en nuestro país –tan breve como la historia de la independencia nacional– estuvo vinculada a lo que Sánchez Vázquez llama el “proyecto emancipador de la modernidad ilustrada” y su culto por las luces de la razón. Quienes se inscribieron en la larga lucha por la escuela laica eran fieles guardianes de la razón contra toda forma de oscurantismo. Y en los fundamentos del método global parecían encontrarse nuevos “poderes” e “impulsos” que no se explicaban por la razón.

Desde las posiciones de los críticos del oscurantismo y el irracionalismo, bien puede comprenderse la indignación y desconfianza que expresó Ponce¹¹ en los cambios pedagógicos que se inspiraban en quienes fueron doctrinarios de Mussolini, como fue el caso de Gentile y Lombardo Radice.

Además no deben olvidarse otros hechos del contexto político y social de la primera mitad del siglo XX: la Guerra Civil Española y el Holocausto, y la relación que con esos acontecimientos tuvieron muchos intelectuales de algunas corrientes posmodernas. En la Facultad de Filosofía y Letras combatíamos las ideas de Heidegger desde el centro de estudiantes, por su compromiso con el gobierno de Hitler (Braslavsky, 2004: 148).

Desde esta postura los elementos de irracionalismo que podrían estar contenidos en la propuesta didáctica del método global eran sospechados fundamentalmente por motivos políticos e ideológicos, tal como la propia autora lo señalaría años después.

11 Se refiere a Anibal Ponce (1898-1938), intelectual argentino de adscripción marxista y militante del Partido Comunista en quien Berta Braslavsky reconoce a uno de sus principales mentores.

Hacia los años 60 se cerraba la “querrela de los métodos” en el ámbito académico bajo el desencantamiento que producía la persistencia del fracaso escolar. Ninguno de los métodos había sido exitoso frente a este problema, que empezaba interpretarse a partir de nuevas teorías psicológicas, sociológicas y lingüísticas.

Notas sobre la práctica de enseñanza de la lectura a través del método global

En el recorrido anterior hemos analizado textos que proponen la aplicación del método global para la enseñanza de la lectura mostrando algunas diferencias y matices. Sin embargo, los textos poco nos dicen acerca del uso que se hizo de ellos en la práctica concreta. Los estudiosos de la cultura escolar que hemos mencionado al comienzo, vienen señalando la distancia que se produce entre las prescripciones normativas o didácticas y las acciones de los sujetos en contextos áulicos específicos.

La reconstrucción histórica de este nivel de análisis es compleja y requiere de una multiplicidad de nuevas fuentes. En este apartado presentaremos una aproximación a la dimensión de la práctica a fin de considerar nuevos elementos en torno al debate sobre los métodos de enseñanza de la lectura que no pueden visualizarse únicamente a través de las obras pedagógicas. Para adentrarnos en esta cuestión puntualizaremos algunos elementos surgidos de entrevistas a una maestra que utilizaba este método en la Escuela Normal de Luján a mediados de la década del 50¹².

El Departamento de Aplicación de esta institución proponía una experiencia, según la cual, la enseñanza de la lectura se realizaría siguiendo el método de palabra generadora en una sección de primer grado, mientras que en otra sección

12 La maestra entrevistada es María Susana Maffi de Ferrarotti quien comenzó a trabajar en la Escuela Normal en 1955. Había recibido formación docente en la misma institución de donde egresó en 1951. Inició su labor como maestra en escuelas de Capital Federal y cercanías (primero Versalles y luego en barrio Los Perales) hasta conseguir su traslado a Luján, donde residía. Aquí se incorporó al plantel docente de esta institución haciéndose cargo del primer grado inferior. Posteriormente llegó a ocupar el cargo de subregente. Paralelamente cursó el profesorado de Matemáticas y trabajó como profesora en la misma escuela. A partir de una convocatoria de la Universidad Nacional de La Plata accedió por concurso a un cargo en la Escuela Agraria donde se desempeñó como directora durante trece años hasta su jubilación en 1992.

paralelamente se utilizaría el método global. Este dato nos lleva a plantear que las decisiones político-institucionales constituyen un factor importante para reconstruir de qué manera la querrela de los métodos se materializaba en las escuelas.

Es interesante notar que esta experiencia se llevaba a cabo en momentos en que el debate académico sobre este tema estaba en su mayor auge. Si bien el primer libro que hemos registrado en nuestro país data de mediados de los años 30 no fue hasta mediados de los 40 y principios de los 50 que el debate estalló con mayor intensidad. A la vez que se publicaban nuevas obras pedagógicas a favor de uno u otro método, marcando la continuidad del debate académico en este tema, las instituciones de formación docente y sus departamentos de aplicación comenzaban a sentir su impacto. Fue en este marco que nuestra entrevistada desarrolló su experiencia.

María Susana de Ferrarotti se define a sí misma como una docente por vocación; considera que ésta es la condición *sine qua non* para desempeñarse en esta tarea. La vocación sería una característica innata que puede desarrollarse a partir de una formación. Este concepto, de inspiración espiritualista, compatibilizó sin fisuras con el credo normalista. Desde esta concepción, la entrevistada pone énfasis en el amor como el requisito indispensable para realizar la tarea docente. Amor por los niños y por la tarea de enseñar, así como la dedicación y el compromiso. Para ella, la docencia no sólo se ejerce en la institución sino que trasciende a la vida personal: *“yo me iba todos los días a mi casa con mis patitos feos. Me iba con cinco o seis chicos.” “Se iban a mi casa, tomaban el té. Se sentaban en mi jardín y estudiaban ahí.”*¹³

Con estas apreciaciones la entrevistada desdibuja la centralidad del método para inscribir esta cuestión dentro de una concepción más amplia de la tarea de enseñar. Esta maestra es una de las principales referentes en cuanto a la aplicación del método global en Luján; sin embargo para ella el factor principal no reside tanto en la técnica pedagógica sino en el vínculo que logra establecer con los niños. Según la descripción que hace de su trabajo, no seguía una secuencia particular o tomada de uno de los libros específicos. Aún conserva en su biblioteca algunas de

¹³ Salvo que se indique lo contrario, las frases entrecomilladas y en bastardillas que se incluyen en este apartado corresponden a fragmentos tomados de las entrevistas realizadas.

las obras que hemos mencionado y que ha estudiado durante su actividad como maestra; sin embargo para ella su práctica estaba orientada por una construcción propia. En su relato prima el fuerte peso de su propia práctica por sobre las referencias en términos académicos.

Para ella lo principal era “*despertar el interés*”. Si bien es una preocupación de la época la idea de concitar el interés del niño como condición de asegurar el aprendizaje, le otorga un papel central al maestro como disparador de esta acción ya que es el encargado de propiciar un clima agradable y motivador apelando a aspectos emocionales. Para ello recuerda que:

Yo empezaba motivando a esos chicos, despertando interés en los chicos. Que mis chicos me quisieran, que quisieran hacer, más o menos, lo que yo les enseñaba. Al principio leíamos cuentos, decíamos poesías. Yo les llevaba poesías lindas para niños. Nos hacíamos amigos. Después se iban soltando... Hay que crear un vínculo.

En la descripción que la maestra hace sobre su utilización del método admite el análisis y aún el delecto, procedimientos aceptados por algunos de los defensores del método global y rechazado por otros (como Dezeo y Muñoz, a quienes hemos hecho referencia anteriormente). Por otro lado, Susana rechaza algunas de las críticas que otros docentes le hacían a este procedimiento didáctico, por ejemplo, el de generar mala ortografía; según su posición esta falencia debía atribuirse a la carencia de formación de los maestros o su mala aplicación y no a una falla propia del método.

Susana considera al método de palabra generadora como poco motivador ya que “*parte de cosas sueltas*” mientras que el otro “*empieza con cosas que al chico le interesan*”. Por ello pondera el carácter audiovisual del método global, que aportaría a lograr un mayor interés por parte de los niños.

La entrevistada señala que los alumnos aprendían a leer con ambos métodos, sólo que con el de palabra generadora lo hacían en forma monótona. Es decir, que la ventaja de un método sobre otro no radicaba en una mayor efectividad sino en una mejor manera de encarar la enseñanza. Hay que tener en cuenta que

esta institución recibía un alumnado proveniente fundamentalmente del radio céntrico local cuya composición social comprende a sectores urbanos de clase media (profesionales, comerciantes prósperos y agricultores propietarios de parcelas pequeñas o medianas). Podemos suponer que el fracaso escolar no era en este contexto el principal problema que esta maestra tenía que resolver; su preocupación fundamental consistía en brindar una buena enseñanza.

Coincide así con expresiones que más tarde serían sistematizadas por la regente de la Escuela Normal de Luján, Adela Luchetti de Monjardín, pedagoga y escritora lujanense de trascendencia nacional. En un artículo suyo publicado en 1964 en el diario La Nación (donde colaboraba asiduamente) titulado “Iniciación formal en la lectura” puede leerse lo siguiente:

Puede afirmarse que el niño normal aprende a leer y a escribir con cualquier método: sintético o analítico, de palabras, oraciones o cuentos; asociado con dibujo o sin él. En lectura, más que en ninguna otra disciplina, el maestro es el factor preponderante e importa mucho más su personalidad que el procedimiento que pueda usar. [...]. Los métodos no son lo fundamental, el maestro es el factor decisivo. [...] Los maestros deben conocer todos los métodos de enseñanza, los antiguos como los modernos, y seleccionarlos de acuerdo con su personalidad y con razones tan importantes como saber si los planteles con los que se quiere usarlos están formados por niños normales, homogéneos o heterogéneos, de seis o más años;... o si se han de aplicar no a niños sino a adultos. No importa menos saber en qué tipo de escuela y la situación y el medio social y geográfico (citado por Gibaja, 1996).

En estos párrafos se abre una nueva discusión que remite a la incidencia de elementos no considerados hasta el momento, tales como la edad de los niños y sus características evolutivas, la “normalidad” o “anormalidad” de los alumnos y la influencia del ambiente social e institucional. La incorporación de estos factores en el debate pedagógico posterior marcó un giro hacia otras aproximaciones teóricas que desplazaron el lugar predominante que había tenido hasta entonces la cuestión didáctica.

Conclusiones

En este trabajo nos interrogamos acerca de la introducción del método global en Argentina y los debates generados en su torno. Como ya hemos referido en la introducción, entendemos a la lectura como una práctica social que adquiere especificidades en el contexto escolar. La escolarización de la lectura comporta un proceso complejo no sólo por su extensión en el tiempo y las variaciones importantes que se producen entre un período y otro sino también por las confrontaciones entre diferentes propuestas pedagógicas tanto en el plano teórico como en el plano de las prácticas de aula. Entre estas confrontaciones, el debate sobre los métodos de enseñanza fue central. Nos hemos referido en particular al método global dado que fue uno de los que más controversia generó.

Del análisis que hemos realizado en este artículo surge que el debate no se restringe exclusivamente a los aspectos técnico-pedagógicos sino involucra aspectos políticos e institucionales propios de los períodos históricos en los que se desarrollan.

Un primer objeto de discusión se concentra en los distintos fundamentos filosóficos, pedagógicos y psicológicos de los que parten los principios generales del método. En general, observamos que la atribución más reiterada en cuanto al origen del método es hacia el sistema propuesto por Decroly. Sin embargo, autores como Dezeo y Muñoz no reconocen allí su inspiración dado que no sólo cuestionan la supuesta novedad del método propuesto por el pedagogo belga sino también la teoría psicológica de la percepción en la que éste se apoya.

Además de las cuestiones técnico-pedagógicas, el debate se extendió también al posicionamiento político de los promotores del método. Pedagogos con orientaciones ideológicas contrastantes pudieron coincidir en la defensa del método global, aunque aludiendo a argumentaciones diferentes. Mientras que la mayoría de los autores reconocía como las mayores bondades del método su capacidad para romper con la lectura mecánica y captar el interés de los niños (posición que no era incompatible con las políticas conservadoras), pedagogos como Luis Iglesias incorporaban una dimensión político-social al encontrar su mayor ventaja en las posibilidades de inclusión cultural de niños provenientes del ámbito rural.

Sin embargo, pedagogos cercanos ideológicamente como Berta Braslavsky y Luis Iglesias tenían posiciones opuestas acerca de esta propuesta didáctica. Como vemos, no encontramos una correspondencia entre la adscripción política y el posicionamiento pedagógico con respecto al método global.

Como hemos anunciado al comienzo, forma parte de nuestro objeto de estudio la existencia de una tensión entre las teorías y la experiencia práctica, elementos que constituyen dos niveles distintos aunque no aislados, y a partir de los cuales cada docente construye su desempeño profesional.

Podemos observar en este debate específico acerca del método global una preocupación por parte de los autores de los libros didácticos por acercarse al nivel de la práctica de aula. Dos de las principales obras que hemos mencionado siguen –en lógica deductiva– una estructura que va desde los principios filosóficos y psicológicos del método, pasan por recomendaciones generales para su implementación y concluyen con planes de clase o relatos de experiencias que podrían ser tomados como modelos.

Por otro lado, al analizar las vivencias de una maestra, su principal referencia se centra en su propia experiencia y no reconoce explícitamente una inscripción teórica particular, aún cuando demuestra tener formación intelectual sobre este tema. Evidentemente su práctica se organiza a partir de una construcción propia a pesar de tener referentes pedagógicos identificados y guardar coherencia con ellos.

Otra dimensión está constituida por la incidencia de las decisiones tomadas a nivel institucional. Las condiciones que fija cada una de las instituciones –inscriptas en su propia historia y dinámica– es decisiva a la hora de proceder en la práctica de aula. En el caso que analizamos la inserción en una Escuela Normal con su propio Departamento de Aplicación favoreció las condiciones para encarar la propuesta de aplicación del método global con carácter experimental.

Los debates sobre el método global encontraron un límite hacia mediados de los años 60 cuando se planteó dejar en suspenso la discusión sobre cómo enseñar para dar paso a una nueva pregunta: cómo aprenden los niños. A partir de este

nuevo planteo se abrieron líneas de investigación novedosas dentro del campo de la psicología, no necesariamente coincidentes entre sí. La neurofisiología por un lado, el constructivismo, por otro, desarrollaron sus propias teorías y metodologías de investigación abriendo un nuevo capítulo que excede los objetivos de este artículo.

Si bien la discusión sobre el método global perdió protagonismo de allí en adelante, conviene tomar conocimiento de sus implicancias en la medida en que, como advertía acertadamente Adela Luchetti de Fernández de Monjardín en 1964, “algunas técnicas utilizadas en la actualidad y consideradas nuevas no son sino formas antiguas con aderezo moderno...”¹⁴.

Bibliografía

BARREDA, L. (1948) *La enseñanza del idioma por el método global*. La Plata, Talleres Gráficos Oliveri y Domínguez.

BRASLAVSKY, B. (1962) *La querrela de los métodos en la enseñanza de la lectura. Sus fundamentos psicológicos y la renovación actual*. Buenos Aires, Kapelusz.

_____ (2004) *¿Primeras letras o primeras lecturas? Una introducción a la Alfabetización Temprana*. Buenos Aires - México. Fondo de Cultura Económica.

CARUSO, M. (2005) “¿Una nave sin puerto definitivo? Antecedentes, tendencias e interpretaciones alrededor del movimiento de la Escuela Nueva”. En PINEAU, P.; DUSSEL, I. y CARUSO, M. *La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad*. Buenos Aires, Barcelona, México, Paidós.

¹⁴ Citado por Gibaja, 1996.

CASTILLO GOMEZ, A. (2002) *Historia de la cultura escrita*. España, Trea.

CAVALLO, G. y CHARTIER, R. (1998) *Historia de la lectura en el mundo occidental*. Madrid, Taurus.

COLOTTA, P.; CUCUZZA, R. y SOMOZA RODRIGUEZ, M. (2002) “Textos y lecturas escolares durante el primer peronismo: Evita también fue palabra generadora”. En CUCUZZA, R. y PINEAU, P. *Para una historia de la enseñanza de la lectura y escritura en Argentina*. Buenos Aires, Miño y Dávila.

CUCUZZA, H. R. (2011) “El proyecto HISTELEA: nuevas aperturas teóricas y desafíos metodológicos”. En *Magis Revista Internacional de Investigación en Educación*, 4 (7), 45-66.

CHARTIER, A. M. (2004) *Enseñar a leer y escribir. Una aproximación histórica*, México, Fondo de Cultura Económica.

CHARTIER, R. (1996) *El mundo como representación. Historia cultural: entre práctica y representación*. Barcelona, Gedisa.

_____ (2000) *Las revoluciones de la cultura escrita. Diálogo e intervenciones*. Barcelona, Gedisa.

_____ (1994) *Libros, lecturas y lectores en la Edad Moderna*. Madrid, Alianza

DARNTON, R. (1987) *La gran matanza de gatos y otros episodios en la historia de la cultura francesa*. México, Fondo de Cultura Económica.

DECROLY y BOON (1958, 1ª ed. 1950) *Iniciación general al método Decroly*. Buenos Aires, Losada.

DEZEO, E. y MUÑOZ, J. (1936) *La enseñanza del lenguaje gráfico. (Método natural para enseñar a leer y escribir)*. Buenos Aires, Talleres gráficos Ferrari Hnos.

DOTTENS, R. y MARGAIRAZ, E. (1933) *El aprendizaje de la lectura por el método global*. Madrid, Espasa-Calpe.

ESCOLANO BENITO, A. (2000) “Las culturas escolares del siglo XX: encuentros y desencuentros”. En *Revista de Educación N° extra I*, Madrid.

FERREIRO, E. y TEBEROSKY, A. (1999, 1ª ed. 1979) *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*, México, Ed. Siglo XXI.

FORGIONE, J. (1959, 1ª ed. 1948) *La lectura y la escritura por el método global*. Buenos Aires, El Ateneo.

GIBAJA, R. E. (1996) “María Adela Luchetti de Monjardin”. En *Boletín de la Academia Nacional de Educación N° 26*. Buenos Aires, publicación electrónica.

GONÇALVES VIDAL, D. (2005) *Culturas escolares: estudio sobre prácticas de leitura e escrita na escola pública primária*. Campinas SP, Autores Associados.

GOODSON, I. (2003) *Estudio del curriculum. Casos y métodos* Buenos Aires, Amorrortu.

GRAFF, H. (1989) “El legado de la alfabetización. Constantes y contradicciones en la sociedad y la cultura occidentales”. En *Revista de Educación*, N° 288. Madrid, Ministerio de Educación.

GUILLEN DE REZZANO, C. (1964, 1ª ed. de 1942) *Mamita. Libro de lectura inicial*. Buenos Aires, Kapelusz.

HEBRARD, J. (1989) “La escolarización de los saberes elementales en la época moderna”. En *Revista de Educación* N° 288. Madrid, enero- abril de 1989.

HENDRIX, C. (1959) *Cómo enseñar a leer por el método global*. Buenos Aires, Kapelusz.

IGLESIAS, L. F. (1957, 7ma edición de esta editorial 1995) *La escuela rural unitaria. Fermentario para una Pedagogía Creadora*. Magisterio Rio de La Plata.

LUZURIAGA, L. (1977, 23ª ed.) *Historia de la Educación y la Pedagogía*. Buenos Aires, Losada.

LYONS, M. (2012) *Historia de la Lectura y de la Escritura en el mundo occidental*. Buenos Aires, Editoras del Calderón.

MANGUEL, A. (1999) *Una historia de la lectura*. Bogotá, Norma.

PUIGGROS, A. (1992) “La educación argentina desde la reforma Saavedra Lamas hasta el fin de la década infame. Hipótesis para la discusión”. En PUIGGROS, A. (dir.) *Escuela, Democracia y Orden (1916-1943)*. Buenos Aires, Galerna.

RAMOS GONZALEZ, S. (1963, 2º edición) *La práctica del método global. La enseñanza del idioma desarrollada en 75 clases*. Buenos Aires, Luis Laserre y Cía.

RUBIÉS, A. (1958) *Aplicación del método Decroly a la enseñanza primaria*. Buenos Aires, Losada.

SANFELIÚ DE GARHEIS, H. y SANSEVERINO, B. (1959) *Guía para la enseñanza de la lectura por el método global. Juguetes*. Buenos Aires, Troquel.

VIÑAO FRAGO, A. (2002) *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas*. Madrid, Morata.

Susana Noemí Vital: Profesora en Ciencias de la Educación (Universidad Nacional de La Plata). Especialista en Currículum y Prácticas Escolares en Contexto (FLACSO). Miembro del Programa HISTELEA. Profesora Adjunta de Teorías de la Educación e Historia Social de la Educación (Universidad Nacional de Luján). suvital@hotmail.com

Roberta Paula Spregelburd: Licenciada y Profesora en Ciencias de la Educación (Universidad Nacional de Luján). Magister en Política y Gestión de la Educación (Universidad Nacional de Luján). Miembro del Programa HISTELEA. Profesora Adjunta de Historia Social de la Educación (Universidad Nacional de Luján). paulaspreg@gmail.com

Mujeres heroínas. Una mirada audiovisual sobre las mujeres en contextos de pobreza urbana

Julieta Armella

Eduardo Langer

Recibido Septiembre 2016

Aceptado Octubre 2016

Resumen

En este artículo nos proponemos analizar, a través de las nociones de cuidado y de lucha, los sentidos desplegados por un grupo de estudiantes acerca de las mujeres en contextos de pobreza urbana, a partir de una experiencia de taller documental en una escuela secundaria pública. Aquí comprendemos al cuidado en términos de la gestión de la vida y los cuerpos en el día a día, buscamos caracterizar las luchas de las mujeres por vivir y sobrevivir. La metodología de trabajo se vincula con la experiencia audiovisual: el taller documental es una actividad colectiva realizada entre la universidad y la escuela secundaria, como un espacio de investigación y extensión que habilita la reflexión al interior de la escuela. *Mujeres heroínas* es el título del cortometraje producido por un grupo de estudiantes. Allí se advierte el modo en que la figura de la mujer asume una compleja serie de exigencias pero evidencia, también, la forma en que, en los barrios, se despliegan prácticas ligadas con el vivir, permanecer, cuidar y resistir, con frecuencia, *en complicidad con otras*.

Palabras claves: escuela secundaria – taller documental – mujeres – luchas cotidianas – pobreza urbana

Abstract

In this article we seek to characterize the senses deployed by a group of students about women in contexts of urban poverty from a documentary workshop

experience in a public high school. Here we understand the care in terms of managing the lives and bodies day by day, we seek to characterize the struggles of women to live and survive. The methodology of work is linked to the audiovisual experience: the documentary workshop is a collective activity conducted among college and high school, as a space of research and extension that enables reflection within the school environment. “Heroine Women” is the title of the short film produced by a group of students. On the movie, it is not only possible to appreciate the way in which the increasing demands are assumed by women but it is also shown how, in the neighborhoods, practices linked with surviving, remaining and resisting unfold, sometimes in collusion with others.

Key words: High school – documentary workshop – women – everyday struggles – urban poverty

Introducción

El presente trabajo busca caracterizar los sentidos desplegados por un grupo de estudiantes en torno a las mujeres en contextos de pobreza urbana, a partir de una experiencia de taller documental realizada en el transcurso de 2015 en una escuela secundaria pública.¹ La misma se encuentra ubicada en el primer cordón del Conurbano Bonaerense, localidad de José León Suárez, Partido de San Martín, Provincia de Buenos Aires. Se trata de un área que sufre cotidianamente la profundización de las desigualdades sociales. Es un territorio de asentamientos y villas miseria que desde fines de los años setenta ha crecido tanto en términos poblacionales como territoriales, un espacio urbano que combina altos niveles de pobreza, degradación y contaminación ambiental (Curutchet, Grinberg y Gutiérrez, 2012). Estos aspectos se han ido acrecentando en las últimas décadas como consecuencia de las sucesivas crisis producidas desde fines del siglo XX.

Dentro de esta localidad, la escuela se sitúa en la proximidad del contaminado Río Reconquista y de las áreas de relleno sanitario del CEAMSE² por lo que gran

¹ La experiencia que aquí relatamos fue iniciada en el mes de marzo y finalizada en noviembre de 2015. El corto fue premiado en el Festival “Hacelo corto” del Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires.

² Coordinadora Ecológica Área Metropolitana Sociedad del Estado. Empresa de recolección y procesamiento de los residuos de la Ciudad y de la Provincia de Buenos Aires.

parte de los/as chicos/as que habitan en los barrios y asentamientos asisten a esta escuela. La vida allí gira en torno de la basura y, muchos de los/as vecinos/as son cartoneros/as y recicladores/as. Así, la basura se presenta como un aspecto que atraviesa la vida del barrio y de los sujetos que lo habitan, como complemento y contracara de las sociedades de consumo y expresa lo agotado, lo podrido, lo roto, lo no deseado (Grinberg, Dafunchio y Mantiñan, 2013).

La escuela en la que trabajamos desarrolla su actividad bajo estas condiciones. De acuerdo al Mapa Escolar de la Provincia de Buenos Aires, se encuentra en el grupo de instituciones de alta vulnerabilidad socio-geográfica. Asisten a ella aproximadamente 400 estudiantes, no sólo incorpora población de esos barrios de villas sino también jóvenes de otros asentamientos así como del barrio que rodea a la escuela.

Allí, desde el año 2008, se viene desarrollando una experiencia de taller audiovisual con estudiantes y docentes en articulación con un equipo de investigación de una universidad nacional del conurbano bonaerense. El taller tiene entre sus objetivos principales construir un espacio en el que los/as estudiantes puedan elaborar preguntas y ensayar algunas respuestas a partir de un lenguaje específico como es el audiovisual. En este espacio se propone la producción de materiales audiovisuales por parte de los/as estudiantes con el fin de propiciar espacios de pensamiento y problematización de la realidad a través de la realización documental, a la vez que generar debates e intercambios acerca las problemáticas barriales en el espacio escolar (Carpentieri, Dafunchio, Langer y Machado, 2015). Esto es, que la escuela devenga no sólo un lugar donde *estar* sino un lugar en el que *pensar y problematizar* la vida social y personal. Se busca generar espacios de reflexión a través de los cuales los/as jóvenes puedan desde su mirada caracterizar su cotidianeidad escolar y barrial que con frecuencia es silenciada y ocultada.

Se trata, en este sentido, de que puedan identificar sus deseos, miedos y preocupaciones dándoles curso a partir de la producción de un cortometraje. Ello supone un doble proceso: por un lado, trabajar intensamente en la búsqueda de aquellos temas de su vida cotidiana que los movilizan. Por el otro, brindarles algunas herramientas técnicas sobre un tipo de lenguaje en el que la palabra se

vuelve imagen, o mejor, en el que *se dice* con imágenes, a través de ellas. Los/as jóvenes se sumergen en sus vidas a través del propio relato audiovisual.

En este marco y como parte del desarrollo del taller en el transcurso de 2015 surgió, en uno de los grupos de estudiantes, la inquietud de trabajar a partir de la figura de la mujer en sus barrios. Una mujer que “como un pulpo” resuelve hasta lo imposible: cuida, contiene, apoya. Desde los primeros bosquejos los interrogantes estuvieron puestos en las mujeres del barrio.

El cortometraje producido se tituló *Mujeres heroínas*.³ Heroínas de una cotidianidad por momentos descarnada. Allí donde lo heroico remite al día a día bajo la sospecha de que la grandeza de sus actos se funda, precisamente, en las muchas veces imperceptibles tareas cotidianas, sus luchas y resistencias por una vida digna, por no reproducir el esquema desigual que les asigna el sistema.

La metodología de trabajo realizado se vincula, principalmente, con las estrategias que habilita la experiencia audiovisual. El taller documental se plantea como una actividad colectiva llevada adelante de manera conjunta entre la universidad y la escuela secundaria, como un espacio de investigación y extensión, coordinado por el equipo de la universidad junto con algunos docentes y autoridades de la institución, generando instancias de reflexión y debate en torno a las experiencias de escolarización en contextos de fragmentación socio-espacial y degradación ambiental.

Hablar, decir, contar y expresar se vuelven, entonces, claves centrales en la realización documental que, por otra parte, permite ubicar en la historia las microhistorias que suelen atravesar los sujetos que viven en los barrios más empobrecidos del conurbano bonaerense. Se genera un espacio en el que palabra y acción, en el sentido que Arendt (1993) lo expresa, se vuelven *moneda corriente*, donde los/as estudiantes *aparecen* como sujetos sociales, relatando su historia y pensándose en ella.

3 Disponible en <https://vimeo.com/139466450>. Clave de acceso: estebanecheverria

De este modo, la organización que sigue la experiencia desde el comienzo está articulada en torno a la búsqueda de aquellos temas que inquietan, convocan a la mirada atenta y disruptiva de los/as estudiantes, donde el encuentro con otros es oportunidad para poner *en común* lo que hasta entonces ha permanecido en la retina de cada uno: hacer comunes intereses propios y propios intereses comunes.

En este trabajo buscamos reflexionar sobre los sentidos puestos en juego por los estudiantes acerca de las mujeres a partir de coordenadas específicas: la lógica del cuidado y de luchas en un contexto de extrema pobreza urbana.

Notas sobre las nociones de cuidado y de lucha en contextos de pobreza urbana

Tal como señalamos, este artículo propone caracterizar los sentidos que los estudiantes construyen en torno a la figura de las mujeres, que se despliegan en el barrio tanto como en la escuela, a través de las nociones de *cuidado* y de *lucha*. Con esas categorías hacemos referencia a un conjunto de acciones de la “población liminar”⁴ que involucran las formas cotidianas de vida y la resistencia hacia las consecuencias del capitalismo actual.

Algunos antecedentes para iniciar este recorrido se vinculan con aquellos trabajos que analizan las lógicas de los cuidados desde las familias, el Estado y el mercado en las diferentes etapas de la vida y al papel de los cuidadores cuya forma de distribución es ciertamente desigual en especial en términos de género (Esquivel, Faur y Jelin, 2012). Desde allí, pensamos las nociones de *mujeres malabaristas* que sostienen con su trabajo el bienestar económico y afectivo de sus hogares (Faur, 2014), las dificultades que presentan las escuelas para reconocer la diversidad de grupos domésticos considerando como carentes a quienes no responden al modelo de familia occidental (Thisted, 2000), las estrategias de escolarización infantil que ponen en juego en contextos de pobreza (Ominetti, 2008), las demandas que más recurrente y cotidianamente realizan

4 Es decir una “población flotante infra y supraliminar, población liminar que constituirá, para una economía que ha renunciado justamente al objetivo del pleno empleo, una reserva constante de mano de obra a la que llegado el caso se podrá recurrir, pero a la que también se podrá devolver a su estatus en caso de necesidad” (Foucault, 2007: 247).

las escuelas a las familias de los/as niños/as (Santillán, 2009a; Cerletti, 2010a, 2010b), las prácticas cotidianas y las interacciones entre los diversos sujetos vinculados a la educación y escolarización de los niños, es decir la familia como una condición necesaria para la escolarización (Santillán y Cerletti, 2011), la comunicación establecida entre escuelas y familias como un aspecto importante de la cultura común (Ahumada, 2011).

Como señala Faur (2014) “el estudio sobre el cuidado se ha utilizado principalmente para dar cuenta de la experiencia de vida de las mujeres [...] la visión tradicional de las mujeres como esposas, madres y cuidadoras entra en tensión con su autonomía” (p. 26). Si bien, tal como trabaja la autora, la organización del cuidado se relaciona estrechamente con el trabajo femenino y con el esfuerzo por parte de las mujeres para conciliar responsabilidades y deseos respecto a sus tiempos de dedicación a la familia y a la participación laboral, aquí buscamos trabajar esa idea de cuidado en línea, también, con otra perspectiva teórica. El cuidado en términos de gestionar la vida y los cuerpos en el día a día, como un conjunto de prácticas mediante las cuales un individuo establece cierta relación consigo mismo, y en esta relación se constituye en sujeto de sus propias acciones (Foucault, 2001); el conjunto de estas prácticas de sí mismo que define el *cuidado de sí* se circunscribe a las condiciones históricas en que fueron posibles y tienen un sentido político. La *épiméleia* implica “una actitud con respecto de sí mismo, con respecto a los otros, y con respecto al mundo” (Foucault, 2001: 28) “ocuparse de uno mismo es algo que viene exigido y a la vez se deduce de la voluntad de ejercer un poder político sobre los otros” (p. 42). Al ocuparse de sí mismo/a alguien es capaz de ocuparse de los/as otros/as. Aquí buscamos caracterizar desde esta perspectiva la noción de cuidado: las interacciones de las mujeres en la cotidianeidad barrial y escolar en contextos de pobreza urbana en relación con sus luchas para vivir y sobrevivir.

Esas luchas que se manifiestan cotidianamente por sus identidades, no conforman un mapa simple de entender (Reguillo, 2012) y no hay claras secuencias de causas y efectos, no es un “simple mapa de acción y reacción” (Appadurai, 2007: 126). Esas prácticas se han asociado al resentimiento antes que a una confrontación abierta (Willis, 1977), a fuerzas ciegas que impulsan el odio (González Calleja, 2009), al exceso de ira que producen formas nunca vistas de degradación y de incertidumbres (Appadurai, 2007) al silencio, sufrimiento y sumisión de los

olvidados y condenados junto con la humillaciones del sistema (Onfray, 2011). Aquí se entiende qué son y se constituyen como respuestas a lo intolerable, capaces de suplir y enfrentar las condiciones en que se vive (Benjamin, 1987). Son nuevas clases de indignación, fundamentalmente en los sectores de pobreza estructural, a raíz de los procesos de crisis y de precariedad de la vida. Esas capacidades de indignación, para Hessel (2006), conllevan acciones constructivas de los sujetos: denunciar, resistir y actuar ante un mundo injusto. Frente a estos sentimientos se producen “ciudadanías insurrectas” (Holston, 2009: 57) mediante un conjunto de prácticas sociales que nacen en la periferia y que se constituyen en actitudes de confrontación, elaborando significados que manifiestan en sus producciones las condiciones desiguales de vida y de opresión (Alabarces, 2008). Son líneas de fuga y movimientos imperceptibles que merecen cartografiarse, para “politizar el malestar” (Duschatzky, Farrán y Aguirre, 2010: 35) estableciendo una relación afirmativa con el propio malestar (López Petit, 2009). Si las luchas son un síntoma del malestar social son, también, postulaciones de un orden distinto, “contra la degradación del hombre” (Kristeva, 1999: 232), vale decir aquí, de la mujer. Esas formas de lucha muestran “otros valores y comportamientos que se ponen en juego en las estrategias colectivas de subsistencia” (Redondo, 2004: 55).

Así en este trabajo buscamos caracterizar el modo en que, de acuerdo a la mirada de los/as estudiantes, las comunidades, pero específicamente las mujeres en sus barrios, luchan por derechos sociales tales como alimentación, salud, vivienda, educación. Como señala Rockwell (2006), “si observamos más de cerca, es posible encontrar resistencias que no llevan a la reproducción del ciclo de fracaso escolar y social, sino más bien que intentan contrarrestar los mecanismos sociales y escolares que aseguran esa reproducción” (p. 6). Hay prácticas que equivalen a reclamar derechos centrales como, por ejemplo, que haya escuelas en sus barrios, poder sostener la escolaridad, ser respetados dentro y fuera del aula (Grinberg y Langer, 2012). En la actualidad, la lucha contra el fracaso, como dice Rockwell (2006), es bastante más frecuente de lo que se supone.

Nos referimos a las luchas como prácticas en plural en tanto los sujetos despliegan una cantidad de acciones diversas e, incluso, contradictorias, que tensionan las condiciones en que viven. Asimismo, es central señalar que no todas las luchas son iguales y no hay una resistencia *per se*. En el caso particular de esta experiencia son prácticas que tienen en común la búsqueda por superar las condiciones en

las que viven, a fin de construir una mejor existencia, *estar mejor*, aunque no de manera homogénea. Enfrentar y luchar de diferentes formas contra condiciones intolerables en sus comunidades. Como señala Foucault (2008), “el derecho a la vida, al cuerpo, a la salud, a la felicidad, a la satisfacción de las necesidades, el derecho, más allá de todas las opresiones o alienaciones, a encontrar lo que uno es y todo lo que uno puede ser” (p. 137).

Son luchas difusas y descentradas, “se trata de luchas inmediatas. Ellas no siguen el principio leninista del enemigo principal; tampoco esperan un momento futuro, lo que sería la revolución o la liberación” (Castro, 2011: 263). Son un rechazo de estas abstracciones, un rechazo de la violencia ejercida por el Estado económico e ideológico que ignora quiénes somos individualmente, y también un “rechazo de la inquisición científica o administrativa que determina nuestra identidad” (Castro, 2011: 264). El corto documental nos posiciona, precisamente, en estas luchas difusas contra las condiciones de vida, para mejorarlas, para cuidarse y cuidar a otros/as, como veremos a continuación.

Los sentidos sobre las mujeres desde el lenguaje audiovisual. *Mujeres Heroínas*

Heroína: “Mujer famosa por sus grandes hechos. Protagonista de una obra de ficción” (RAE, 2015)

La propuesta inicial del taller en 2015, se articuló en torno de un retrato de alguna persona que cada quien debía construir en función de una selección de imágenes que podrían encontrar en distintos materiales (revistas, diarios, fotografías, etc.). Se trataba de conseguir una primera aproximación a sus temas de interés a partir de un lenguaje no mediado por palabras. O donde la palabra opera como un elemento que puede acompañar la expresión visual pero no reemplazarla. Son los primeros ensayos de un trabajo con imágenes. Allí donde las imágenes se constituyen en “poderosos estímulos para la mente humana” (Malosetti Costa, 2006: 155).

De este modo, a partir de las aproximaciones iniciales a la construcción de relatos basados en imágenes se realiza una puesta en común de las producciones

individuales: se trata de compartir lo producido por cada uno a la vez que comenzar a encontrar *afinidades electivas* que permitan la organización de los/as estudiantes con preocupaciones cercanas en pequeños grupos.

En función del armado de los grupos comienza la etapa de definición del tema del cortometraje, el trabajo acerca de las distintas técnicas audiovisuales que podrían utilizarse, manejo de la cámara y audio. Luego llega la *salida a terreno* a través de la cual se acercan al objeto de indagación. Allí los/as estudiantes asumen el rol de *investigadores urbanos*. Finalmente, el trabajo de edición y el conjunto de decisiones que esto implica tanto en términos del contenido del relato como de su expresión estética.

En ese marco, y como parte de la experiencia desarrollada durante 2015, un grupo de estudiantes pensó, creó y realizó el documental al que titularon *Mujeres Heroínas*. A continuación recuperamos distintas escenas construidas por ellos a lo largo del proceso de producción del material.

Escena 1. *El pulpo.*

Un pulpo de plastilina violeta se mueve siguiendo la cadencia del *stopmotion*. Sus tentáculos –pequeñas piezas de un aceitado mecanismo cotidiano– logran contener la infinita serie de tareas domésticas que realiza en el día.

Fotografía N° 1: *El pulpo.*



Fuente: «Mujeres Heroínas» (2015) ⁵.

⁵ Video documental. José León Suárez/Buenos Aires/Argentina.

La voz en off de una mujer acompaña, espesando el relato:

¿Mi día a día? Soy multiuso. Lavo, plancho, cocino, limpio, barro. Tengo un nene de tres años que lo tengo que cuidar, le tengo que hacer la leche. Tengo otro de ocho que tengo que ayudar a hacer la tarea, porque llora, no quiere hacer. Mi día... está ocupado. No tengo tiempo para sentarme (Mujeres Heroínas, 2015).

El relato construido parece contener los rastros de un homenaje a esas mujeres luchadoras que busca visibilizar sus tareas cotidianas de cuidado, de crianza, de trabajo, de estudio. Se trata de mujeres luchadoras tal como los/as mismos/as estudiantes las definen y tal como ellas mismas se reconocen. Mujeres pulpo, dicen, aquellas que con ocho brazos logran realizar las innumerables tareas cotidianas y ser a la vez quienes acompañan y cuidan *a todos mucho más que a ellas mismas*. La imagen del pulpo ideada por los estudiantes sobre las mujeres remite a la noción de “mujeres malabaristas” (Faur, 2014) como un elemento clave en la definición de estrategias de cuidado de mujeres que trabajan dentro y fuera de la casa, y asociado con las oportunidades que ofrece el mercado laboral y con la estructura del hogar. Tal como dice la autora, “los malabares que realizan [...] tantas mujeres para sostener el empleo y el cuidado de sus hijos, y para mantener la economía doméstica equilibrada, son permanentes” (Faur, 2014: 107). Sostienen la situación del cuidado pero

Quedarse en la casa ya no es un destino unívoco e inexorable, y mucho menos una decisión que pueda perdurar en el curso de la vida, sino que responde a situaciones basadas en decisiones coyunturales, en función de las necesidades de las familias, las oportunidades de ingresos en el mercado laboral remunerado y las exigencias de cuidado (Faur, 2014: 64).

Desde esta idea, malabaristas o pulpos, el relato de los/as estudiantes sobre las mujeres en sus barrios asume desde el inicio una palabra política. La figura del pulpo aparece ligada a la narración de una mujer que dice que en su día a día no tiene tiempo para peinarse, que está cargado. En ese primer fragmento –y que

luego se repite ante la pregunta “¿Cómo es tu día a día?”– expresan una “pobreza de tiempo” (Pérez Orozco, 2006: 22), es decir una “negación de un derecho al tiempo. No existe un derecho socialmente garantizado al tiempo de calidad, siendo éste un elemento determinante del bienestar” (p. 22).

Escena 2. Alicia.

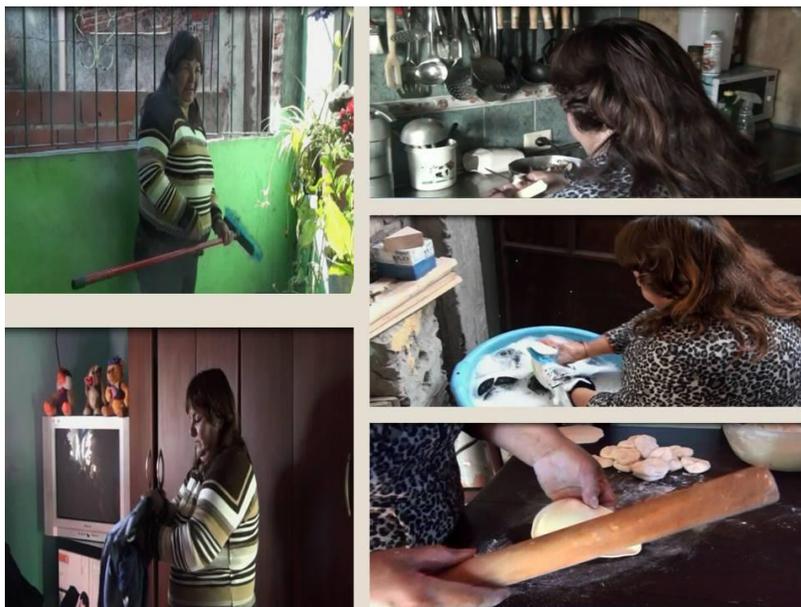
¿Trabajas? [Pregunta el entrevistador]. *Sí. En Ellas Hacen y trabajo en mi casa. Ama de casa.* [En *Ellas Hacen*] *Estudiamos, hacemos un curso para enfermería. Estoy estudiando la primaria* (Mujeres Heroínas, 2015).

La silueta de Alicia vuelve escondida tras la cortina que separa al patio del resto de la casa. Está barriendo. Luego frota las zapatillas de algunos de los siete integrantes de la familia. Tiende la ropa al sol. Más tarde la dobla prolijamente. Amasa y rellena empanadas que sugieren el mismo perfume que las de su ciudad natal, Resistencia. Y cuenta que tiene cinco hijos, que son, confiesa fuera de cámara, lo mejor de su vida. A cada paso de Alicia la acompaña, por decisión en la edición, el ruido del ambiente que otorga el marco de su cotidianidad. Y el de tantas mujeres.

Alicia es ama de casa. También participa en un Programa Nacional⁶ destinado a mujeres organizadas en cooperativas de trabajo a través de las que realizan obras en su comunidad y participa en un espacio formativo a cambio de un ingreso. Alicia, también, está finalizando sus estudios formales y hace un curso de enfermería. El relato es acompañado de imágenes de ella realizando una multiplicidad de tareas domésticas en su casa, situada en uno de los barrios del partido de San Martín denominados villa miseria.

⁶ *Ellas Hacen* es el nombre de un Programa dependiente del Ministerio de Desarrollo Social de la Nación destinado a mujeres en situación de vulnerabilidad social que, organizadas en cooperativas de trabajo, cobran un subsidio para realizar obras en su comunidad (instalaciones de redes y cañerías para la provisión de agua, electricidad, albañilería, acondicionamiento de lugares públicos o recuperación de espacios verdes). Como contraparte las cooperativistas deben finalizar estudios primarios o secundarios y cursar talleres de alfabetización en caso de que no sepan leer y escribir. También, deben participar de capacitaciones en género, prevención de la violencia, y salud sexual y reproductiva, entre otras.

Fotografía N° 2: Alicia realizando tareas domésticas.



Fuente: «Mujeres Heroínas» (2015).

En esta escena los/as estudiantes muestran un quiebre en relación a un modelo que viene funcionando ya hace algunas décadas en estos barrios. Expresan la precariedad y las desigualdades que enfrentan y contra la que luchan las mujeres en los barrios, la “agudización de las dificultades de amplios sectores de la población para cuidarse, cuidar o ser cuidados” (Ezquerro, 2012: 176). Si una clave fundamental para abordar la crisis de los cuidados en la actualidad es “la constatación de que el declive de la figura del ama de casa es irreversible en todos los países” (Pazos Morán, 2012), el corto pone en tensión esa idea. Antes bien, las mujeres en estos contextos sostienen los roles tradicionalmente ligados a la figura femenina, el lugar de amas de casa aún persiste con mucha fuerza, a los que se suma una serie muy compleja de tareas dentro y fuera del hogar. La síntesis de todo esto da lugar a jornadas interminables como decía uno de los testimonios. En definitiva “la exigencia, de estar a la vez aquí y allí, respondiendo a las obligaciones de ambos escenarios. Los problemas de salud y los costes emocionales se multiplican entre las mujeres a las que ¿quién va a cuidar?” (Río, 2004: 9).

Escena 3. El merendero.

Un grupo de mujeres despliega sus relatos sobre sus tareas cotidianas dentro y fuera de ese espacio que las encuentra a diario:⁷

Nosotras somos de acá, del Merendero por los niños, y todas somos mujeres luchadoras que venimos haciendo, para poder ayudar. Que ahora hay muchísimas mujeres golpeadas. Y bueno el que quiera acercarse le damos la contención en palabra y tratamos de que lleguen a un lugar en donde corresponde, que pueda ayudarlas y llevarlas adelante (Mujeres Heroínas, 2015).

Mujeres luchadoras, que hacen, que se reúnen, que (se) ayudan, que contienen, son algunas de las notas sobre la que los/ las estudiantes detienen su mirada. A su vez, la figura masculina está ausente. En algunos casos como quien ya no está o nunca estuvo, en otros como una presencia conflictiva. Ello también acentúa aún más las complicidades, las conexiones, las solidaridades y las redes en continuo movimiento entre ellas. La solidaridad entre las mujeres es allí un rasgo común: *relacionarse con otras* para hacer, cuidar, aprender, producir.

Aquí proponemos que las mujeres establecen redes de solidaridades y complicidades en el seno de la vida cotidiana para poder vivir y sobrevivir. Se ha insistido tanto, señala Maffesoli (2004), en “el desencanto del mundo moderno y la soledad que engendra que ya casi no podemos ver las redes de solidaridad que se constituyen en ella” (p. 99). Los/as estudiantes, sin embargo, encuentran y cuentan parte de estas redes, de estas complicidades. Indagan en un merendero. Cristalizan una crítica al supuesto “resurgimiento de los individualismos”, más aún, cuando la mirada refiere a las mujeres de sus barrios.

En los relatos de estas mujeres emerge el *estar juntas*. Ese estar juntas es, según Maffesoli (2004), un dato básico porque “es la espontaneidad vital que le

⁷ Todas ellas forman parte de una organización social “Merendero por los niños” que brinda apoyo a mujeres víctimas de situaciones de violencia de género a la vez que alberga diversos proyectos destinados a niños y adultos del barrio.

garantiza a una cultura su fuerza y su solidez específica” (p. 109). Tal es así que las mujeres entrevistadas se definen como mujeres luchadoras. Dar contención, ayudar a seguir adelante, según ellas mismas relatan. Una suerte de solidaridades que se despliegan entre las mujeres para atenuar sus problemas. Se juntan en un merendero y estudian. Se reúnen través de un programa estatal y aprenden un oficio. Se unen contra la violencia de género y (se) cuidan.

Lejos de las caracterizaciones individualistas, el audiovisual narra el despliegue de redes ligadas con el sobrevivir, permanecer y resistir, con el mejorar el barrio y las propias vidas. También esas redes entre las mujeres se despliegan ante la reiterada falta de condiciones materiales y simbólicas indispensables para la vida. Funcionan como ayudas y apoyos entre ellas. Esas ayudas mutuas se inscriben ante condiciones cotidianas de adversidad y “en el flujo de estas prestaciones se van tejiendo procesos de reciprocidad desinteresados y vínculos empáticos que favorecen la constitución de un imaginario colectivo” (Duschatzky, 1999: 40). Estas formas de redes que entre ellas construyen, explícita o implícitamente, forman parte de esa necesidad de estar con otras y con búsquedas de seguridad basadas en la confianza. Son pequeños actos que expresan solidaridades y complicidades, producto de las redes que se constituyen en los mismos barrios en que, como dice Duschatzky (1999), los vínculos comunitarios de ayuda mutua son el modo posible de hacer frente a las penurias cotidianas. Los deseos, las ganas de seguir, los intereses por sus proyectos son allí centrales para comprender estos procesos entre las mujeres. Muchas veces esas ayudas mutuas que se vislumbran entre las mujeres en los barrios toman la forma de organizaciones sociales. Otras no. Son redes que tejen pequeñas acciones y que con frecuencia exceden el plano inmediato para convertirse en una práctica de construcción social y colectiva.

Nos encontramos aquí con modos de asociación y coordinación entre las mujeres que ocurren a través de micro-prácticas. Como dice Maffesoli (2004), “se trata justamente de los sentimientos que una comunidad comparte” (p. 38), en este caso, una comunidad que comparte una preocupación, un reclamo, una lucha.

*¿Cómo es tu día a día? [Pregunta el entrevistador]. ¿Mi día a día?
No tengo tiempo ni para peinarme. Me levanto, tengo que atenderla
a ella [su hija que sentada está sobre su falda]. De ahí me tengo que
ir a los tribunales. De los tribunales me tengo que ir a mi casa de*

nuevo. De vuelta, tengo que ir a ver a mi hijo y llego como a las 10
(Mujeres Heroínas, 2015).

Quien contesta es una mujer. La misma que más adelante relata, mordiendo sus lágrimas, que su día a día se ve acompañado, también, por las visitas al penal en el que está su hijo, preso desde hace años.

La cámara se detiene en ese grupo de mujeres sentadas alrededor de la mesa del merendero. Un espacio pequeño que, sin embargo, es capaz de albergar y contener mujeres que estudian, mujeres que llegan con el cuerpo destrozado por violencia de género, mujeres que cuidan hijos/as propios/as y ajenos/as. Y allí, una de ellas confiesa entre lágrimas:

Viví muchas cosas feas en mi vida. Mi problema es que mis hijos no pasen lo que yo pasé y sacarlos adelante a ellos. Reírme de la vida y nos buscarle la quinta pata al gato. Ya está. Lo vivido está vivido. Buscarle la alegría a ellos (Mujeres Heroínas, 2015).

Luego de una pausa la cámara vuelve a esa misma mujer:

Yo no tengo problemas, no le busco problemas a la vida directamente. La vivo día a día. Ya está. Los problemas míos los dejé atrás. En el pasado. Ya fue. Me río [y se ríe]. Yo me río y le pongo ganas a la vida
(Mujeres Heroínas, 2015).

Son las palabras de quien no termina de creer que eso sea del todo posible pero que se guarda para sí la tristeza que representa su pasado desgarrado, dejando atrás sus problemas, encarando su futuro incierto *poniéndole ganas a la vida*.

En esta escena del corto se transita por la huella de mujeres fuertes que despejan tristezas. Su figura se monta sobre la imagen, está y va a estar siempre, da hasta lo que no tiene, le pone ganas a la vida. Al mismo tiempo, se ensambla otra imagen de una fragilidad conmovedora, que se quiebra en el relato, con su llanto

por momentos velado. Son mujeres que se preguntan qué es lo mejor para sus hijos/as y para sus hogares, qué pueden hacer en *complicidad* con otras, para ayudarse mutuamente.

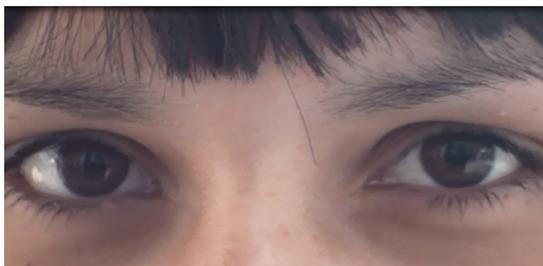
El *cuidado de sí* expresa una actitud con los/as otros/as y consigo mismas. Como decíamos, conocimiento y cuidado de sí al mismo tiempo que cuidado de otros/as. Tal como señalan Garcés Giraldo y Giraldo Zuluaga (2013), el cuidado de sí continuamente requiere de un autoexamen, una revisión de los modos con los que se ha intentado orientar la conducta. El problema de las mujeres del corto es que sus hijos/as no pasen lo que ellas pasaron. Salir adelante. Darles alegría. Y dejar los propios problemas en el pasado. El cuidado de sí se convierte en cuidado de los/as otros/as mediante una solidaridad que marca el rumbo de acción. Una suerte de ejercicio político para el bien común, “para garantizar la supervivencia de la especie en este momento histórico” (Garcés Giraldo y Giraldo Zuluaga, 2013: 196).

Escena 4. *Miradas.*

Mujeres que se la bancan, mujeres que trabajan, mujeres que aconsejan, mujeres que sueñan, mujeres que lloran, mujeres que buscan justicia, mujeres que sufren, mujeres que cuidan, mujeres que crean, mujeres que aman, mujeres que rien, mujeres que aprenden (Mujeres Heroínas, 2015).

Cada frase está acompañada por la imagen de una mirada, una mirada de mujer.

Fotografía N° 3: *Mirada de mujer.*



Fuente: «Mujeres Heroínas» (2015).

La última imagen del corto se detiene sobre la estampa que da entrada al merendero *Miradas de Mujer. Otra vida es Posible*.

Fotografía N° 4: *Mural de entrada al merendero.*



Fuente: «Mujeres Heroínas» (2015).

Estas son las escenas que hilvanan el trazo que propone el corto: el testimonio de mujeres sobre su vida en estos barrios. El recorrido es un registro tan cotidiano como profundo. No hay guión capaz de imaginar y proyectar la sensibilidad movilizadora frente a la pregunta por su cotidianeidad, sus problemas, sus deseos. Así, los/as estudiantes desarrollan un cortometraje con una mirada sobre las mujeres de sus barrios que no está politizada pero que tiene una fuerte palabra política.

El corto recoge una mirada aguda y sutil a través de la que los/as estudiantes expresan y visibilizan sus dificultades e incomodidades sobre el modo en que viven. Registran su hacer cotidiano. Ese acto, como dice Deleuze (2010), “al ser relación, siempre es político” (p. 11). Sus palabras políticas se producen y ponen en juego en y desde los actos y gestos mínimos. Así expresan, a través de las imágenes, búsquedas, deseos, inquietudes sobre las mujeres de sus barrios. Muestran cómo, pese a todo, ellas intentan dar respuestas a la violencia, a la soledad, a la multiplicidad de cosas que enfrentan cotidianamente en su vida, a cuidarse y cuidar a otros/as. Y justamente,

Esos problemas (que tenemos) con la vida son problemas políticos [...] y tener una vida política no es ser miembro activo de un sindicato, ni tampoco de un grupo de extrema izquierda [...] significa perma-

necer de pie, no arrodillarse ante la realidad. En una vida política, el querer vivir se ha hecho desafío (López Petit, 2009: 226).

La vida de las mujeres en contextos de pobreza urbana es una vida política, buscan otra vida posible, y los significados que los/as estudiantes atribuyen a sus prácticas y a las de sus familias están siempre atravesados por esas formas micro-políticas de agrietar su realidad.

Reflexiones finales

A lo largo de este artículo hemos analizado el modo en que, a través de un cortometraje ideado y producido por un grupo de estudiantes, se cristaliza su mirada acerca del lugar que asumen las mujeres en los barrios más empobrecidos de la urbe metropolitana por una mejor calidad de vida, por otra vida posible, para ellas pero, sobre todo, para quienes las rodean.

Ellas son, tal como afirman los/as estudiantes, quienes encarnan el lugar de contención y cuidados y que, en esos procesos, despliegan complicidades con otras mujeres: su figura es a la vez la del abatimiento y la resistencia. En esa tensión se instalan para mostrar una mirada política sobre las mujeres. Esas manifestaciones no se dan en el plano de la política tal y como se la ha comprendido tradicionalmente sino a partir de experiencias cotidianas que buscan corroer los procesos que las condenan a la reproducción de las desigualdades sociales y el anhelo por otras maneras de vivir. Esta, quizás, sea la crítica central que despliegan los/as jóvenes en el audiovisual.

Los sentidos desplegados de los/as estudiantes muestran una intensificación de las exigencias que asumen las mujeres en sus barrios, en muchos casos, desprovistas de las incertidumbres y lugares que otrora organizaron la vida social. Es en ese marco donde se producen distintas formas de relaciones sociales, nuevas redes, diversas formas de *estar con otras*, novedosas formas de vida. Son esas redes de solidaridad y complicidad las que permiten enfrentar situaciones profundamente dolorosas. Y es precisamente en ese intersticio, en el encuentro con otras mujeres, donde se encarna la vida política: permanecer de pie, el desafío de vivir.

La experiencia de este audiovisual ha sido la oportunidad para que los/as estudiantes desplieguen miradas que registren y se interroguen por la vida en sus barrios, fundamentalmente por la vida de las mujeres. Pensaron y problematizaron su realidad haciendo del trabajo con la imagen una buena ocasión para encontrarse y *poner en común* sus preocupaciones y deseos.

Referencias Bibliográficas

AHUMADA, M. V. (2011) *La comunicación entre escuelas y familias: Un estudio del cotidiano de la educación*. Ponencia presentada en el VII Encuentro Interdisciplinario de Ciencias Sociales y Humanas. Diálogo entre saberes: encuentros y desencuentros. Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba, Argentina.

ALABARCES, P. y RODRÍGUEZ, M. G. (Comp.) (2008) *Resistencias y mediaciones. Estudios sobre cultura popular*. Buenos Aires, Paidós.

APPADURAI, A. (2007) *El rechazo de las minorías. Ensayo sobre la geografía de la furia*. Barcelona, Ensayo Tus Quets editores.

ARENDT, H. (1993) *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*. Barcelona, Península.

BAUDELLOT, C. y ESTABLET, R. (1990) *La escuela Capitalista*. México, Siglo XXI.

BENJAMIN, W. (1987) *Dirección única*. Madrid, Alfaguara

CASTRO, E. (2011) *Diccionario Foucault. Temas, conceptos y autores*. Buenos Aires, Siglo veintiuno.

CARPENTIERI, Y.; DAFUNCHIO, S.; LANGER, E. y MACHADO, M. (2015) «Producir saberes desde la experiencia de un taller audiovisual en una escuela secundaria en contextos de pobreza urbana». *Novedades Educativas*, 294, 27-32.

CERLETTI, L. (2010a) «Una etnografía sobre las relaciones entre las familias y las escuelas en contextos de desigualdad social». Tesis de Doctorado, no publicada. Facultad de Filosofía y Letras, UBA. Buenos Aires, Argentina.

_____ (2010b) «Familias y escuelas: aportes de una investigación etnográfica a la problematización de supuestos en torno a las condiciones de escolarización infantil y la categoría <familia>». *Intersecciones en Antropología*, 11, 126-141.

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». *Ambiente & Sociedad*, (2), 173-194.

DELEUZE, G. (2010) *Pericles y Verdi. La filosofía de Francois Chatelet*. Madrid, Pre- Textos.

DUSCHATZKY, S. (1999) *La escuela como frontera: reflexiones sobre la experiencia escolar de jóvenes de sectores populares*. Buenos Aires, Paidós.

_____; FARRÁN, G. y AGUIRRE, E. (2010) *Escuelas en escena. Una experiencia de pensamiento colectivo*. Buenos Aires, Paidós.

ESQUIVEL, V.; FAUR, E. y JELIN, E. (2012) *Las lógicas del cuidado infantil: entre las familias, el estado y el mercado*. Buenos Aires, IDES/UNFPA/UNICEF.

EZQUERRA, S. (2012) «Crisis de los cuidados y crisis sistémica: la reproducción como pilar de la economía llamada real». *Investigaciones Feministas*, 2, 175-194. doi http://dx.doi.org/10.5209/rev_INFE.2011.v2.38610

FAUR, E. (2014) *El cuidado infantil en el siglo XXI. Mujeres malabaristas en una sociedad desigual*. Buenos Aires, Siglo XXI.

FOUCAULT, M. (2001) *Hermenéutica del sujeto*. Buenos Aires, Altamira.

_____ (2007) *Nacimiento de la biopolítica*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

_____ (2008) *Historia de la sexualidad. La voluntad de saber*. Buenos Aires, Siglo XXI.

GARCÉS GIRALDO, L. F. y GIRALDO ZULUAGA, C. (2013) «El cuidado de sí y de los otros en Foucault, principio orientador para la construcción de una bioética del cuidado». *Discusiones Filosóficas*, 22, 187-201.

GONZÁLEZ CALLEJA, E. (2009) *Rebelión en las aulas. Movilización y protesta estudiantil en la España contemporánea*. 1865-2008. Madrid, Alianza.

GRINBERG, S.; DAFUNCHIO, S. y MANTIÑÁN, M. (2013) «Biopolítica y ambiente en cuestión. Los lugares de la basura». *Horizontes Sociológicos*, 1, 120-147.

_____ y LANGER, E. (2012) “Education and Governmentality in Degraded Urban Territories: From the Sedimented to the Experience of the Actual”. En *Surviving economic crises through education*, Sydney, Peter Lang Publishing.

HESSEL S. (2006) *Comprometeos. Ya no basta con indignarse. Conversaciones con Gilles Vanderpooten*. Barcelona, Ediciones Destino.

HOLSTON, J. (2009) “La ciudadanía insurgente en una era de periferias urbanas globales. Un estudio sobre la innovación democrática, la violencia y la justicia en Brasil. En DELAMATA, G. (Coord.) *Movilizaciones sociales: ¿nuevas ciudadanías? Reclamos, derechos, Estado en Argentina, Bolivia y Brasil* (pp. 132-148). Buenos Aires, Biblos.

KRISTEVA, J. (1999) *Sentido y sinsentido de la rebeldía. Literatura y psicoanálisis*. Santiago de Chile, Cuarto Propio.

LÓPEZ PETIT, S. (2009) “¿Qué es hoy una vida política? En COLECTIVO SITUACIONES (comp.) *Conversaciones en el impasse. Dilemas políticos del presente* (pp. 217-234). Buenos Aires, Tinta Limón.

MALOSSETTI COSTA, L. (2005) *¿Una imagen vale más que mil palabras?: una introducción a la «lectura» de imágenes* (Curso no publicado de posgrado virtual Identidades y pedagogía. Aportes de la imagen para trabajar la diversidad en la educación). Buenos Aires, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales.

MAFFESOLI, M. (2004) «Juventud: el tiempo de las tribus y el sentido nómada de la existencia». *JOVENes. Revista de Estudios sobre Juventud*, 8(20), 28- 41.

OMINETTI, L. M. (2008) *Familias, escuelas y procesos de escolarización infantil. Primeras aproximaciones*. Ponencia presentada en el IX Congreso Argentino de Antropología Social. Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Misiones, Posadas, Argentina.

ONFRAY M. (2011) *Política del rebelde. Tratado de resistencia e insumisión*. Barcelona, Anagrama/ Colección Argumentos.

PAZOS MORÁN, M. (2012) «Crisis de los cuidados: de la conciliación a la igualdad». Recuperado de http://singenerodedudas.com/2003_2012/economiafeminista/1504/crisis-de-cuidados-de-la-conciliacion-a-la-igualdad

PÉREZ OROZCO, A. (2006) «Amenaza tormenta: la crisis de los cuidados y la reorganización del sistema económico». *Revista de Economía Crítica*, (5), 7-37.

REDONDO, P. (2004) *Escuelas y pobreza. Entre el desasosiego y la obstinación*. Buenos Aires, Paidós.

REGUILLO, R. (2012) *Culturas juveniles. Formas políticas del desencanto*. Buenos Aires, Siglo XXI.

RÍO, S. (2004) «La crisis de los cuidados: precariedad a flor de piel». Recuperado de <http://www.rebellion.org/hemeroteca/economia/040308sira.htm>

ROCKWELL, E. (2006) *Los niños en los intersticios de la cotidianidad escolar: ¿resistencia, apropiación o subversión?* Conferencia presentada en el XI Simposio Interamericano de Etnografía de la Educación, Buenos Aires, Argentina.

SANTILLÁN, L (2009) «Familias y escuelas: de responsabilidades, expectativas y demandas que cambian». *Novedades Educativas*, (222), 134-145.

_____ y CERLETTI, L. (2011) «Familias y escuelas: repensando la relación desde el campo de la Antropología y la Educación». *Boletín de Antropología y Educación*, 2 (pp. 7-16).

THISTED, S. (2000) *Familias y escuela en la trama de la desigualdad*. Ponencia presentada en la Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. 23 Reunião Anual, Caxambú, Brasil.

WILLIS, P. (1977) *Aprendiendo a trabajar*. Madrid, Akal Ediciones.

Julieta Armella: Doctora. Jefa de trabajos prácticos de Sociología de la educación, Universidad Nacional de San Martín. Investigadora del CONICET. juli.armella@gmail.com

Eduardo Langer: Doctor. Profesor Adjunto de Sociología de la Educación, Universidad Nacional de San Martín. Investigador del CONICET. langereduardo@gmail.com

Los jóvenes, sus derechos y la equidad en la Educación Media Superior en México: hacia una agenda de política educativa

Francisco Miranda López
Juana María Islas Dossetti
Recibido Septiembre 2016
Aceptado Octubre 2016

Resumen

El objetivo central de este ensayo es establecer las características fundamentales que dan cuenta de las condiciones de desigualdad social e inequidad educativa de los jóvenes en edad de cursar la educación media superior, con la finalidad de identificar y describir la naturaleza de las brechas que hay en el cumplimiento del derecho a una educación de calidad con equidad. A partir de esta base analítica se establecen los principales desafíos de política pública que merecen atención prioritaria para recuperar la pertinencia, legitimidad, sentido y eficacia de la educación media superior. Estos desafíos reflejan la magnitud de las necesidades de los jóvenes mexicanos que construyen su subjetividad y la transición hacia la vida adulta en un contexto económico, social y cultural complejo y contradictorio.

Palabras claves: Educación Media Superior – desigualdad social – equidad educativa – política pública – derecho de los jóvenes a la educación

Abstract

The main objective of this paper is to identify and describe the nature of the gaps in the fulfillment of the right to a quality education with equity; to do this, the key characteristics that reflect the conditions of social inequality and educational inequity of young people, who should be studying middle education, are established.

From this analytical basis, we establish the main policy challenges that deserve a priority attention to retrieve the relevance, legitimacy, meaning and effectiveness of the middle education, and which reflect the needs magnitude of the young Mexicans, who build their subjectivity and the transition to adulthood in an economic, social and cultural context, complex and contradictory.

Key words: Upper Secondary – social inequality – educational equity – public policy – young people’s right to education

Introducción

El derecho a la educación se encuentra consignado en diversos instrumentos normativos tanto de orden nacional como internacional. A nivel internacional, se identifican tres instrumentos centrales: la Declaración Universal de Derechos Humanos (Artículo 26)¹, el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (PIDESC)² y la Convención sobre los Derechos del Niño³.

En el ámbito nacional, la educación obligatoria que imparte el Estado se encuentra amparada como derecho humano fundamental en el Artículo 3° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (CPEUM) desde 1993⁴. Con la Reforma Constitucional Educativa publicada en febrero de 2013 se impuso a la educación obligatoria⁵ la característica de ser de calidad,

1 Dicho artículo establece que: 1. Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción elemental será obligatoria. La instrucción técnica y profesional habrá de ser generalizada; el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos; y 2. La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos, y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz.

2 Reitera el derecho a la educación, pero explica de manera detallada la forma en que los Estados deben lograr el goce efectivo de este derecho.

3 Los niños y niñas tienen derechos particulares previstos en la Convención. Estos abogan por una atención y protección especiales de los niños como titulares de derechos, acordes con su etapa de desarrollo, así como un conjunto de responsabilidades que el Estado debe cumplir para asegurar el pleno desarrollo de su potencial, desarrollo y bienestar.

4 En el que se indica que: “todo individuo tiene derecho a recibir educación”.

5 En México corresponde a los tipos educativos de: 1) Educación Básica que comprende los niveles de: a) preescolar (tres grados con edades normativas de 3 a 5 años), b) primaria (seis grados con edades

entendiendo por ello “que los materiales y métodos educativos, la organización escolar, la infraestructura educativa y la idoneidad de los docentes y los directivos garanticen el máximo logro de aprendizaje de los educandos” (CPEUM, 2014).

Lo anterior tiene implicaciones importantes para el Estado mexicano, que debe asumir la responsabilidad de garantizar este derecho y para ello tendrá que asegurar al menos tres condiciones fundamentales en la educación obligatoria: a) acceso universal a escuelas bien equipadas en términos de sus condiciones materiales y recursos humanos, b) permanencia y trayectorias escolares exitosas, sin rezago y c) logro académico y aprendizaje de conocimientos relevantes. Ergo, desde la perspectiva de los derechos humanos y retomando la propuesta de Tomasevski (2001, 2004), la capacidad de la política pública para transitar hacia una educación media superior de calidad con equidad, requiere asegurar tres condiciones fundamentales: 1. Equidad en el acceso (disponibilidad y accesibilidad); 2. Equidad en el trato (adaptabilidad); y 3. Equidad en el logro (aceptabilidad).

Subyace al presente esfuerzo analítico la hipótesis de que el “desprendimiento educativo” que caracteriza a la “demanda” y la “fragmentación institucional” que expresa la “oferta” de la educación media superior (EMS) en México se agrava por la vulnerabilidad social a la que se enfrentan los jóvenes y que es de registros múltiples: por edad, etnia, lugar de residencia, situación de pobreza o carencia, decil de ingreso o condición laboral. A este entramado se suman también importantes transformaciones de orden cultural y de sentido en la subjetividad juvenil que redefine las pautas tradicionales de la transición a la vida adulta, con lo cual se genera una suerte de “retiro” o vacío de la escuela frente a las necesidades de inserción social y la desarticulación cada vez más marcada entre el “discurso y el sistema escolar” y “la propia experiencia escolar” de los jóvenes (Rojas, 2008).

Lo anterior se corresponde con la insuficiente capacidad de las políticas públicas para “reintegrar” estos “desprendimientos” y “fragmentaciones” para potenciar salidas de reinserción y de progreso alternativo. En consecuencia, en el mejor de los casos, se generan efectos de contención social, pero que no son capaces de

normativas de 6 a 11 años) y c) secundaria (tres grados con edades normativas de 12 a 14 años), y 2) Educación Media Superior (tres grados con edades normativas de 15 a 17 años).

romper con el ritmo de la exclusión, desafiliación educativa y pérdida de sentido de la experiencia escolar que viven decenas de miles de jóvenes mexicanos.

Lograr la equidad y calidad de la EMS en México implica el desarrollo de diversos esfuerzos sociales e institucionales que permitan definir una ruta viable en el mediano y largo plazos. Este trabajo busca aportar elementos para la construcción de un camino posible frente a estos desafíos⁶.

El ensayo se estructura en tres partes: en la primera parte se desarrolla un breve marco de interpretación sobre los problemas de igualdad social y equidad educativa que generan restricciones al ejercicio pleno del derecho a la educación en los adolescentes y jóvenes; en la segunda parte se presenta información relevante sobre las características estructurales de la desigualdad social en los adolescentes y jóvenes, así como las expresiones de otras exclusiones que muestran la segmentación social que caracteriza a esta población, y los principales indicadores que reflejan la situación actual de la equidad educativa por lo que se refiere a equidad en el acceso (disponibilidad y accesibilidad); equidad en el trato (adaptabilidad); y equidad en el logro (aceptabilidad) de los estudiantes de EMS; y en la tercera parte, además de plantear las conclusiones principales, se enuncian algunas recomendaciones como temas para la construcción de la nueva agenda pública para favorecer la equidad de la EMS en México.

La metodología utilizada en este trabajo tiene un enfoque cualitativo, cuyo elemento principal es el análisis bibliográfico. La revisión del material documental funcionó como insumo para sistematizar las variables y componentes de la desigualdad social e inequidad educativa de los jóvenes en edad de cursar la educación media superior. Para ello se analizaron diversos materiales, a saber: artículos académicos, fundamentos normativos y acuerdos vigentes, censos y encuestas y bases de datos oficiales.

La unidad de análisis seleccionada son los jóvenes mexicanos en edad normativa para cursar la EMS, durante un período de tiempo que abarca desde inicios

⁶ Las discusiones aquí planteadas forman parte de una investigación en curso más amplia cuyo objetivo central es identificar, a partir del análisis de trayectorias y transiciones juveniles, las variables e intervenciones institucionales más relevantes que influyen en la construcción social de la trayectoria escolar de los jóvenes de EMS.

de la década de los 90 hasta la actualidad. A partir de esta selección se busca explorar el ámbito educativo en el que el joven se desenvuelve (oferta escolar, demanda educativa, construcción de la subjetividad en relación a la escuela y a la educación, interacción con profesores y expectativas educativas) y su entorno (condiciones socioeconómicas, espacios sociabilizadores, identidades, familia y expectativas sobre sí mismo).

1. La equidad y la educación como derecho

La promoción y concreción de una educación de calidad con equidad entre todos los grupos de la población para la construcción de una sociedad más justa, no es sólo un ideal compartido por diversos sectores sociales en México, ahora es también un mandato constitucional que la coloca como derecho humano fundamental y objetivo central que orienta la actual política educativa⁷.

Existen diversos enfoques teóricos sobre lo que significa una educación equitativa; las formas en que éstos pueden vincularse con los mandatos legales que se desprenden de la normatividad mexicana al respecto son también variados. Por ello se considera necesario hacer algunas consideraciones teóricas y operativas, que permitan establecer distinciones y al mismo tiempo, las interrelaciones del concepto de equidad, con otros con los que constantemente interacciona, a saber: igualdad, justicia y cumplimiento del derecho.

Bobbio (1993) plantea que siempre debemos asumir a la igualdad como una relación y no como una cualidad o propiedad de la persona. Así, para poder saber si hay o no igualdad en educación, debemos responder al menos a dos preguntas fundamentales: ¿igualdad entre quienes? e ¿igualdad en qué? Son dos las respuestas al respecto: 1. igualdad entre todos en todo, y 2. igualdad entre todos en algo. Dadas las diferencias que existen entre seres humanos y a que no se puede aspirar a una sociedad por completo igualitaria en todos los aspectos,

⁷ La calidad y la equidad son recuperadas como objetivos centrales en el Programa Sectorial de Educación 2013-2018 (PSE). Objetivo 1: Asegurar la calidad de los aprendizajes en la educación básica y la formación integral de todos los grupos de la población. Objetivo 2: Fortalecer la calidad y pertinencia de la educación media superior, superior y formación para el trabajo, a fin de que contribuyan al desarrollo de México. Objetivo 3: Asegurar mayor cobertura, inclusión y equidad educativa entre todos los grupos de la población para la construcción de una sociedad más justa.

en educación se tiende aspirar a lograr la “igualdad entre todos en algo”. Asumir la búsqueda de un tipo de igualdad, supone siempre aceptar o promover otras formas de desigualdad, entendida como las diferencias que existen de facto entre las personas, que son ineludibles y no pueden ser modificadas por la acción pública.

Sin embargo, lo que sí se puede buscar es la equidad, siendo sensibles a aquellas desigualdades que por lo general pueden considerarse como evitables y por ello injustas, y desarrollando acciones públicas al respecto. Esta perspectiva deriva del planteamiento de Rawls (1979), quien establece dos principios de justicia fundamentales; en el primero plantea que las formas legítimas o justas de desigualdad son aquéllas cuya existencia puede justificarse, sea porque no es posible concebir una situación alternativa, o porque esa forma de estructurar la desigualdad trae tales beneficios a la sociedad en su conjunto, que es imprescindible para el orden social; y el segundo alude a que la distribución desigual de algún bien primario –como el conocimiento–, es válida y necesaria, siempre y cuando dicha distribución desigual mejore las condiciones de los más desfavorecidos (Caballero, 2006).

Si bien no existe consenso sobre un solo aspecto en el que se deba alcanzar la igualdad en educación y aunque varios autores –entre los que destacan Meuret, 1997; Crahay, 2003; Grisay, Demeuse, Crahay y Monseur, citados en EGREES, 2005–, han intentado responder a esa pregunta, las discusiones y aportaciones son muy amplias. Sin embargo, se podrían considerar tres alternativas: a) igualdad en el acceso o de oportunidades⁸, b) igualdad en el trato o de enseñanza⁹, c) igualdad de conocimiento o de éxito escolar¹⁰ (Grisay, Demeuse, Crahay y Monseur, citados en EGREES, 2005; Bolívar, 2005). Aunque las tres igualdades

8 Se refiere a que todos accedan a la educación obligatoria con independencia de su nivel socioeconómico y de las capacidades individuales. Así, una educación equitativa sería aquella en la que todas las personas tienen las mismas oportunidades de acceder.

9 Considera que todas las personas tienen la capacidad para cursar la educación obligatoria y alcanzar aprendizajes fundamentales; por lo tanto, todas las personas deben tener acceso a la misma calidad de educación obligatoria. Una educación equitativa es aquella que garantiza la igualdad en las condiciones o medios de aprendizaje.

10 Admite acciones de discriminación positiva para ayudar a los más rezagados a alcanzar un nivel similar al del resto de estudiantes, para lograr que todos alcancen un logro educativo lo más igualitario posible. Una educación equitativa es aquella que reconoce las diferencias iniciales y toma medidas para contrarrestarlas y asegurar que todos tengan acceso a un similar nivel de logro educativo.

planteadas, proponen elementos distintos, convergen en el principio de justicia distributiva, que alude a que la calidad y la cantidad de la educación recibida por una persona no debe estar sujeta al nivel socioeconómico o cultural de la familia de los estudiantes, menos aún a su origen étnico o a su género.

Según Kessler (2002) existen dos factores que contribuyen a entender los desafíos para garantizar la igualdad educativa en los jóvenes: la segmentación social y la fragmentación de la oferta educativa. Mientras que los privilegiados pueden invertir más y mejor en sus trayectorias escolares, los grupos menos favorecidos enfrentan obstáculos para garantizar condiciones básicas de educabilidad. En este sentido, no basta con pensar a la desigualdad en base a los que están dentro o fuera del sistema educativo, sino que los que están adentro no se encuentran en situación de igualdad entre sí (Braslavsky, 1985).

Según Tiramonti (2004), la oferta educativa ya no tiene como principal característica a la segmentación, sino a la fragmentación, que alude a la existencia de fragmentos, espacios autoreferidos que se organizan en torno a creencias y valores particulares, que a su vez dan origen a patrones de socialización que los caracterizan y que no tienen nada que ver con otros fragmentos al interior de las escuelas.

La fragmentación de las instituciones se evidencia en la forma en la que éstas se moldean de acuerdo al tipo de población que atienden. Una institución que se dirige a una población acomodada será capaz de ofrecer servicios de calidad; por el contrario, si los jóvenes son de contextos carenciados, la oferta educativa será pobre e incapaz de neutralizar los determinismos socioeconómicos (Kessler, 2002). De este modo, existen diferenciaciones en los estilos pedagógicos, la formación de los docentes, los currículos y recursos materiales entre las escuelas, que derivan en posibilidades disimiles de acumulación de capital cultural y social entre los diferentes grupos socialmente estratificados (Kessler, 2005).

A lo anterior se suma el desprendimiento de la demanda educativa, que no sólo apunta a condiciones objetivas de los establecimientos –como es el caso de la fragmentación de la oferta– sino que para Rojas (op. cit.) también apuntaría a una construcción subjetiva de los estudiantes. Los jóvenes transitan por una suerte de resistencia a lo que el mundo adulto les propone incorporar y la escuela es incapaz de brindarles una propuesta que le otorgue sentido. En el

contexto de estos cambios, los centros escolares parecieran no poder adaptarse a las necesidades de los estudiantes, generando que la demanda se desprenda del sistema educativo. De aquí que se generen espacios de sociabilización paralelos a la escuela donde los jóvenes construyen su identidad y subjetividad (Rojas, op. cit.).

Además de considerar las discusiones teóricas desarrolladas en párrafos precedentes, para entender la educación equitativa, también nos parece relevante considerar el marco legal vigente en México.

Los derechos humanos son normas básicas universales, establecidas en la legislación internacional y nacional, cuyo cumplimiento es imprescindible para el desarrollo integral y digno de los seres humanos. Este conjunto de prerrogativas implica la existencia de una contraparte obligada, es decir, ante la existencia de personas titulares de derechos –que supera la noción de clientes, beneficiarios o sectores sociales necesitados–, que tendrían que estar en posibilidades de hacer uso de diversos mecanismos de justiciabilidad y exigibilidad de tales derechos y tener garantizados esos espacios de participación, se tienen titulares de obligaciones que deben garantizar su realización.

En el terreno educativo, uno de los enfoques más empleados en México y en otras partes del mundo para establecer hasta qué punto se cumple con el derecho a la educación es el planteamiento de las cuatro A (4-A) propuesto por Katarina Tomasevski (2004), el cual está integrado por cuatro aspectos esenciales e interrelacionados:

Disponibilidad (Availability); hace referencia a que la oferta educativa debe disponer tanto de docentes calificados, como de instituciones, infraestructura, materiales, tecnología y programas de enseñanza en cantidad suficiente y en condiciones óptimas de funcionamiento.

Accesibilidad; implica hacer llegar la educación a todas las niñas, niños y adolescentes, especialmente a los grupos más vulnerables, sin discriminación alguna. Asimismo, alude al criterio de accesibilidad material, es decir, hacer alcanzable la educación a través de una localización geográfica de acceso razonable o por medio de la tecnología (educación a distancia).

Adaptabilidad; refiere que la educación ha de tener la flexibilidad necesaria para adaptarse a las necesidades de sociedades y comunidades en transformación y responder a las necesidades de los alumnos en contextos sociales y culturales variados.

Aceptabilidad; se enfoca en la forma y fondo de la educación, es decir, considera que los programas de estudio y los métodos pedagógicos han de ser aceptables, pertinentes y de buena calidad.

Gráfico 1. Marco de interpretación del derecho a la educación de calidad con equidad

EQUIDAD EDUCATIVA			(4-A) K. TOMASEVSKI.	
En el acceso	A1	A2	A1	Disponibilidad (Availability)
En el trato	A3		A2	Accesibilidad
En el logro	A4		A3	Adaptabilidad
			A4	Aceptabilidad

Fuente: elaboración propia con base en Grisay, Demeuse, Crahay y Monseur, citados en EGREES, 2005; Bolívar, 2005 y Tomasevski, 2004

2. Inequidad y los límites del derecho a la educación media superior

Para captar la naturaleza de la inequidad en los jóvenes de educación media superior deben entenderse las distintas dimensiones en las que se expresa. Se trata de un escenario de marginación que los afecta en lo general, pero también se alude a otras exclusiones que son múltiples y que los afectan en lo particular, en sus espacios inmediatos, microsociales, familiares e individuales, frente a los cuales, en su conjunto, la oferta educativa y los recursos de que ésta dispone son apenas suficientes para contenerlas, pero no así para superarlas. A continuación, se presenta la información sobre estas condiciones que caracterizan los grandes desafíos de la equidad educativa en los jóvenes mexicanos que marcan, al mismo tiempo, la magnitud de los esfuerzos a realizar para alcanzar estados razonables en la habilitación de sus derechos.

La desigualdad social en los adolescentes y jóvenes

Los jóvenes en edad normativa para la EMS en México, crecieron en más de 587 mil personas entre el 2000 y el 2010 (INEGI 2000 y 2010)¹¹. Siendo la mayoría de esta población no indígena (93.2%) y de zonas urbanas (73.5%) con una distribución similar por género, dado que prácticamente la mitad son hombres y la mitad mujeres (INEGI, 2010).

Para estos jóvenes la incidencia de la pobreza es preocupante, de acuerdo con los datos sobre pobreza y carencia social del Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL, 2012), mientras el 42% de la población mexicana de 18 años y más, vivía en condiciones de pobreza multidimensional¹², la población de 15 a 17 años en esta misma condición era del 51%, de forma similar la cantidad de jóvenes en pobreza extrema también es mayor, así como los que presentan carencia social en acceso a seguridad social, alimentación, vivienda e ingresos.

Estos datos permiten concluir que ser joven en México implica una condición adicional de exclusión frente a los factores estructurales de marginación que caracterizan al país.

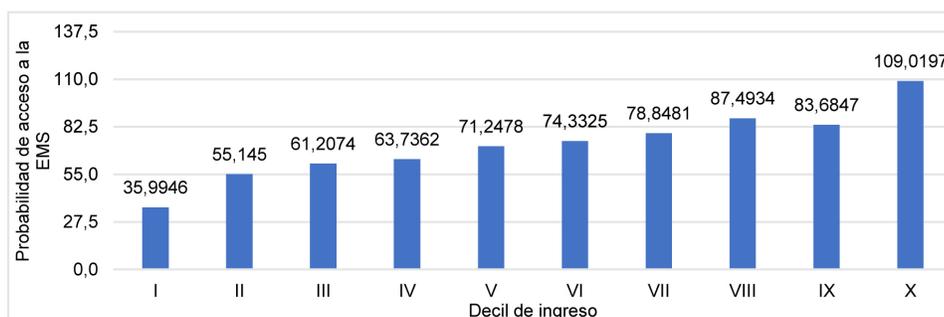
A lo anterior se agrega un factor de estratificación interna que hace a la situación todavía más vulnerable y que está asociada a las oportunidades de acceso a la EMS. Como se muestra en la Gráfico 2, la probabilidad de acceso a la EMS del decil de ingreso más alto es tres veces mayor que la del decil más pobre; esta situación conjugada con las condiciones de pobreza y desigualdad en el acceso a derechos que viven los jóvenes refuerza la urgencia de contar con políticas que

11 Datos más actuales, aunque no censales indican que, en 2012, según la Encuesta Nacional de Ingresos y Gastos 2012, la población de 15 a 17 años fue de 6, 7 millones. En 2013, con base en la Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo (ENOE) la población en ese rango de edad fue de 6.8 millones. Y hacia 2014, con base en las proyecciones de CONAPO, la población de 15 a 17 años desciende a 6.7 millones. Según datos del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) en 2015 la población de 15 a 17 años se mantuvo en 6.7 millones.

12 La metodología de medición de pobreza utiliza varias dimensiones o factores económicos y sociales en su concepción y definición. Una persona se encuentra en situación de pobreza cuando tiene al menos una carencia social (en los seis indicadores de rezago educativo, acceso a servicios de salud, acceso a la seguridad social, calidad y espacios de la vivienda, servicios básicos en la vivienda y acceso a la alimentación) y su ingreso es insuficiente para adquirir los bienes y servicios que requiere para satisfacer sus necesidades alimentarias y no alimentarias (CONEVAL, 2015).

incorporen un enfoque de equidad educativa en la EMS que revierta y corrija estas desigualdades.

Gráfico 2. Probabilidad de acceso a la educación media superior por decil de ingreso



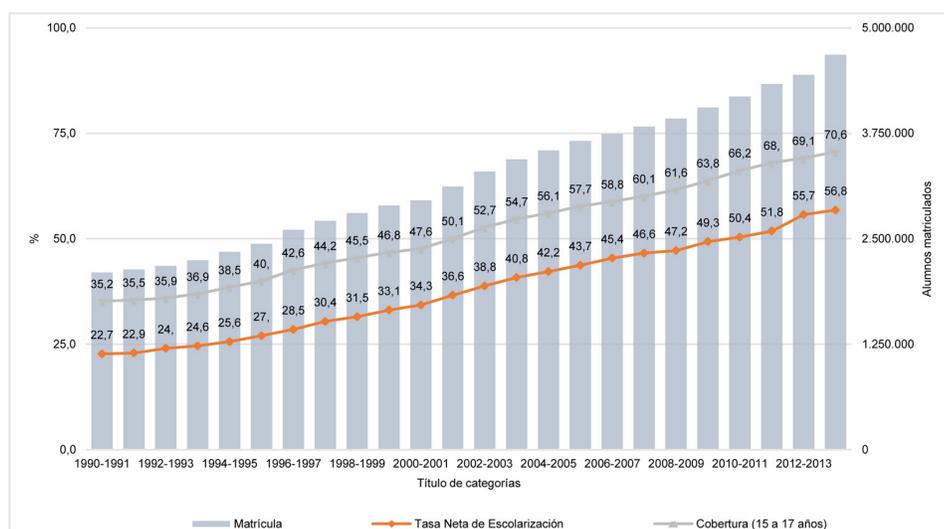
Fuente: SEMS, 2013. Disponible en: http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/11088/ems_desafios_puerta_rt.pdf

Conviene señalar que además de las desigualdades estructurales que viven los jóvenes, se identifican otras variables adicionales que son propias de su espacio de vida, se construye en su biografía social y familiar, en el tenso proceso de transición hacia la vida adulta, en la búsqueda de la afirmación de su subjetividad y en diversas expresiones de participación política. Entre los aspectos sustantivos se destacan: a) inequidad de oportunidades sociales que afecta a amplias franjas juveniles, según el lugar de residencia (UNICEF, 2012; Montgomery, 2009; Ruel, Garrett y Haddad, 2008); b) tuteladas familiares debilitadas, que al tiempo que aumentan las situaciones de incertidumbre y la precariedad laboral, también restringen la supervivencia (Giorguli, 2002); c) construcción de identidad debilitada, que pone en riesgo la transición hacia la vida adulta (Jurgen, 2006; UNICEF, op. cit.); d) brechas entre lo material, lo simbólico y los consumos materiales, que generan efectos no esperados, como violencia, fundamentalismo extremo e incluso anomia social (Reguillo, 2000); y e) baja ciudadanía, que hace más aguda la crisis de representación, de futuro y de sentido político que viven las diversas sociedades latinoamericanas (Miranda, 2012).

Segmentación en la disponibilidad y el acceso

La Cobertura en EMS¹³ creció continuamente de 35.2% en 1990-1991 a 70.6% en 2013-2014. Como lo muestra el Gráfico 3, la Tasa Neta de Escolarización¹⁴ aumentó en 34 puntos porcentuales de 1990-1991 a 2013-2014 (SEP, 2014), aunque para el ciclo escolar 2014-2015 el 43% de los jóvenes en edad típica de cursar la EMS no se matriculó como debería ser (INEE, 2016).

Gráfico 3. Matrícula, Tasa Neta de Escolarización y Cobertura en EMS, Nacional 1990-1991 a 2013-2014



Fuente: elaboración propia con datos del SISTE SEP y Principales Cifras SEP, con base en los Lineamientos para la Formulación de Indicadores Educativos

El análisis de la Tasa Neta de Escolarización asociada a diversos indicadores de equidad social, permiten identificar que las brechas entre grupos poblacionales permanecen y la democratización del aprendizaje no se concreta, cuestión que se refleja siempre en contra de los más desfavorecidos.

13 Refiere a la proporción de la matrícula total de un nivel educativo determinado, respecto a la población en edad oficial de cursar el nivel (INEE, 2016).

14 Es el porcentaje de la matrícula contenida en el rango de edad típica para un nivel educativo), respecto a la población total de ese mismo rango de edad (INEE, 2016).

Por otro lado, de acuerdo con la Encuesta Nacional de Juventud 2010 (Tabla 1), la situación real de los jóvenes en edad de cursar la EMS es la siguiente: del total de la población entre 16 y 18 años, el 51.0% se dedica sólo a estudiar; la otra mitad, en contraste, vive condiciones difíciles en una escala que va de mejor a peor: 15.0%, de esta otra mitad combina sus estudios con el trabajo; otro 17.0% se dedica sólo a trabajar; y el 18.0% no tiene la alternativa ni de estudiar y ni de trabajar. Lo anterior contrasta con la situación que presentan los jóvenes de 12 a 15 años, para quienes la situación parece menos dramática, pues el 79.15% se dedica sólo a estudiar y del restante 20%, el 11.7% estudia y trabaja, el 3% sólo trabaja y el 6% no estudia ni trabaja.

Tabla 1. Población de 12 a 29 años por grupos de edad según situación educativa ocupacional 2010

Grupo de edad	% Estudia y trabaja	% Sólo estudia	% Sólo trabaja	% Que no estudia ni trabaja	% Total
Total	10.94	38.81	28.6	21.6	100
12 a 15	11.78	79.15	3.0	6.0	100
16 a 18	14.68	50.79	16.7	17.7	100
19 a 23	11.24	25.18	36.0	27.7	100
24 a 29	7.08	8.08	52.6	32.15	100

Fuente: Encuesta Nacional de Juventud, 2010

In-adaptabilidad y aceptabilidad limitada

En contrapartida, los adolescentes y jóvenes que sí se encuentran dentro de la escuela, no tienen las mejores condiciones para permanecer, lograr trayectorias educativas exitosas, egresar y concretar el aprendizaje de conocimientos y desarrollo de competencias relevantes.

De acuerdo con datos del INEE (2016), durante el ciclo escolar 2014-2015 la absorción del sistema alcanzó su límite superior (100.7%), lo que significa que puede atender a la totalidad de los egresados de educación secundaria que solicitan ingreso; sin embargo,

la permanencia en los estudios y el egreso oportuno, a pesar de los avances mostrados durante la última década, resultan a todas vistas insuficientes.

En los últimos 20 años la tasa de abandono escolar ha disminuido en 3 puntos porcentuales, pasando de 18.5 (ciclo 1995-96) a 15.5% para el ciclo 2014-2015 (INEE, 2016), mientras que la meta actual es bajar esta tasa al 9% para el año 2018, lo que representa un verdadero reto, dadas las cifras anteriores. Asimismo, la reprobación escolar, a pesar de haber disminuido durante la última década en aproximadamente seis puntos porcentuales, sigue teniendo un peso relevante de 31.4% (SEP, 2014)

Finalmente, por lo que se refiere a la eficiencia terminal, ha mantenido un comportamiento al alza en los últimos años. Si se compara con la que registran los niveles precedentes, ésta aún es notablemente menor, pues para el ciclo escolar 2013-2014 en el país la tasa fue de 63.2% (SEP, 2014).

Tabla 2. Indicadores de eficiencia interna de educación media superior en México 2000-2001 a 2013-2014

Indicador	2000-2001 (%)	2006-2007 (%)	2011-2012 (%)	2012-2013 (%)	2013-2014 (%) ¹
Absorción ^a	93.3	95.6	99.5	100.9	105.6
Reprobación ^b	37.4	34.9	32.3	31.5	31.4
Deserción escolar ^c	17.5	16.3	15.0	14.3	13.1
Eficiencia terminal ^d	57.0	58.0	61.3	63.0	64.7

Fuente. SEP, 2014. Reporte de indicadores educativos.

1 Cifras estimadas en reprobación, deserción escolar y eficiencia terminal.

a. Es la proporción de alumnos de nuevo ingreso a primer grado de un nivel respecto a los alumnos egresados del nivel y ciclo inmediato anterior.

b. Es el porcentaje de alumnos reprobados de un nivel educativo determinado respecto a los alumnos inscritos al final del ciclo escolar (existencia) del nivel educativo.

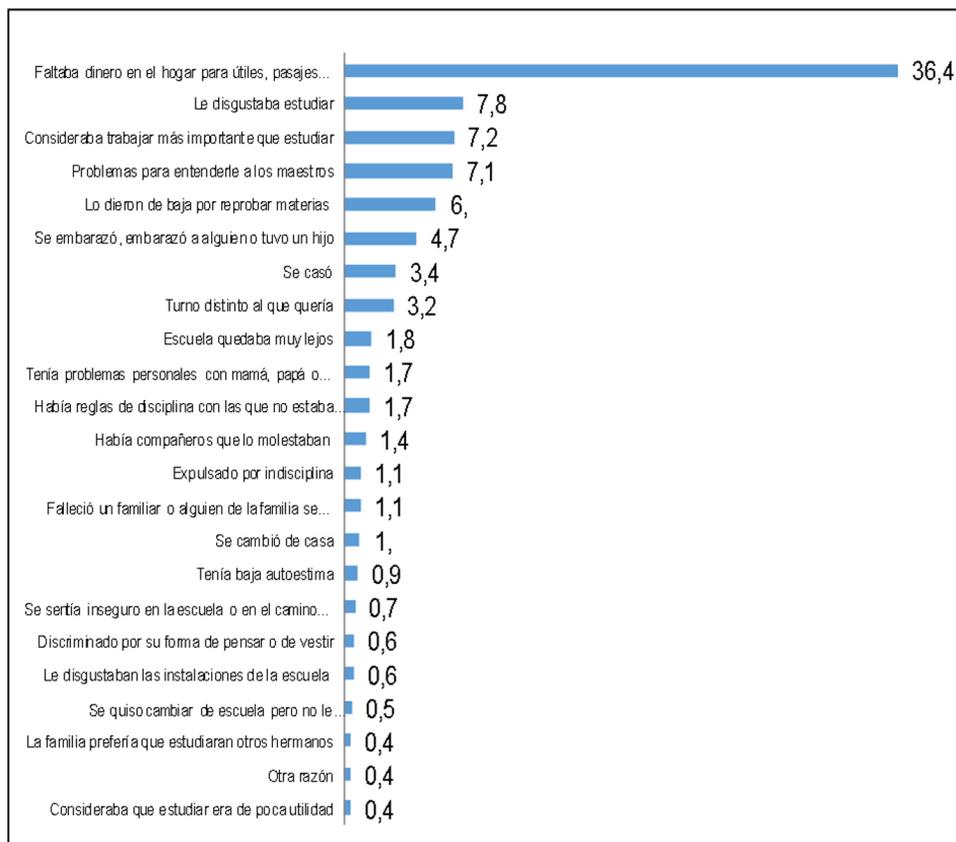
c. Es el porcentaje de alumnos que abandonan la escuela de un nivel educativo, respecto a la matrícula de inicio de cursos del mismo nivel.

d. Porcentaje de alumnos que concluyen oportunamente un nivel educativo de acuerdo al número de años programados.

Entre las principales causas del abandono se pueden contar: a) razones económicas; b) responsabilidades adultas a edad temprana; c) falta de interés por los estudios; y d) problemas de desempeño escolar, (Abril Valdez, Román, Cubillas y Moreno, 2008; Attanasio y Székely, 2003; Huerta, 2010; Goicovic, 2002; CEPAL, 2011; BID, 2012; González, 2014; Itzcovich, 2014), otros estudios resaltan la importancia de los factores escolares en la deserción (CEPAL, 2011; SITEAL, 2013), lo cual se refuerza con aportaciones empíricas en México como la Encuesta Nacional de la Juventud 2010 y la Encuesta Nacional de Deserción en EMS, 2012.

Así, en la última Encuesta Nacional de Deserción Escolar publicada por la SEMS en el 2012, se identifica claramente un grupo de factores escolares como causas de deserción de los adolescentes y jóvenes que apuntan a diversas situaciones problemáticas. Aunque los factores económicos siguen siendo los más importantes con casi el 36.4%, junto con los problemas de embarazo temprano y matrimonio, con cerca del 8%, los factores escolares aportan a la deserción un porcentaje no despreciable de cerca del 30%, razón por la cual resulta imperativo colocar a la escuela como parte medular de la cuestión y de las estrategias de cambio (Gráfico 4).

Gráfico 4. Principal razón por la que dejaste la escuela (primera mención)



Fuente: Reporte de la Encuesta Nacional de Deserción de la Educación Media Superior, 2012.

Por otra parte, la investigación educativa en México y otros países que han captado y sistematizado narrativas, relatos e historias biográficas de los jóvenes en su relación con la educación media es coincidente en señalar que el papel de la escuela es fundamental para producir o evitar el abandono escolar de los alumnos, destacando elementos como los contenidos curriculares, las prácticas de enseñanza, el trato que los docentes dispensan a los alumnos y alumnas, los procesos de inclusión o exclusión entre pares, además de la estructura normativa y de apoyo académico que la institución escolar ofrece ante situaciones que

afectan el desempeño académico (Mettifogo y Sepúlveda, 2005; Richards, 2009; Tapia, Pantoja y Fierro, 2010; Calicchio, de León, Gutiérrez, Lorenzo y Radakovich, 2004; Saintout, 2007; Dussel, Brito, Núñez y Litichever, 2006). Las razones educativas pueden englobarse en respuestas como las siguientes: “no me gusta o no me interesa la escuela o estudiar”, “no quise volver a la escuela”, esgrimiendo como causas reprobar materias, insuficiente capacidad para el estudio, desadaptación al ambiente escolar, mala relación con los maestros, baja o escasa motivación escolar, la incapacidad de la escuela para generar comunidad, concebir a la escuela como espacio disciplinario y regulativo que castiga y castra o a la cultura escolar como poco pertinente para la cultura juvenil, (Miranda, op. cit.).

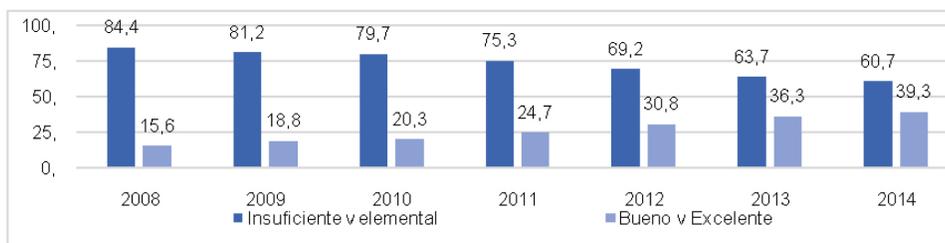
El reconocimiento de aprendizajes poco significativos, vacíos, aburrimiento, bajo rendimiento, desactualización curricular, gestión didáctica burocratizada y rutinaria, son formas en las cuales se expresa el fracaso escolar (Miranda, op. cit.).

Los factores anteriores no sólo pueden ser limitados al ámbito del abandono escolar o deserción. También aportan importantes elementos para entender buena parte de los problemas asociados al logro educativo que por desgracia es otra de las grandes debilidades de la educación media superior en nuestro país.

Los recientes resultados de la prueba del Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (PLANEA) indican que, del total de evaluados en EMS, solamente 9% alcanzó el máximo nivel de logro en Lenguaje y Comunicación, y 6.3% en Matemáticas; en contraste, alrededor de 50% de los alumnos se ubicó en el nivel más bajo de cada área; ello significa que su capacidad para comprender diversos tipos de texto y para utilizar operaciones aritméticas en la resolución de problemas matemáticos es muy baja (SEP 2016).

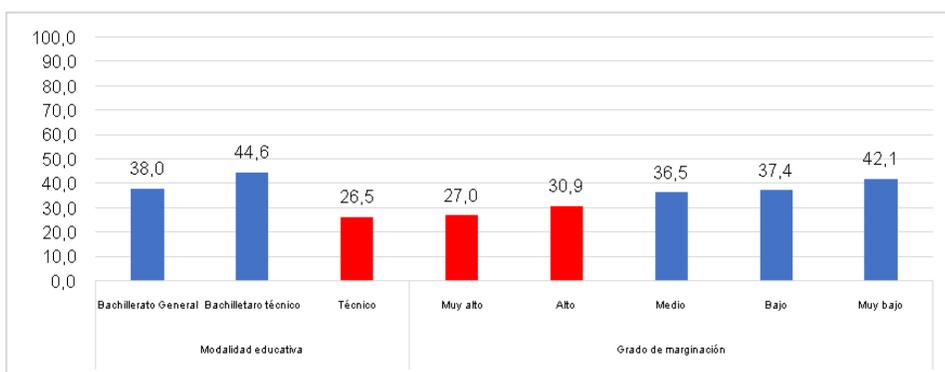
Al bajo logro educativo, que ya de por sí es preocupante, se suman las desigualdades en los resultados entre distintos grupos. Durante los siete años de aplicación de la prueba ENLACE en EMS, fue claro que el alto logro educativo era diferenciado, con brechas que afectan más a los estudiantes de la modalidad educativa Técnica y cuyo lugar de residencia presenta muy altos y altos grados de marginación (Gráficos 5 y 6).

Gráfico 5. Porcentaje de alumnos (último grado de bachillerato) en matemáticas 2008-2014. Por niveles de desempeño agrupados



SEP Enlace educación media superior. Resultados históricos

Gráfico 6. Porcentaje de alumnos (último grado de bachillerato) en matemáticas en bueno y excelente, 2014. Por modalidad educativa y Grado de marginación



SEP Enlace educación media superior. Resultados históricos

Hoy se dispone de evidencia empírica y sistemática que permite sostener la necesidad de poner mayor atención en los contenidos y procesos pedagógicos de la EMS. Así, como se mencionó anteriormente, se han identificado elementos, relatos y testimonios de jóvenes que muestran su rechazo y, algunas veces, aversión hacia la escuela y los marcos en que se desarrolla la convivencia al interior de ella. Se trata de casos en los cuales la escuela choca con la realidad y expectativas de los jóvenes porque: son demasiado exigentes, no se aprende, se promocionan fácilmente con la finalidad de que se vayan del sistema, se aburren en las aulas o no lograr un lugar de pertenencia en el ambiente académico. Esta

situación, si bien recrudece para los jóvenes de sectores populares, cada vez más afecta el imaginario y el sentido de los jóvenes de los sectores medios y acomodados de nuestra sociedad.

Todo lo anterior, obliga a volver la mirada sobre la capacidad de las escuelas para manejar la diversidad de situaciones y conflictos que se presentan con los jóvenes, para que las tensiones entre la cultura escolar y la cultura juvenil-estudiantil se administren para prevenir y corregir la frustración posible, el abandono y la desafiliación educativa.

3. Conclusiones y recomendaciones

La situación prevaleciente en la EMS pone de manifiesto que la acción pública es todavía insuficiente para atender los nuevos requerimientos de los jóvenes en el marco de la sociedad del siglo XXI. Los cambios cuantitativos y cualitativos de los jóvenes requieren, con urgencia, de una transformación profunda del modelo de formación y del paradigma institucional.

En México las escuelas de educación media superior aparecen todavía como un campo de ausencias y rigideces institucionales. La realidad para los jóvenes es clara y contundente: o no hay escuelas o las que existen mantienen una lógica y un sistema poco adecuado y atractivo a las necesidades sociales y psicológicas de los jóvenes: currículums inflexibles, horarios rígidos, maestros cerrados y burocracias autoritarias, sin contar con la ofensiva de los sistemas de evaluación, la reprobación y el fracaso escolar.

En este contexto, la capacidad de la política pública para transitar hacia una EMS equitativa requiere asegurar condiciones fundamentales de acceso, disponibilidad, adaptabilidad y aceptabilidad de la oferta con la finalidad de hacer efectiva la equidad en el acceso; la garantía de permanencia, es decir, que los alumnos no abandonen o deserten de la escuela; y la equidad en el logro de aprendizajes relevantes con independencia de factores socioeconómicos, etnia o lugar de residencia. Como se puede colegir de la información presentada en los apartados anteriores de este artículo, se ha avanzado de manera relevante en la equidad en el acceso, aunque todavía hay una franja que remontar; pero

respecto a la equidad en la permanencia y el logro educativo, que están, además, estrechamente relacionadas, todavía falta un buen tramo por recorrer.

Parece también indispensable articular cada vez más los esfuerzos compensatorios y de contención social (como la asignación de becas) con otros factores escolares para valorar el efecto conjunto que tienen en la equidad de la EMS, no sólo de acceso, sino de trato y de resultados. Entre otros aspectos que convendría tomar en cuenta, se hallan los siguientes:

Accesibilidad y disponibilidad

- Garantizar la presencia de escuelas y de una oferta educativa suficiente y digna en las zonas geográficas y de residencia con mayor grado de aislamiento y marginación.
- Generar mecanismos de apoyo que faciliten el traslado seguro de los adolescentes y jóvenes de sus hogares hacia las escuelas.
- Garantizar la transición efectiva entre la secundaria y el bachillerato realizando ejercicios de planeamiento geográfico e institucional de un tipo educativo a otro.
- Fortalecer los apoyos a la demanda, como las becas y los apoyos económicos, especialmente en aquellos sectores de población de mayor vulnerabilidad social.
- Mejorar la articulación organizativa y financiera entre los distintos órdenes de gobierno que permitan intensificar los esfuerzos de fortalecimiento institucional en las escuelas y modelos educativos que más lo necesiten.

Adaptabilidad y aceptabilidad

- Ajustar los planes y programas de estudios, evitando los efectos perniciosos del enciclopedismo y desarrollar modelos flexibles de gestión y desarrollo curricular.

- Mejorar la idoneidad de los perfiles docentes y sus capacidades pedagógicas y de trato a los estudiantes.

- Fortalecer las condiciones institucionales y de trabajo de los docentes que permitan el trabajo colegiado y la atención oportuna a los estudiantes en su trayectoria escolar.

- Refundar los climas escolares y contener el efecto de las lógicas autoritarias o de violencia prevalecientes.

- Ampliar y reforzar los sistemas de apoyo y acompañamiento a los estudiantes y su pertinencia para inducirlos a los procesos de socialización en los ambientes académicos.

- Impulsar los sistemas de alerta y prevención de riesgos institucionalmente establecidos en los planteles escolares.

El avance que es necesario tener en estos ámbitos claves de equidad y garantía de derechos parece exigir adicionalmente, la definición de una ruta de intervención pública que pueda nutrirse de las fortalezas y debilidades identificadas en la experiencia de los últimos veinte años en México. Este aprendizaje se cifra, entre otros temas, en los siguientes:

Articular mejor cobertura con calidad. Se le ha dado más importancia a la cobertura, al ingreso a la escuela, buscando compensar la desigualdad en las oportunidades, lo cual, aunque ha sido, sin duda, un avance importante, no ha resultado suficiente. Las políticas futuras deberán acompañarse también de intervenciones para proveer de igualdad de oportunidades de permanencia en las escuelas e igualdad de oportunidades para el logro educativo (López y Tedesco, 2002). En este aspecto es necesario asumir posiciones categóricas, desde orientar la evaluación para saber si la equidad de trato y resultados educativos se está produciendo, hasta generar políticas e intervenciones institucionales decisivamente orientadas a estas finalidades, con un seguimiento explícito y la rendición de cuentas correspondiente.

Mayor integración institucional. Las políticas compensatorias han puesto énfasis en aspectos materiales, infraestructura y equipamiento. Si bien esto expresa una iniciativa relevante de discriminación positiva, ha planteado retos adicionales que no fueron resueltos favorablemente con el nivel de calidad exigida. Por ello habrá que poner mayor atención a los problemas en la formación y capacitación docente, en la disponibilidad y uso de materiales de enseñanza acorde a las circunstancias y a la necesidad de integración los diversos programas federales y estatales. Del mismo modo, será indispensable cierta flexibilidad organizativa en la gestión de los planteles escolares con el objetivo de facilitar la asistencia y la retención, así como disminuir la repetición, pero sin que ello vaya en detrimento la calidad de los aprendizajes.

Incrementar estratégicamente los apoyos e incentivos. Pese a los esfuerzos realizados todavía no se logra que las políticas de equidad educativa se articulen con otras políticas que pudieran resolver los problemas económicos y sociales. Tampoco se han establecido “puertas de salida” para formar a las personas con una mejor educación, sino sólo para garantizar el acceso. Por ello, además de disponer de una bolsa para sostener, a través de becas, los estudios, es necesario considerar en esta bolsa una puerta de salida que permita transferir, de manera gradual, los recursos de la compensación inicial a otro nivel de compensación que posibilite un progreso escalonado en términos de calidad educativa.

Mejor ensamblaje entre universalismo y focalización. Al paso del tiempo, los aprendizajes en el diseño e implementación de políticas de equidad educativa, han mostrado la necesidad de un nuevo esquema complementario entre universalismo y focalización. Dado que el universalismo en el enfoque de las políticas educativas viene mostrando la consolidación de circuitos educativos de diferente calidad, parece preciso adoptar además medidas focalizadas dirigidas a mejorar la equidad en los logros y resultados de aprendizaje. Es necesario distinguir cuáles serían los objetivos y focos de acción de unas y otras, partiendo de la diferenciación entre las medidas remediales que se dirigen a reparar la falta o la debilidad de las oportunidades educativas que padecen algunos jóvenes de determinados grupos sociales, y las medidas que se dirigen a prevenir el aumento de las desigualdades.

Potenciar la diversidad cultural. La relación entre desigualdad social y diversidad cultural se concibe como uno de los mayores aprendizajes que

puede hacerse desde los programas de discriminación positiva para el conjunto del sistema educativo y de la EMS. Habitualmente, los grupos que sufren de discriminación por motivos culturales también sufren injusticias sociales y viceversa, por tanto, los programas más integrales son aquellos que combinan tanto acciones redistributivas para compensar la desigualdad social como acciones de reconocimiento de la diversidad cultural. No sólo se trata de dar más sino también de dar diverso, según las necesidades concretas y simbólicas de los grupos atendidos (Jacinto y Caillods, 2002).

Referencias

ABRIL VALDEZ, E.; ROMÁN PÉREZ, R.; CUBILLAS RODRÍGUEZ, M. J. y MORENO CELAYA, I. (2008) “¿Deserción o autoexclusión? Un análisis de las causas de abandono escolar en estudiantes de educación media superior en Sonora, México”. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 10, núm. 1, 2008, pp. 1-16. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/redie/article/view/183>

ATTANASIO, O. y SZÉKELY, M. (2003) *The Family in Flux: Household Decision-Making in Latin America*. Washington, DC, Inter-American Development Bank.

BID (2012) *Desconectados. Habilidades, educación y empleo en América Latina*. New York, BID.

BOBBIO, N. (1993) *Igualdad y libertad*. Barcelona, Paidós e ICE/UAB.

BOLÍVAR, A. (2005) “Equidad educativa y Teorías de la Justicia”. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 3, núm. 2, 2005, pp. 42-69. Recuperado de <http://www.rinace.net/arts/vol3num2/art4.htm>

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

CABALLERO, J. F. (2006) “La teoría de la justicia de Jonh Rawls”. *Iberofórum*, vol. 1, núm. 2, 2006, pp. 1-22.

CALICCHIO, L.; DE LEÓN, E.; GUTIÉRREZ, M.; LORENZO, M. y RADAKOVICH, R. (2004) *Cultura juvenil y Educación Media Superior en el Uruguay*. Serie Aportes para la reflexión y la transformación de la Educación Media Superior. Montevideo, Administración Nacional de Educación Pública-Programa MEMFOD.

CEPAL (2011) *Panorama Social de América Latina*. Santiago de Chile, Naciones Unidas/CEPAL.

CONAPO (2010) *Datos de Proyecciones*. Ciudad de México, CONAPO. Recuperado de http://www.conapo.gob.mx/es/CONAPO/Proyecciones_Datos

CONEVAL (2012) *Medición de la Pobreza*. Ciudad de México, CONEVAL. Recuperado de http://www.coneval.gob.mx/Medicion/Paginas/Medici%C3%B3n/Pobreza%202012/Programas_y_BD_2010_y_2012.aspx

_____ (2015) *Medición de la Pobreza. Glosario*. Ciudad de México, CONEVAL. Recuperado de <http://www.coneval.gob.mx/Medicion/Paginas/Glosario.aspx>

COPEEMS-SEMS-SEP (2012) *Reporte de la Encuesta Nacional de Deserción*. Ciudad de México, COPEEMS-SEMS-SEP.

CPEUM (2014) *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*.

CRAHAY, M. (Dir.) y GROUPE EUROPEEN DE RECHERCHE SUR L'EQUITE DES SYSTEMES EDUCATIFS (2003). *L'équité des systèmes éducatifs européens. Un ensemble d'indicateurs*. Lieja, Service de Pédagogie théorique et expérimentale.

DUSSEL, I.; BRITO, A.; NUÑEZ, P. y LITICHEVER, L. (2006) *La escuela media argentina: estudio nacional sobre las opiniones de jóvenes y docentes*. Buenos Aires, Santillana.

EUROPEAN GROUP FOR RESEARCH ON EQUITY IN EDUCATIONAL SYSTEMS (EGREES) (2005) *Equity of the European Educational Systems. A set of indicators*. Lieja, Department of Theoretical and Experimental Education. Recuperado de <http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.2304/eerj.2005.4.2.1>

GIORGULI, S. (2002) “Estructuras familiares y oportunidades educativas de los niños y niñas en México”. *Estudios Demográficos y Urbanos*, núm. 51, 2002, pp. 523-546.

GOICOVIC, I. (2002) “Educación, deserción escolar e integración laboral juvenil.” *Última Década*, núm. 16, 2002, pp. 11-53. Valparaíso, Centro de Estudios Sociales. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=19501602>

GONZÁLEZ, M. (2014) *La deserción en la Educación Media Superior en México: Análisis de las políticas, programas y gasto educativo*. Ciudad de México, Flacso. Recuperado de http://www.flacso.edu.mx/biblioiberoamericana/TEXT/MPPC_IV_promocion_2010-2011/Gonzalez_MF.pdf

HUERTA, R. (2010) *La Deserción Escolar en el Nivel Medio Superior (CASO IPN)*. Ciudad de México. Recuperado de http://www.ciecas.ipn.mx/00_wsrecur/03_tempo/0_21aniv_08/211008/actividad/2_Huerta_Cuervo.pdf

IMJUVE-SEP (2010) *Encuesta Nacional de la Juventud*. Ciudad de México, IMJUVE-SEP.

INEE (2011) *La Educación Media Superior en México. Informe 2010-2011*. Ciudad de México, INEE.

____ (2012) *Panorama Educativo 2012: Anexos Electrónicos*. Ciudad de México, INEE.

____ (2014) *El derecho a una educación de calidad. Informe 2014*. Ciudad de México, INEE.

____ (2016) *Panorama Educativo de México. Indicadores del Sistema Educativo Nacional 2015*. Educación básica y Media superior. Ciudad de México, INEE.

INEGI (2000) *Censo de Población y Vivienda*. Ciudad de México, INEGI. Recuperado de <http://www.inegi.org.mx/est/contenidos/Proyectos/ccpv/cpv2000/default.aspx>

_____ (2010) *Censo de Población y Vivienda 2010*. Ciudad de México, INEGI. Recuperado de <http://www.inegi.org.mx/est/contenidos/proyectos/ccpv/cpv2010/Default.aspx>

_____ (2012) Encuesta Nacional de Ingresos y Gastos de los Hogares 2012. Ciudad de México, INEGI.

_____ (2013) Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo (ENOE). Ciudad de México, INEGI.

ITZCOVICH, G. (2014) *La expansión educativa en el nivel medio América Latina, 2000–2010*. Buenos Aires, IPE–UNESCO. Recuperado de http://www.siteal.org/sites/default/files/siteal_cuaderno_19_gi_nivel_medio_v2.pdf

JACINTO, C. y CAILLODS, F. (2002) *Los programas de mejoramiento de la equidad educativa en América Latina. Tensiones, lecciones e interrogantes*. Documento de trabajo. París, Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación, UNESCO.

JURGEN, W. (2006) *Los jóvenes y el empleo en América Latina desafíos y perspectivas ante el nuevo escenario laboral*. Bogotá, CEPAL, Mayol Ediciones.

KESSLER, G. (2002) *La experiencia escolar fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media en Buenos Aires*. Buenos Aires, Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IPE)-UNESCO Sede Regional Buenos Aires.

_____ (2005) Reseña de “La trama de desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media” de TIRAMONTI, G. (comp.) *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 10, núm. 26, 2005, pp. 951-956.

LÓPEZ, N. y TEDESCO, J. C. (2002) *Las condiciones de educabilidad de los niños y adolescentes en América Latina*. Buenos Aires, Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación.

MEURET, D. (1997) “Que serait un système éducatif juste”. En DEMEUSE, M. (Ed.). *Colloque Étude comparative des dispositifs de pilotage*. Lieja, Université de Liège.

MIRANDA, F. (2012) “Los jóvenes contra la escuela. Un desafío para pensar las voces y tiempos para América Latina.” *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, vol. 3, núm.71, 2012, pp. 71-84. Recuperado de <http://www.saece.org.ar/relec/revistas/3/art6.pdf>

METTIFOGO, D. y SEPÚLVEDA, R. (2005) *Trayectorias de vida de Jóvenes Infractores de Ley*. Santiago de Chile, Centro de Estudios en Seguridad Ciudadana, Instituto de Asuntos Públicos.

MONTGOMERY, M. (2009) “Urban Poverty and Health in Developing Countries.” *Population Bulletin*, vol. 64, núm. 2, 2009, pp. 6.

REGUILLO, R. (2000) *Emergencia de Culturas Juveniles: Estrategias del desencanto*. Ciudad de México, Grupo Editorial Norma.

RAWLS, J. (2006) *Teoría de la justicia*. Ciudad de México, Fondo de Cultura Económica.

RICHARDS, C. (2009) “¿Por qué creo que me fui de la escuela? Testimonios de jóvenes que viven la interrupción de su trayectoria educativa”. En EROLES, D. y HIRMAS, C. (Coords.) *Experiencias educativas de segunda oportunidad. Lecciones desde la práctica innovadora en América Latina*, pp. 61-77. Santiago de Chile, ORELAC/UNESCO/OEI.

ROJAS, X. (2008) “Reflexiones sobre la construcción de la percepción de exclusión social en jóvenes de enseñanza media: Precisiones conceptuales y metodológicas” *Última década*, núm. 29, 2008, pp. 71-99.

RUEL, M.; GARRETT, J. y HADDAD, L. (2008) “Rapid Urbanization and the Challenges of Obtaining Food and Nutrition Security.” En SEMBA, R. y BLOEM, M. (Eds.) *Nutrition and Health in Developing Countries*, pp. 639-656. Baltimore, Humana Press.

SAINTOUT, F. (2007) *Jóvenes e incertidumbres. Percepciones de un tiempo de cambios: familia, escuela, trabajo y política*. Tesis para optar el título de Doctor en Ciencias Sociales. Buenos Aires, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Sede Académica Argentina. Recuperado de <http://repositorio.flacsoandes.edu.ec/bitstream/10469/1048/1/TFLACSO-2007FJS.pdf>

SEP (2000) *Reporte de indicadores educativos*. Ciudad de México, SEP.

___ (2014) *Estadística del Sistema Educativo Mexicano. Ciclo escolar 2013-2014*. Ciudad de México, SEP.

___ (2013) *Educación Media Superior: Los desafíos en puerta*. Ciudad de México, SEP.

___ (2015) *Plan nacional para la evaluación de los aprendizajes en la educación media superior. Primera aplicación 2015*. México, SEP/INEE.

___ (2016)-. *Plan nacional para la evaluación de los aprendizajes Planea-en la educación media superior 2016*. México, SEP/INEE.

SITEAL (2013). *¿Por qué los adolescentes dejan la escuela?* Dato destacado, núm. 28. Recuperado de http://www.siteal.iipe-oei.org/sites/default/files/siteal_2013_03_13_dd_28_0.pdf

TAPIA, G.; PANTOJA, J. y FIERRO, C. (2010) “¿La escuela hace la diferencia? El abandono de la escuela secundaria en Guanajuato, México.” *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 15, núm. 44, 2010, pp. 197-225.

TIRAMONTI, G. (2004) “La fragmentación educativa y los cambios en los factores de estratificación”. En TIRAMONTI, G. (Comp) *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media*, Buenos Aires, Manantial, pp. 15-46.

TOMASEVSKI, K. (2001) *Human Rights Obligations: Making Education Available, Accessible, Acceptable and Adaptable*. Estocolmo, Swedish International Development Cooperation Agency

_____ (2004) *Manual on rights-based education. Global human rights requirements made simple*. Collaborative Project between the UN Special Rapporteur on the Right to Education and UNESCO, Asia and Pacific Regional Bureau for Education. Bangkok, UNESCO.

UNICEF (2012). *Estado mundial de la infancia 2012*. New York, UNICEF.

Francisco Miranda López: Doctor en Ciencias Sociales. Titular de Unidad del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, Unidad de Normatividad y Política Educativa. fmiranda@inee.edu.mx

Juana María Islas Dossetti: Maestra en Ciencias de la Educación. Subdirectora del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, Unidad de Normatividad y Política Educativa. jislas@inee.edu.mx

Escuela media, conocimiento y trabajadores. Los CENS de la DINEA en los 70

Natalia Baraldo
Recibido Septiembre 2016
Aceptado Octubre 2016

Resumen

Este artículo trata sobre los *Centros Educativos de Nivel Secundario* (CENS) de la Dirección Nacional de Educación del Adulto (DINEA) durante el período 1970-1974; escuelas que en Argentina constituyeron la primera experiencia estatal de educación secundaria de adultos trabajadores, en convenio con empresas y organizaciones gremiales, entre otras instituciones. En base a la sistematización de la bibliografía específica y del análisis documental, identificamos en la normativa oficial el modo en que se construyó la identidad de los destinatarios, el papel que se asignaron a las organizaciones conveniantes –especialmente a los sindicatos–, así como los enfoques y formas de conocimiento que se pusieron en circulación.

Palabras clave: educación secundaria – trabajadores – currículum – DINEA

Abstract

This article is about the CENS (Secondary Level Educational Centers) of the National Direction of Adult Education (DINEA) between 1970 and 1974. In Argentina this schools were the first secondary education state experience for working adults, in association with firms, worker unions and other institutions. Based on the systematization of specific literature and documentary analysis, we identify in the official regulation the way it built the identity of the audience, the

role that was assigned to de Counterpart Institution, especially the trade unions, as well as the approaches and forms of knowledge that were put into circulation.

Key words: secondary education – workers – curriculum – DINEA

Introducción

En 1968, durante la gestión de la autodenominada “Revolución Argentina”, se creaba al interior del Ministerio de Cultura y Educación la *Dirección Nacional de Educación del Adulto* (DINEA), la cual significó la mayor apuesta estatal en la institucionalización de la Educación de Adultos (EA) en nuestro país. En este artículo nos enfocamos en algunos aspectos relevantes de la política de esa Dirección referida a la educación escolar de nivel medio, a partir de la creación de los *Centros Educativos de Nivel Secundario* (CENS). Esta iniciativa constituyó la primera experiencia estatal de educación secundaria de adultos trabajadores, resultando de particular interés al contemplar una relación directa con las organizaciones sindicales en tanto *instituciones convenientes*. Sin pretender agotar la temática, ni menos aún dar cuenta de la complejidad histórico-política del período abordado, en este artículo nos proponemos sistematizar las principales características de los CENS durante la gestión educativa que le dieron origen, así como durante los primeros tramos del tercer gobierno justicialista del FREJULI (Frente Justicialista de Liberación); identificando en la normativa oficial el modo en que se construyó la identidad de los destinatarios, el papel que se asignaron a las organizaciones convenientes –especialmente a los sindicatos–, así como los enfoques y formas de conocimiento que se pusieron en circulación.

La reconstrucción más general de los orígenes y objetivos de los CENS y de la propia DINEA como política pública de educación, formó parte de una investigación más amplia¹ que procuró, entre otros objetivos, indagar el vínculo de las organizaciones sindicales con el dispositivo escolar; aspecto que no se

1 Tesis de Doctorado en Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de Córdoba (2016), “*Educación, organización de las clases subalternas y transformación social. Argentina 1969-1976. Un Análisis en casos*”, dirigida por Roberto Follari y Norma Michi con financiamiento de CONICET

aborda en el presente artículo. Teniendo en cuenta dicho propósito, se sistematizó la bibliografía específica sobre los CENS, acudiendo a fuentes documentales directas (Documentación oficial de DINEA²) y a fuentes orales recabadas en nuestro trabajo de campo, cuando fue necesario contrastar y complementar información. Dada la desestructuración de la DINEA durante la década de 1990 y el destino incierto de gran parte de su documentación, especialmente la producida en el período 1973-1974, debimos acceder a ella a través informantes claves³ que, afortunadamente, la resguardaron en medio de las políticas represivas de la última dictadura cívico-militar.⁴

Las fuentes orales consistieron en *entrevistas en profundidad* a militantes, docentes y/o responsables de áreas que desempeñaron distintas funciones en la estructura de la DINEA de aquellos años. Otro procedimiento que resultó pertinente fue la realización de *entrevistas con mediación de documentos de época* (artículos periodísticos, diarios, libros/manuales, imágenes, etc.). En algunos casos resultó útil la producción de líneas de tiempo, permitiendo vincular trayectorias individuales con procesos colectivos y/o sociales más amplios. En las páginas que siguen las fuentes orales son brevemente aludidas dado que, por los objetivos planteados, optamos por el análisis documental como principal sostén de nuestras reflexiones.

En cuanto a los procedimientos de análisis, optamos por la *Triangulación de datos y de métodos*. Elaboramos *matrices diferenciadas según el tipo de fuente* (prensa, documentos, testimonios), categorizando la información de acuerdo a los interrogantes/dimensiones de análisis que orientaron la investigación. Por otro lado, analizamos información primaria cuantitativa obtenida en documentos de DINEA, elaborando Tablas y Cuadros acerca de la apertura de CENS durante el período 1970-1976. Se consideraron tres tipos de variables: el tipo de organización conveniente (sindicatos, empresas, etc.), la escala geográfica (nivel nacional, provincial) y la escala temporal, definida según un criterio político-

2 Por cuestiones de espacio estos documentos aparecen citados en el texto mediante un código que sintetiza sus características (Autor, gestión, año, tipo de documento), por ejemplo: DINEA/A/1970/RES, cuyas referencias pueden verse al final en Fuentes documentales.

3 Otros documentos fueron obtenidos en el Archivo de la *Biblioteca Nacional del Maestro*, dependiente del Ministerio de Educación de la Nación, que ha emprendido la tarea de digitalización de algunos documentos claves.

4 Cabe agradecer por ello a Irene Pessa, Germán Iglesias y María Sara Canevari.

institucional (gestión de la Revolución Argentina; gestión del FREJULI). En cuanto a los objetivos y contenidos curriculares, se analizaron comparativamente los planes de estudios de ambas gestiones educativas, identificando continuidades y rupturas.

Los orígenes de los CENS durante la “Revolución argentina” (1966-1973). Organismos internacionales y microexperiencia

Con la aprobación del *Plan Multinacional de Educación del Adulto*⁵ en 1970, se creaban desde DINEA –y en convenio con empresas, instituciones gubernamentales y organizaciones sindicales– las primeras escuelas secundarias de adultos: los *CENS* (Centros Educativos de Nivel Secundario). Señala Graizer (2008) que:

Antes de la creación de los CENS cualquier adulto (mayor de 18 años) que quisiera obtener un certificado de educación secundaria tenía que asistir a las “escuelas secundarias nocturnas”. Estas escuelas tenían la misma curricula y estructura que las escuelas secundarias “comunes”. Sin embargo, la mayoría de los estudiantes que solía asistir a esas escuelas eran adolescentes expulsados de la escuela secundaria común, debido generalmente a problemas disciplinarios. La situación presentada arriba hizo que estas “escuelas nocturnas” no fueran atractivas para los adultos (p. 97. Traducción nuestra).

En el proyecto original, los CENS estaban orientados exclusivamente a adultos mayores de 21 años, trabajadores⁶, apuntando a formar *para* el trabajo y *desde*

5 Aprobado en junio de 1970 durante una reunión de Directores Nacionales de Educación de Adultos de distintos países de América realizada en Buenos Aires, auspiciada por la OEA y el Ministerio de Cultura y Educación. Su documento base se preparó en el Departamento de Asuntos Educativos de la OEA, en Washington DC, elaborado por un grupo de expertos entre los que se contaba Jorge Ramallo, Director de DINEA durante la gestión educativa de la “Revolución Argentina” (Cfr. Rodríguez, 1997: 298; Canevari, 2001).

6 Los destinatarios del proceso se especifican en los requisitos de ingreso: “Haber cumplido 21 años de edad como mínimo. Haber aprobado el nivel primario. Desarrollar una actividad laboral” (DINEA/A/1970/RES).

los espacios laborales. Con una duración de tres años y programas curriculares específicos, otorgaba un título final de bachiller comercial que habilitaba ingresar a la universidad, aunque no de forma directa⁷. En cuanto a los objetivos de esa formación, la normativa planteaba:

La educación del adulto se aparta de la mera alfabetización para convertirse en un **proceso integral que indaga en las tendencias del desarrollo socio-económico** y se ve obligada a planificar en diversos niveles y alternativas. Se trata de proporcionar los estudios secundarios a obreros y empleados **en su lugar de trabajo. Se evita así la pérdida de tiempo que significa el regreso al hogar y la salida a la escuela.** Se desarrolla en **tres años**, con planes y currícula adaptados a la mentalidad adulta. Proporciona una **capacitación profesional** que permite al egresado, junto con la graduación de Bachiller, y la posibilidad de acceso a la Universidad, una **promoción en su trabajo** (Documento Base del Ministerio de Cultura y Educación. “La Reforma educativa. 1970”, en Canevari, 2001. El resaltado es nuestro).

Es interesante destacar aquí el sentido de eficiencia (“se evita así la pérdida de tiempo...”) que se atribuye a la propuesta de trasladar los estudios al lugar de trabajo, sin aparecer ninguna consideración pedagógica de las relaciones entre educación y trabajo. Por otra parte, no se propone ningún papel a las entidades convenientes (sindicales u otras) en el proceso educativo, aunque el *Plan Multinacional* contemplaba algunos señalamientos que dan la pauta de una búsqueda de involucramiento y participación por parte de las organizaciones e instituciones convenientes, tal como puede leerse a continuación:

a) Utilización de aquellos lugares que corresponden a la vida cotidiana del adulto: fábricas, empresas, comercios, sedes gremiales y sindicales, iglesias católicas y de otras confesiones, municipios, sociedades de fomento, clubes, etc. b) Convenios con empresas sindi-

⁷ La normativa de 1970 exigía la realización de un “examen de madurez” para los egresados de CENS que quisieran ingresar a la universidad, aspecto que fue derogado durante la gestión de Jorge Taiana.

catos e instituciones públicas y privadas, para coordinar la recíproca prestación de servicios y comprometer a la comunidad en la tarea educativa (“Plan Experimental Multinacional de Educación de Adultos. Actividades”, citado en Filmus, 1992: 86-87).

La cita anterior permite observar que las organizaciones gremiales de los trabajadores aparecían como *un* espacio, dentro de un abanico más amplio donde los adultos trabajadores estaban insertos. Y era precisamente desde esos espacios donde debía surgir la iniciativa para la apertura de los CENS. Detengámonos en el procedimiento:

Una escuela sólo puede crearse si una organización civil como una iglesia, una asociación, un sindicato o una empresa pide al Estado el permiso para la apertura; dado que el Estado no puede crear por sí mismo una de estas escuelas como hace con el resto del sistema educativo. De acuerdo a la normativa de CENS, la Organización (Institución Conveniente) es la que debe pedir al Estado la creación de una escuela. Para hacerlo, la organización debe presentar un proyecto al Estado argumentando la necesidad de crear una escuela en la región determinada, teniendo que demostrar la demanda de la orientación profesional en el mercado laboral de la región (Graizer, op. cit.: 98. Traducción nuestra).

En cuanto a los contenidos curriculares, la participación de las entidades convenientes (entre ellas los sindicatos) se concretaba en el momento de la definición de la orientación profesional que tomaría el CENS, lo que Graizer (op. cit.) considera uno de los rasgos distintivos de esta experiencia:

El Estado y la Organización Conveniente diseñan –en conjunto– la curricula del CENS. El Estado define las áreas de conocimiento general del currículo, comunes a todos los CENS, y la Organización Conveniente hace una propuesta de la orientación vocacional del currículo y de las correspondientes asignaturas de la especialización

(15% de la curricula al comienzo del Programa, que luego se acrecienta al 40% de la carga horaria), que el Estado debe aprobar (pp. 97-98. Traducción nuestra).

Pasemos entonces a una consideración del Plan de Estudio, comenzando por los objetivos generales a los que DINEA pretendía eliminar a través de los CENS:

A fin de que el hombre adquiriera una **formación integral** conforme a su naturaleza, se considera como objetivos generales, que el adulto:

- Comprenda los principios y **valores religiosos y filosóficos** y su incidencia en la vida del hombre y de la comunidad.
- Conozca **las tradiciones y la historia de la patria para interpretar la realidad del país** y comprender los aportes debidos a la humanidad.
- Mediante el desarrollo de las aptitudes lógico-matemáticas y de la investigación logre una mente ágil y flexible para **entender y adaptarse a la realidad y a los cambios del mundo contemporáneo**.
- Alcance una **escala de valores que le permitan integrarse en la comunidad como persona** responsable y libre.
- Desarrolle el gusto y las aptitudes para la comprensión y expresión armónica de la belleza.
- Adquiera vivencia de las interrelaciones sociales y de sus **obligaciones y derechos como persona solidaria** con sus conciudadanos y semejantes, y comprensión hacia otras comunidades.
- Adquiera **conocimientos y normas para el desenvolvimiento armónico del cuerpo** y la preservación de la salud personal y de sus semejantes y el **buen uso del tiempo libre** (DINEA/A/1970/1/RES. Resaltado nuestro).

Como puede observarse, en la normativa analizada predomina una concepción moralizante y adaptativa de la educación, cuya función podría sintetizarse en la siguiente idea-fuerza: *entender la realidad para adaptarse, respetando los valores religiosos y las tradiciones de la Patria*. Además, aún cuando se reiteran

términos como *solidaridad, comunidad, o humanidad*, la identidad del educando/destinatario es de carácter estrictamente individual, destacándose en las nociones de “adulto”, “persona”, “hombre”, a la que a veces se le agrega la de “argentino”.

Una característica relevante del diseño curricular fue el reemplazo de las materias por *áreas de conocimiento*, que se detallan en la resolución junto a las *sub-áreas*, y según el ciclo considerado, tal como aparece a continuación:

Primer y Segundo Ciclo:

1°) *Área Cosmológica. El hombre y la interpretación de la Naturaleza.* Sub-áreas: a) Biología, b) Matemática, c) Físico-química.

2°) *Área de las Ciencias Sociales. El hombre en el contexto social.* Sub-áreas: a) Sociología, Historia, Geografía, Economía; b) Filosofía; c) Psicología.

3°) *Área de las Comunicación. El hombre y su expresión (lenguaje estético).* Sub-áreas: a) Lengua materna, b) Comunicación estética, c) Lengua extranjera.

4°) *Área Profesional. El hombre y su perfeccionamiento técnico.* Sub-áreas: a) Técnicas y prácticas contables (con inclusión de normas jurídicas y de teoría económica), además de las temáticas específicas según la modalidad/variante profesional adoptada, como se verá enseguida.

Tercer Ciclo: Matemática financiera; Estadística y probabilidades; Tecnología mercantil; Educación cívica; Filosofía; Historia económica y social-americana y argentina; Sociología; Literatura; Inglés; Derecho Civil y Comercial; Economía Política; Técnica Contable; Especialidad Profesional.

Ya que de acuerdo a los objetivos institucionales, los CENS proponían “*mejorar la capacitación profesional del hombre que trabaja*”, se establecieron cinco

variantes posibles para el Área Profesional, a elección de la entidad conveniente, en relación al sector laboral específico: a) Contabilidad mecanizada, b) Administración de Empresas, c) Costos, d) Comercialización, e) Técnicas Bancarias e Impositivas.

Entre los aspectos pedagógicos planteados en la normativa, se consideraba necesario tener en cuenta los saberes y conocimientos del adulto al que se consideraba “*como un sujeto singular de educación*” (Cfr. DINEA/A/1970/RES). Por otra parte, se destacaba la libertad del docente para distribuir los contenidos a lo largo de los tres ciclos conforme a las características del grupo; la supresión del examen y su reemplazo por un sistema de evaluación conceptual y por una prueba de *aprovechamiento*; la asistencia educativa permanente para la formación docente, entre otros (Cf. Roitenburd *et al*, 2005). En cuanto a las formas y criterios de evaluación, se establecían *calificaciones semestrales y finales*, expresadas según la *escala de 1 a 10* y se incluía la posibilidad de la *Promoción* directa al curso inmediato superior, en determinadas condiciones⁸, contemplándose los casos en que podría otorgarse una promoción *condicional* o bien, la *repetición* del curso.

Respecto al cursado, cada ciclo debía desarrollarse en dos semestres anuales, con cuatro horas de clase diarias, de 45 minutos cada una, durante 5 días a la semana (Cfr. DINEA/A/1970/RES).

En cuanto a la apertura y extensión de Centros, aún cuando se reconocía una alta demanda del servicio, en el Plan original se le otorgó un carácter de “micro-experiencia”⁹. En términos cuantitativos, de acuerdo a nuestro análisis de los datos consignados en otro documento de circulación interna de DINEA (DINEA/B/1974/4/DOC), durante esta gestión la mayor parte de los CENS fueron creados en empresas estatales y privadas e instituciones gubernamentales,

⁸ Asistencia mínima del 75% en cada área; Nota final de 6 o más puntos en todas las áreas; Notal final inferior a 6 y mayor a 4 puntos hasta en un área, previo acuerdo del *Consejo de profesores del curso*. Si no se hubiera alcanzado el porcentaje de asistencia señalado, pero sí los demás requisitos, la normativa contemplaba la posibilidad de que el “*alumno*” fuera promovido “*por acuerdo de simple mayoría del consejo de profesores del curso*”.

⁹ “... no obstante las múltiples demandas de aplicación generalizada que solicitan diversas entidades, una buena metodología aconseja una experimentación previa de extensión limitada” (DINEA/A/1970/RES)

totalizando 18 CENS. De ese total, sólo 5 fueron abiertos en convenio con organizaciones sindicales de trabajadores (SUPE, Luz y Fuerza y la Asociación Bancaria, que abrió tres centros).

Los CENS durante el primer tramo del gobierno del FREJULI (1973-1974). Multiplicación y disputas de sentido

Durante el primer año y medio de la gestión del FREJULI (mayo de 1973-agosto de 1974)¹⁰, la DINEA encabezada por Carlos Grosso y Cayetano Delella¹¹ asumió nuevas orientaciones de acuerdo a los objetivos político-ideológicos definidos por el nuevo gobierno. Los propósitos de las diferentes áreas y acciones de esa Dirección fueron repensados a partir de la contradicción entre *Liberación* y *Dependencia*, buscando aportar a “un proyecto general de descolonización cultural y socialización de la educación” (Hernández y Facciolo, 1984: 151).

En el documento “*Bases para una política educativa del Adulto*”, (DINEA/B/1973/1/DOC.) de julio de 1973, se señalan los presupuestos políticos y educativos que debían orientar la acción de DINEA. Entre los más significativos cabe destacar: el reconocimiento explícito del carácter político de la educación; la definición de los trabajadores como destinatarios y *protagonistas* fundamentales de la EA y su participación orgánica como garantía para el logro de las transformaciones propuestas; la definición por una *educación liberadora* que, tanto en sus contenidos como en su metodología, procuraba una *participación de los educandos* en distintos momentos del proceso educativo; la estrecha relación establecida entre la educación en sus distintos niveles y el trabajo productivo, ofreciendo capacitación para los desafíos políticos planteados en torno a la *autogestión y cogestión* de los trabajadores; el planteo y articulación de diversas

10 El criterio para esta delimitación temporal es la asunción de las nuevas autoridades en mayo de 1973, y la designación de Oscar Ivanissevich como ministro interventor en el Ministerio de Cultura y Educación el 14 de agosto de 1974.

11 De acuerdo a las fuentes orales, el equipo que conformó la nueva conducción de DINEA provenía mayoritariamente de dos agrupamientos del peronismo: por un lado, de grupos que se habían conformado al calor de la experiencia de la CGT de los Argentinos y que luego pasarían a formar parte de la organización JP-Montoneros (fue el caso del Subdirector, Cayetano Delella) y, por otra parte, de militantes y cuadros de los denominados “Comandos Tecnológicos Peronistas” (CTP), dirigidos por Julián Licastro (fue el caso del Director Nacional, Carlos Grosso). No obstante, en la nueva gestión también ingresaron algunos funcionarios y personal técnico de otras tendencias de izquierda sin pertenencia orgánica.

modalidades educativas de carácter *sistemático* y *no sistemático*¹²; el desafío de superar la *educación enciclopédica y cuantitativa*, en pos de una *formación totalizadora*, entre otras.

En función de garantizar la implementación de estos lineamientos, se impulsó una importante reorganización político-administrativa de DINEA, que no habría implicado modificaciones de fondo para el área de la que dependían los CENS, ya que parte del personal de la gestión anterior permaneció en sus cargos¹³.

El tono de *refundación* desde el cual esta gestión planteó la nueva propuesta de educación de adultos en general, pretendió impactar en el nivel secundario, tal como veremos a continuación.

En primer lugar, se partió de una revisión de todos los convenios institucionales ya existentes con empresas, sindicatos, universidades, organismos internacionales, etc.; ajustándolos a “los objetivos del Gobierno Popular”. Entre septiembre y diciembre de 1973 se realizó la programación e implementación de las *Asambleas Educativas*¹⁴, con el fin de establecer bases para la concreción de nuevas formas de participación y discusión en todos los niveles del sistema educativo, incluido el nivel secundario de adultos. Fundamentalmente se apuntó a la elaboración de un currículum diferenciado para adultos y adolescentes. Para ello, se estudiaron y replantearon los programas de contenidos, vigente hasta ese momento en los

12 Este aspecto se plasmó en la reestructuración interna de la DINEA, y se crearon áreas con esas mismas denominaciones.

13 Si bien la DINEA fue uno de los espacios ocupados y reorganizados por la llamada Tendencia Revolucionaria del Peronismo, lo que explica por ejemplo la impronta ideológica que tuvo la Campaña de alfabetización (CREAR); en el caso de los CENS, de acuerdo a fuentes orales, esa orientación habría sido obstaculizada por personal técnico vinculado a la dictadura de la Revolución Argentina, o bien al sector ortodoxo del sindicalismo peronista. En el primer caso, se trataría de cargos técnicos que no pudieron ser reemplazados con el cambio de gobierno.

14 En su desarrollo, cada nivel de la DINEA (alumnos, maestros, directores y supervisores) se reunió en grupo para discutir y responder por escrito, un temario enviado previamente por la Dirección Nacional en el que se proponía evaluar: a) el propio rol y el del nivel siguiente (alumno evaluaba a maestro, éste a director y éste a supervisor); b) el centro o escuela, teniendo en cuenta su vinculación con la comunidad; c) el currículum (contenidos, duración, organización, y adecuación a necesidades). También se incluía un ítem para identificar los principales problemas y obstáculos del centro para el ejercicio de su rol, y otro que apuntaba a conocer las dificultades del espacio local para concretar las propuestas de cambio y el establecimiento de prioridades para 1974. Los equipos de DINEA sistematizaron las conclusiones en un documento que se distribuyó para su análisis en una segunda Asamblea, realizada en 1974, con el fin de evaluar los resultados y transformaciones implementadas desde entonces (Cfr. Rodríguez, 1997:311).

Centros Educativos y Escuelas para adultos. Simultáneamente, entre noviembre y diciembre de 1973, se realizaron en distintas provincias *cursos de actualización docente* “en la concepción educativa y en una metodología participativa específica para adultos”, que incluyeron una instancia de trabajo con el propio Paulo Freire (DINEA/B/1973/3/DOC).

Tras la sistematización de las conclusiones de la primera Asamblea Educativa se planteó una nueva estructuración para los CENS en dos niveles: reorganización del currículo e incremento del número de Centros (DINEA/B/1974/4/DOC). De acuerdo a la misma fuente, el nuevo proyecto fue presentado para su discusión y aprobación por parte de los diversos actores involucrados durante el *Primer Encuentro de los CENS*, realizado a mediados de marzo de 1974 en la sede central de la Confederación General del Trabajo (CGT) en Buenos Aires, planteándose como objetivos: 1) Fijar lineamientos de trabajo; 2) Estudiar y firmar la nueva resolución del Proyecto CENS 1974/1977; 3) Firmar todos los convenios con la representación de autoridades del Gobierno Nacional, de las organizaciones y entidades patrocinantes, y de los directores, profesores y estudiantes presentes.

Entre el 1º y el 5 de agosto de ese año, formalizaban sus convenios más de 75 CENS extendidos por todo el país, adquiriendo durante este período su impronta netamente *sindical*. Para dimensionar lo anterior, las cifras resultan ilustrativas¹⁵. Durante el período que va del 25 de mayo de 1973¹⁶ al 14 de agosto de 1974, se crearon en total 90 CENS, de los cuales sólo 23 *no* fueron en sindicatos. Dentro de ese período, durante el año 1974, se firmó la mayoría de los convenios, antes de la intervención de Oscar Ivanissevich¹⁷ en el Ministerio de Cultura y Educación. En cuanto a los sindicatos que impulsaron este tipo de centros en el período, observamos que la Asociación Bancaria fue la organización que más escuelas creó a nivel nacional, seguida por Luz y Fuerza, seccionales provinciales de la CGT y UPCN.

15 De acuerdo a nuestro análisis de los datos contenidos en DINEA/B/1974/4/DOC.

16 Fecha en que asume el nuevo gobierno encabezado por Héctor Cámpora como presidente y Jorge Taiana como Ministro de Cultura y Educación.

17 Designado por Isabel Martínez de Perón, asumió la cartera educativa el 14 de agosto de 1974 y se mantuvo en la misma por un año, hasta el 11 de agosto de 1975. De acuerdo con Inés Izaguirre (2011) “Hasta su renuncia en agosto de 1975, Ivanissevich mantuvo el concepto de su misión: estudiantes cristianos y cultores de una ideología nacional, antimarxista” (p. 291).

Continuidades y rupturas respecto al proyecto de 1970

Un primer aspecto que diferencia el proyecto de 1974 respecto del plan original refiere a los objetivos y *el sentido de la formación* de los Centros. Como parte de una propuesta general de educación de adultos se distanciaba radicalmente de la matriz desarrollista y moralizante con la que se concibieron originalmente los CENS y la DINEA en su conjunto. Sin embargo, es importante destacar que durante la breve gestión de Carlos Grosso en DINEA¹⁸ circularon al menos tres propuestas¹⁹ para los CENS, cuyo análisis comparado permitió advertir algunas diferencias ideológicas desde el inicio de esa gestión. Esto podría hablar de tensiones y disputas internas por el sentido político de la educación secundaria de adultos; disputas que luego de la intervención ministerial claramente de definirán a favor del sector ortodoxo del peronismo. Al respecto, es ilustrativo el modo en que aparecían los CENS en un documento clave de diciembre de 1973: el Convenio que se firmaba entre DINEA y la institución conveniente, aquí el Sindicato de Luz y Fuerza de Capital Federal. La educación secundaria era concebida en el convenio como parte de una propuesta cultural-educativa mucho más abarcativa e integral: los *Centros de Cultura Popular* (en adelante, CCP)²⁰. Las funciones de los CCP eran definidas como:

- a) Alfabetización integral; b) Recuperación educativa en todos los niveles posibles, incluyendo modalidades aceleradas, sistemáticas y no sistemáticas; c) Capacitación y reconversión laboral; d) Rescate de las manifestaciones auténticas de cultura popular; d) Creación de servicios de orientación cultural, técnica y profesional; e) Creación de servicios asistenciales, sanitarios de producción y consumo, de asesoramiento familiar y laboral; f) Creación de servicios deportivos y recreativos; g) Creación de fuentes de trabajo; h) Formación de una conciencia solidaria y de participación plena en el proceso de cambios estructurales y en el desarrollo integral de la comunidad,

18 El Director de DINEA C. Grosso se mantuvo en el cargo hasta abril de 1975 (Canevari y Yagüe, 2014: 97), momento a partir del cual asumió la dirección el interventor designado por O. Ivanissevich.

19 Documentos que en las páginas que siguen aparecerán del siguiente modo: L.FUERZA CF/B/1974/1/CUAD, DINEA/B/1974/8/FOLL; y DINEA/B/1974/5/CUAD. Ver al final “Fuentes documentales”.

20 Los CCP eran presentados como una propuesta de DINEA para aportar a los objetivos de Reconstrucción Nacional y del “hombre argentino”; siendo estas tareas “del Pueblo y para el Pueblo”.

propiciando nuevas formas organizativas de gestión; i) Formación de una conciencia de liberación nacional, a través de contenidos políticos y socioeconómicos; j) Formación de una conciencia latinoamericana y de defensa nacional (Convenio en L.FUERZA CF/B/1974/1/CUAD.).

De acuerdo a la misma fuente, los CCP se crearían en organizaciones de base de probada “representatividad” pero guardarían autonomía en su gestión y funcionamiento, involucrando una participación más amplia (no sólo la de los afiliados a aquella organización de base). Las tareas y responsabilidades de cada parte también aparecen estipuladas en dicho convenio, correspondiendo al gremio: colaborar en la tarea de promoción, coordinando su acción con DINEA; facilitar la utilización de sus dependencias para el funcionamiento de los CCP, promoviendo la constitución de los mismos en todas las subsecretarías del sindicato en la zona a fin de garantizar al cumplimiento prioritario de la “Recuperación educativa” en todos los niveles posibles, sin dejar por ello de dar cumplimiento a los otros puntos (c, d, e, f, g, h, i, j, k.). Aquí el rol de la organización gremial se establecía como de *apoyo* en la realización de esas actividades y de *motivación de sus afiliados para la concurrencia a dichos Centros*.

Por su parte, era responsabilidad de DINEA *el pago de los haberes del personal docente y el que eventualmente se designara para la tarea de alfabetización y de los niveles primarios y secundarios; extender la certificación de finalización de los mismos; y el dictado de cursos de capacitación y perfeccionamiento para el voluntariado docente y no docente en las zonas de acción a fin de lograr equipos idóneos en vista a las modalidades educativas que se desarrollen en los Centros*. (Cfr. L.FUERZA CF/B/1974/1/CUAD.).

En un documento posterior, desaparecía toda referencia a los CCP y se fundamentaba la propuesta de acuerdo a tres grandes fines a los que debían tender los CENS: “culturales”, “políticos” y de “capacitación profesional” (DINEA/B/1974/8/FOLL). En comparación con la concepción moralizante y adaptativa de la educación que observamos en el plan de 1970, en el nuevo

diseño se destaca una concepción política, que reconoce el carácter ideológico de la educación y de la ciencia. En consecuencia, se planteaba que las acciones educativas debían estar *al servicio* de un proceso sociopolítico específico, caracterizado como de *Reconstrucción y Liberación*, desde una propuesta que se definía explícitamente (*el modelo argentino de la comunidad organizada*²¹). Aquí también se destaca el aspecto axiológico pero planteado desde una perspectiva histórica, como parte de la constitución de una identidad colectiva: la del sujeto *pueblo* y la *Nación*. Se diagnosticaba a la Nación en peligro (*“la particular situación límite en que nuestra Nación corre riesgo de dejar de ser tal”*) por causas que no se establecen directamente, pero que podrían deducirse del argumento general que allí se presenta sobre la dominación del “imperialismo” y por tanto, la necesidad de fortalecer el “nacionalismo cultural”. Otro elemento que se destaca es el modo en que se define a los destinatarios y sus organizaciones:

Los Centros Educativos de Nivel Secundario son un proyecto educativo que, de acuerdo a los lineamientos expresados en el Plan Trienal del Gobierno, orienta su acción hacia los protagonistas centrales del proceso actual: los trabajadores.

Para que la **Justicia Social en lo educativo** sea una realidad, la Dirección Nacional de Educación del Adulto se propone **reintegrar al hecho educativo a una gran masa de trabajadores que, por diversas causas, quedaron marginados del aprendizaje de nivel secundario.**

21 Al mencionar los fines políticos a los que debían apuntar los CENS, la normativa oficial de 1974 definía: “El problema es sociopolítico y no científico. La ciencia no es de carácter universalista y general, sino que sus supuestos son ideológicos y responden a las características de determinada sociedad y a su proyecto histórico. La ciencia debe estar al servicio de nuestro pueblo, subordinada a la política de Reconstrucción Nacional para lograr la liberación. Así, en esta perspectiva humanística, decimos que **la educación debe estar al servicio del proyecto nacional, del modelo argentino de comunidad organizada, fundamento ideológico de la tercera posición**” (DINEA/B/1974/8/FOLL. Resaltado nuestro).

Si bien estos tres fines también aparecían en la propuesta de 1973, cuando se firmó el convenio entre DINEA y el Sindicato de Luz y Fuerza de Capital Federal, no aparecían allí la subordinación del proyecto educativo al modelo de la “comunidad organizada”. Sería necesario investigar si lo anterior indicaba que, efectivamente hacia 1974, la concepción educativa de DINEA se estaba adecuando a las concepciones del peronismo ortodoxo o, si, por el contrario, se trataba de una suerte de *concesión* discursiva de la tendencia revolucionaria a esos sectores con el fin de garantizar su propia continuidad en la gestión y poder desarrollar así el proyecto educativo en medio de las restricciones y el control ideológico que imponía la llamada “Depuración ideológica” del peronismo, vigente formalmente desde fines de 1973.

Para la implementación de ese plan, se han realizado **convenios bilaterales** entre DINEA e Instituciones del Estado y Organizaciones de la Comunidad, **dándose absoluta prioridad a las solicitudes de los entes gremiales** (DINEA/B/1974/8/FOLL. Resaltado nuestro).

Respecto a la identidad social del educando/destinatario, puede observarse que predomina la caracterización de clase por sobre la etaria (“trabajador” antes que “adulto”). Pero no se trata de un sujeto aislado, sino que la interpelación del adulto en tanto trabajador se hace como parte de una identidad más amplia y de carácter colectivo (*clase trabajadora, pueblo, Nación*); considerando su lugar –definido como protagónico– en el proceso político que atraviesa el país. La explícita prioridad otorgada a las organizaciones sindicales es otro elemento distintivo que hace a la construcción de la identidad de los destinatarios, ya que eso se traduciría en una población estudiantil conformada mayoritariamente por trabajadores agremiados. Pasando a los requisitos de ingreso, un nivel más concreto y operativo donde la identidad del educando se hace explícita, pero se mantuvieron los mismos del inicio, la edad mínima de ingreso fue reducida, pasando de los 21 años de la propuesta inicial, a los 19 años.

En cuanto a la metodología de enseñanza-aprendizaje, se planteaba que la misma debería elegirse de acuerdo a las características del sector productivo específico donde se desarrollara el CENS y se indicaba explícitamente la necesidad de partir “de la experiencia propia del adulto, ya que solamente en la medida en que se tenga en cuenta su problemática cultural, sociopolítica y laboral, se conseguirá su participación activa y creativa”. (DINEA/B/1974/8/FOLL.); se mencionaban algunas técnicas de trabajo tales como: “seminarios”, “grupos de trabajo y evaluación”. También aparecía una consideración pedagógica y político-estratégica del espacio laboral-productivo u organizacional (las entidades convenientes), distanciándose del criterio eficientista que predominaba en el proyecto original de 1970: “La concreción de este nuevo sistema educativo se lleva a cabo trasladando el proceso de aprendizaje a los centros de trabajo y a los lugares donde la clase trabajadora se expresa orgánicamente” (DINEA/B/1974/8/FOLL.); aspecto que no era ajeno a la propia tradición peronista, pero tampoco a la de otras corrientes ideológicas de la clase trabajadora como puede rastrearse en la pedagogía socialista de las primeras décadas del siglo XX. Respecto de la propuesta curricular, se mantenía la organización por *áreas de conocimiento*,

eliminándose la de Comunicación, cuyas sub-áreas pasaron a formar parte del Área de Ciencias Sociales²². A su vez, se reemplazaban algunas sub-áreas de cada Área, quedando el diseño como sigue:

1°) *Área Ecológica o Cosmológica*. Sub-áreas: a) Educación para la Salud²³, b) Matemática, c) Físicoquímica.

2°) *Área de las Ciencias Sociales*. Sub-áreas: a) Sociología, Historia, Geopolítica²⁴, Economía, b) Filosofía c) Lengua y Literatura²⁵.

3°) *Área de Capacitación Laboral*²⁶. En este documento no se mencionan sub-áreas ni especialidades profesionales, sino un criterio general para organizarla: “Esta área se adaptará a las necesidades específicas del campo de trabajo teniendo en cuenta los requerimientos regionales y nacionales y respetando las aspiraciones de los adultos”.

En sintonía con los lineamientos metodológicos señalados antes, se incluía otra consideración sobre el enfoque para el desarrollo de los temas: “dar una visión globalizadora y orgánica de los contenidos y, a la vez recibir la experiencia de vida de los propios trabajadores” (Ídem). La forma de trabajo y funcionamiento, mantuvo el sistema de cursado y el sistema de Evaluación y Promoción por Áreas, incluyéndose criterios cualitativos de evaluación, de carácter individual y grupal.

En cuanto al título habilitante, se introdujeron tempranamente dos modificaciones importantes, antes de la reestructuración curricular que venimos analizando. Por un lado, en julio de 1973 se concretaba la derogación del punto de la normativa de 1970 que exigía la realización de un “examen de madurez” para los egresados

22 De acuerdo a Canevari y Yagüe (2014) la propuesta de incluir Lengua dentro del Área de Ciencias Sociales fue realizada por el CENS N°26 de Mendoza, “siguiendo el criterio de que la literatura es una de las expresiones sociales de los pueblos. Por tal motivo se utilizarán textos y obras literarias correspondientes a la época y país objeto de las ciencias sociales”(p. 77).

23 En reemplazo de Biología.

24 En reemplazo de Geografía.

25 En el plan de 1970 formaba parte del Área de Comunicación. El diseño de 1974 eliminaba la sub-área de Psicología.

26 En reemplazo de la denominación *Área Profesional*.

de CENS que quisieran ingresar a la universidad²⁷. En agosto del mismo año, se determinaba la validez del título de Perito Comercial expedido por los CENS de DINEA para el ingreso a la universidad (Cfr. MCyE/B/1973/2/RES.).

El nuevo Plan de Estudios tras las Asambleas educativas

Como adelantamos, el nuevo plan de estudios de los CENS fue elaborado a partir de los diagnósticos y reflexiones realizados en dos instancias generadas desde DINEA a fines de 1973: los *Cursos de Actualización Docente* y las *Asambleas Educativas*. Tras su aprobación en el *Primer Encuentro de CENS* realizado en marzo de 1974 en la CGT, dicho Plan se implementaría en los más de 70 Centros que iniciaban su primer ciclo en agosto de 1974. Si bien existen dudas sobre su efectiva implementación debido a la intervención ministerial días después, y de la propia DINEA en abril de 1975, consideramos igualmente pertinente su análisis para aproximarnos a conocer los sentidos y la orientación que esta gestión de DINEA procuró darle a la educación secundaria de los trabajadores.

Comencemos por detenernos en la distribución de las horas cátedra por Área²⁸, lo cual puede resultar un primer indicador del tipo de conocimiento que se apuntaba a priorizar en la enseñanza. La formación profesional representaba el 33% de las horas totales del plan de estudio, mientras que el área Ecológica/Cosmológica representaba el 23% y la de Ciencias Sociales el 44% (Cfr. ídem).

Respecto a los contenidos del “Área de Capacitación laboral”, se sumaba *Derecho Laboral*, ausente en el proyecto de 1970 como sub-Área o asignatura específica del Tercer ciclo (posiblemente algunas nociones se incluían en Derecho Civil). Por otra parte, además de la modalidad Contable, se incluía una nueva: *Administración Pública*, cuyos núcleos problemáticos eran: *Teoría del Estado*, *Fuerzas Productivas* y *Contabilidad General*. En base al análisis del contenido de esos núcleos

27 La nueva resolución ministerial argumentaba que dicho examen resultaría innecesario “para un adulto con criterio formado, que además ha completado un ciclo educativo de acuerdo con normas y evaluaciones de este Ministerio”. Se pasaría así a evitar “una nueva frustración en las expectativas de los trabajadores que aspiran a superarse en una sociedad justa” (MCyE/B/1973/1/RES.)

28 En la resolución de DINEA (1973) a que tuvimos acceso, donde se incluye el plan de estudio, no hay referencias a la carga horaria de cada Área de conocimiento, por lo que en este aspecto no podemos establecer una comparación entre ambas propuestas.

problemáticos, observamos que mientras los dos primeros son de carácter teórico y político, el tercero (Contabilidad general) es exclusivamente técnico.

En *Teoría del Estado*, se revisaba la historia del Estado, las diferencias entre categorías como “Nación”, “Estado”, “gobierno” y “pueblo”, así como las concepciones según la vertiente liberal, marxista y justicialista, y el análisis de una dimensión más coyuntural: “el Estado justicialista y la Reconstrucción nacional”. En *Fuerzas Productivas*, también se encuentra un énfasis en la concepción justicialista ya que la temática parte de la consideración del “Estado como productor de bienes y servicios” y del “empresariado nacional”. Se analiza además el papel de la “clase trabajadora” en la gestión y administración pública, proponiendo estudiar su participación en las empresas a través de los conceptos de “gestión” y “autogestión”, entre otros temas. También aquí otros aspectos coyunturales son planteados como objeto de conocimiento: el “pacto social”, “la reconstrucción y liberación nacional” y “el Plan Trienal”. La bibliografía indicada para ambos núcleos eran las obras de Juan Domingo y Eva Perón, a excepción de dos textos de autoría de Julián Licastro²⁹.

Del análisis comparado de los objetivos, contenidos y bibliografía del *Área de Ciencias Sociales* en las propuestas curriculares de ambas gestiones educativas³⁰, puede advertirse el carácter general y abstracto que predomina en el primer caso (Plan de estudios de 1970³¹), en contraste con la delimitación histórico-política en

29 Los textos eran: Perón, J. D.: “La comunidad organizada”, “Conducción Política”, “La Doctrina Peronista”, “Discursos desde 1972 hasta 1974”; e “Historia del Peronismo” (de Eva Perón). De Licastro, J.: “Curso de Actualización Doctrinaria” y “Documentos Políticos”. También se mencionaba un “apunte básico” que incluía una explicación de “los temas menos accesibles y la bibliografía detallada para cada tema” Cfr. DINEA/B/1974/5/CUAD., p.40.

30 Teniendo en cuenta las fuentes disponibles, hemos comparados documentos de naturaleza diferente. En el primer caso, analizamos el plan de estudio contenido en la Resolución ministerial que autorizaba la creación de los CENS por parte de DINEA. En el segundo caso, consideraremos el *plan de estudio ampliado* que venimos analizando (DINEA/B/1974/5/CUAD).

31 Los contenidos del Área de Ciencias Sociales eran los siguientes: “El mundo interior del hombre y el conocimiento de la realidad exterior (mecanismos del conocimiento y proceso del pensamiento). Interacción Medio-Hombre-Medio: Prevalencia del hombre en el medio; la producción, la conquista de la tierra, la conquista del espacio. Particular énfasis en el análisis del desarrollo demográfico regional argentino desde la perspectiva geopolítica. El Hombre en relación con sus semejantes: La sociedad como estructura. La interacción social. La libertad y la norma jurídica. Evolución de la organización social: sociedad antigua, sociedad medieval, sociedad moderna; la sociedad del siglo XIX y la sociedad del siglo XX. Los agentes transformadores de la estructura social a través del tiempo y su recíproca interacción. Exteriorizaciones políticas de las variantes estructurales: papel de la religión, la filosofía, la tecnología y la economía en los procesos de cambio social y político. El hombre argentino ante la humanidad de hoy. Su formación espiritual, social y cultural y la interpretación de los problemas nacionales e internacionales.

el segundo (Plan de estudios de 1974). En este último, el proceso de conocimiento del Área se planteaba de acuerdo a un proyecto político concreto para el que se pretendía educar (el modelo justicialista) y de un criterio epistemológico, común a todo el programa: considerar al “adulto en situación”. Revisemos a continuación los contenidos cada sub-área.

En el caso de *Historia* se planteaba una construcción epistemológica que pretendía explícitamente reemplazar la concepción tradicional, entendida como sucesión cronológica de hechos “políticos y militares”, por otra como “totalidad” que pudiera dar cuenta de “la complejidad del proceso histórico”. De acuerdo a ese propósito, se apuntaba a integrar los aportes de otras disciplinas como la sociología, la geopolítica y la economía. Se definía como punto de partida la realidad argentina contemporánea desde 1930 a 1973, para desde allí ir sucesivamente ampliando la perspectiva y la consideración temporal. Se buscaba así “que los adultos asuman una actitud crítica y transformadora frente a esa ‘situación histórica’”. En los núcleos problemáticos se señalan los contenidos por período histórico (1930-1943; 1943-1955; 1955-1973), considerando el papel y las respuestas de “la clase trabajadora” en los procesos tratados en algunos de ellos, advirtiéndose un énfasis en las políticas sociales del primer y segundo gobierno peronista. La bibliografía sugerida era bastante amplia³² aunque, por la cantidad de obras indicadas, predominaban autores como Arturo Jauretche y Juan Domingo Perón.

Por su parte, la *sub-área de Filosofía* se organizó en torno a la preocupación por diferenciar el “proyecto nacional” del “proyecto imperial”, reeditando el análisis cultural a partir de la fórmula “civilización o barbarie”; asociando la primera al imperio y la segunda a lo propiamente nacional, tomando partida por los valores de esta última para desde allí abrirse a “los valores de todas las culturas”. Este punto era definido como único “lugar hermenéutico” posible para un programa de Filosofía que no quisiera ser estéril. Entre los temas de estudio que se consideraban adecuados a los propósitos señalados, se encuentran los conceptos de *contradicción principal y secundaria*; la diferencia entre los *principios filosóficos del capitalismo* y la concepción de la historia que supone (de carácter lineal, centrada en el hombre individual) y la *concepción dialéctica*

Incidencia del proceso histórico argentino y mundial en la formación del hombre argentino de hoy” (DINEA/A/1970/RES).

32 Además de los mencionados, los autores incluidos eran: A. Belloni, A. Caffiero, G. Del Mazo, C. Eger Long, A. Ferrer, M. Gálvez, A. Methol Ferre, R. Ortiz, E. Palacios, R. Puigross, J. A. Ramos y M. A. Scena. También se indicaban dos obras de autores “varios”.

de la historia. Otro eje era el *Justicialismo*, entendido como “posibilidad”, proponiendo analizar sus principios y los de la “Comunidad organizada” en tanto *doctrina nacional*. El programa también proponía un análisis crítico de *la ciencia* como instrumento de *dominación* y de sus posibilidades de uso “*al servicio de los pueblos*”. La bibliografía señalada incluía obras de F. Sarmiento, A. Jauretche, F. Chávez, J. Domingo y Eva Perón, J. Licastro, R. Scalabrini Ortiz, J. Hernández Arregui, J. Ingenieros, C. Bunge, O. Varsavsky y Mao Tse Tung.

Finalmente, la *sub-área de Lengua y Literatura*, era totalmente reorganizada en función de objetivos más amplios, enfatizando en la lectura crítica y situada de los textos, entendidos éstos en un sentido amplio que incluía a las imágenes y los medios masivos de comunicación. En el documento analizado se destaca especialmente este aspecto, reemplazando el tradicional enfoque centrado en la morfosintaxis. La propuesta aparece sustentada con una detallada fundamentación basada en la experiencia docente con adultos en CENS³³ y en aportes teóricos que son detallados en el diseño propuesto. Inclusive se sugiere tratar los aspectos estrictamente específicos de la lengua (reglas gramaticales) en el segundo cuatrimestre, priorizando en el primero una aproximación crítica y situada a la literatura argentina y latinoamericana. Otro aspecto interesante es el criterio de selección de las obras literarias de acuerdo al período histórico sobre el cual se esté trabajando en el Área en su conjunto.

Comentarios finales

El análisis comparado permitió advertir que las dos gestiones educativas responsables de la implementación de los CENS durante el período 1970-1974, les otorgaron fines, programas curriculares y énfasis ideológicos distintos de acuerdo a objetivos sociopolíticos más amplios, que la política educativa se proponía en cada caso. En sus orígenes durante la “Revolución argentina”, los CENS fueron parte de una política de educación de adultos que, si bien contenía elementos de innovación pedagógica, se restringía a los límites desarrollistas de

33 Se detallan las “Necesidades y dificultades diagnosticadas en nuestra práctica en enseñanza con adultos en los CENS; diagnóstico compartido con otros colegas que asistieron a las reuniones de profesores de esta sub-área en 1973”. Cfr. DINEA/B/1974/5/CUAD., p. 15.

calificación de la fuerza de trabajo útil al capital. En esta etapa predominaron los convenios con organismos públicos y empresas estatales, la mayor parte en Capital Federal y provincia de Buenos Aires.

Por su parte, durante la gestión del FREJULI se destacó el explícito sentido político de la educación, la prioridad otorgada a las organizaciones sindicales de los trabajadores como entidades convenientes y la extensión del servicio a varias provincias.

En cuanto a los contenidos, la propuesta curricular de 1974³⁴ buscó priorizar la circulación y apropiación de conocimientos históricos y sociopolíticos predominando una construcción teórica centrada en la concepción justicialista de la “Comunidad organizada”³⁵, articulando elementos de la producción historiográfica y filosófica de la llamada “izquierda nacional” y del “peronismo de izquierda”. El enfoque metodológico propuesto procuraba incorporar la experiencia concreta de los trabajadores, teniendo en cuenta *su problemática cultural, sociopolítica y laboral*; enfoque que, desde la perspectiva de DINEA, se vinculaba con el logro de la *participación* de los adultos trabajadores en el proceso político en marcha. Además, aparecía una consideración político-pedagógica del espacio productivo-laboral-organizativo como espacio de aprendizaje, y no simplemente como entidad conveniente.

Aunque este nuevo proyecto para los CENS había surgido de una novedosa instancia de participación a partir de la cual se pensaba concretar la reforma del sistema educativo en su conjunto (“Asambleas Educativas”), lo cierto es que las mismas se limitaron a incluir la participación de los *actores escolares* de los CENS (directivos, docentes, estudiantes), sin incorporar a las organizaciones gremiales. Tampoco se crearon instancias de *participación orgánica en los organismos de gestión educativa*³⁶ (Cf. Filmus, 1992). Sin embargo, esta tendencia parecía

34 Nos referimos al documento “*El Pueblo educa al Pueblo. Bachillerato especializado para adultos. Plan de Estudios. Primer ciclo. Centros Educativos de Nivel Secundario. Año 1974*”, codificado como DINEA/B/1974/5/CUAD., que posiblemente no se haya implementado por las razones que ya enunciamos.

35 Recordemos que a través de dicho concepto, la Doctrina Justicialista entiende la relación entre las clases sociales y la participación de distintos sectores en el proyecto nacional, siendo su característica principal el planteo de la conciliación del conflicto de clases a través del arbitrio estatal.

36 La falta de participación sindical en los organismos de gestión educativa es uno de los principales aspectos que concluye Daniel Filmus en su análisis de los CENS; aspecto que habría sido característico

revertirse con el “Primer Encuentro de CENS” en la CGT para discutir aquel proyecto y firmar los nuevos convenios; intentos que pocos meses más tarde se verían truncados por la intervención de la cartera educativa.

En este artículo hemos dado cuenta de algunas dimensiones de la relación entre escuela media, conocimiento y trabajadores desde el punto de vista de la política educativa que gestó los CENS. Gracias a los estudios antropológicos en educación, sabemos que en ninguna escuela *la normativa oficial se incorpora de acuerdo con su formulación explícita original, sino que es recibida y reinterpretada* por los sujetos que constituyen la situación educativa *y desde las diversas tradiciones pedagógicas allí en juego* (Cf. Rockwell 1995: 14). De modo que la reconstrucción de las políticas educativas que aquí presentamos debe ser complementada con el análisis concreto sobre cómo fueron vividas, operativizadas, recreadas o desconocidas desde la experiencia de los trabajadores y sus organizaciones³⁷, así como por el cuerpo docente que, en cada caso, formó parte de estas experiencias escolares.

Fuentes bibliográficas

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

CANEVARI, M. S. (2001) “Breve historia del nivel secundario para adultos”. Primer Congreso Internacional de Educación. Córdoba, 4 al 6 de octubre.

_____ (2005) “Una mirada histórica de la educación secundaria de adultos”. Buenos Aires, Universidad Nacional de Luján, mimeo.

de las dos gestiones educativas aquí tratadas. Si bien menciona el intento de 1973, enunciado en los Documentos de la CREAM, de integrar a los sindicatos en “comisiones asesoras” de la DINEA, concluye que esto nunca llegó a concretarse, por lo que la posibilidad de los sindicatos de incidir en las políticas del área quedó supeditada a *relaciones informales* (Cfr. Filmus, 1992: 97).

37 Investigamos en profundidad el caso de la Asociación Bancaria, seccional Mendoza y consideramos también el caso de Luz y Fuerza de Córdoba, organización que durante el período estudiado se preocupó por la educación secundaria de sus miembros pero la canalizó a través de una modalidad distinta a los CENS.

_____ y Yagüe, J. (2014) *Historia de la Educación Secundaria de Adultos (1968-1983)*. Buenos Aires, Ediciones Universidad Nacional de Luján.

CHAVEZ, P. (S/F) “Apuntes para una breve historia de los CENS en Mendoza (1974-2011)”. Mendoza, Universidad Nacional de Cuyo, mimeo.

FILMUS, D. (1992) *Demandas populares por educación. El caso del movimiento obrero argentino*. Buenos Aires, AIQUE.

GRAIZER, O. (2008) *Organizational regulations of transmission. A study of Adult Secondary Education Institutions in Buenos Aires. Tesis Doctoral*. España. Universidad de Valencia, Serie de Publicaciones.

HERNÁNDEZ, I. y FACCIOSO, A. M. (1984) “Educación de Adultos en Argentina de la Última Década”. Biblioteca digital de CREFAL. Disponible en línea: http://www.crefal.edu.mx/biblioteca_digital/coleccion_crefal/rieda/a1984_12/cap3.pdf

MEDELA, P. y BOTTARINI, R. (S/F) “La pedagogía de Paulo Freire y la CREAR”. Buenos Aires, Universidad Nacional de Luján, mimeo.

RODRÍGUEZ, L. (1997) “Pedagogía de la Liberación y educación de adultos”. En PUIGGRÓS, A. *Dictadura y utopías en la historia reciente de la educación argentina*. (1955-1983). Buenos Aires, Galerna, pp. 289-319.

ROITENBURD, S.; FOGLINO, A. M. y ABRATTE, J. P. (2005) *Los Centros Educativos de Nivel Secundario de la DINEA. Pasado y presente de experiencias pedagógicas alternativas para alumnos adultos*. Córdoba, Editorial Brujas.

ROCKWELL, E. (1995) *La escuela cotidiana*. México, Fondo de Cultura Económica.

Fuentes documentales

MCyE/B/1973/1/RES. RES N°583 24/7/1973: Derogación examen madurez. Ministerio de Cultura y Educación, 1973.

MCyE/B/1973/2/RES. RES N° 890 3/8/1973: Validez título perito comercial expedido por CENS-DINEA para ingreso universitario. Ministerio de Cultura y Educación, 1973.

DINEA/A/1970/RES. RES N° 1316 MCyE/DINEA y Anexo: Plan de estudios de nivel secundario para adultos. Ministerio de Cultura y Educación/Dirección Nacional de Educación del Adulto.

DINEA/B/1973/1/DOC. “Bases para una política educativa para el adulto”. DINEA, julio de 1973.

DINEA/B/1973/3/DOC. “Reseña de actividades de la DINEA. Junio-diciembre 1973”. DINEA, 1973.

DINEA/B/1974/4/DOC. “CENS. Antecedentes, carácter e importancia de la microexperiencia. Situación actual”. DINEA, Agosto 1974.

DINEA/B/1974/5/CUAD. “El Pueblo educa al Pueblo. Bachillerato especializado para adultos. Plan de Estudios Primer ciclo. Centros Educativos de Nivel Secundario. DINEA, 1974.

DINEA/B/1974/8/FOLL. “CENS. Centros Educativos de Nivel Secundario”, DINEA, 1974.

L.FUERZA CF/B/1974/1/CUAD. “Cultura del Pueblo y para el Pueblo. Bachillerato especializado para adultos. Centros educativos de nivel secundario. DINEA”. Secretaría de Cultura, Sindicato de Luz y Fuerza de Capital Federal, 1974.

Natalia Baraldo: Licenciada en Sociología por la Universidad Nacional de Cuyo y educadora en organizaciones y movimientos sociales. Recientemente obtuvo el título de Doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de Córdoba. nbaraldo.bet@gmail.com

Comentarios de Libros



Memoria de los orígenes de la Central Campesina de Productores del Norte (CCPN)

MoCaSE-VC, Movimiento Campesino de Santiago del Estero-Vía Campesina. Buenos Aires, Co-edición EdUNLu MoCaSE. 2016. 232 páginas.

Javier Di Matteo

Recibido Septiembre 2016

Aceptado Octubre 2016

El libro *Memoria de los orígenes de la Central Campesina de Productores del Norte (CCPN)* es el resultado de un proceso de construcción de memoria popular. Su autoría es, sin duda, colectiva ya que corresponde al MoCaSE-VC, Movimiento Campesino de Santiago del Estero, Vía Campesina.

Esta obra recoge un segmento de la experiencia de este Movimiento dado que se trata de un ejercicio de memoria realizado en una de sus Centrales, término que designa las unidades de organización regional del campesinado santiaguense. Otros dos libros editados previamente recuperan la experiencia de las Centrales de Quimilí y Pinto y, en ese sentido, la serie que recrea las particularidades de las luchas de cada zona donde el movimiento está presente, se completa con este aporte.

La CCPN, coloquialmente llamada “la Central de Lomitas”, se ubica en el noroeste de Santiago, sostiene una lucha de varias décadas y en ella, se ha desarrollado muy tempranamente un proceso de construcción de identidad indígena, que articula saberes y valores ancestrales, entre ellos, la propiedad común de los territorios.

Como en las otras “memorias” mencionadas, el libro ordena un conjunto de testimonios de primera mano, principalmente voces campesinas, de hombres y

mujeres que protagonizaron los hechos que se narran. Pero, por sobre todo, la estructura del libro, cómo se contarán los hechos y qué personas no pueden dejar de ser escuchadas son decisiones políticas tomadas en la propia Central, debatidas por el conjunto de los “compas” que la integran. El trabajo resume el proceso que siguieron las decisiones asumidas: luego de un trabajo de campo, centrado en entrevistas a participantes de las luchas realizadas por el Grupo de Memoria Histórica del MoCaSE-VC, se construyó un borrador que fue distribuido en las distintas comunidades que integran la central, leído y comentado por muchos sujetos. Más tarde se realizó una actividad de devolución y crítica del borrador, hasta llegar a la versión final.

Encontramos entonces, voces campesinas, pero también la decisión de un colectivo campesino de hacer pública su palabra, referida a su memoria del proceso que los llevó al presente en el que se hallan. Un presente activo, movilizado, organizado. Un presente, de amenazas persistentes, rebeldías y autogobierno popular, tal como se describe en el libro.

A lo largo de la obra, pueden observarse algunos de estos rasgos del presente: un avance de los intereses económicos empresariales, más intensos en el último cuarto de siglo y la respuesta del campesinado que se fue organizando frente a ellos.

Tierras extensas, boscosas, usadas fundamentalmente por muchas generaciones de campesinos para la cría de ganado (y algunas producciones de temporada como sandía, zapallo y algodón) comenzaron a volverse apetecibles para el empresariado, especialmente a partir de la ampliación de la actividad agrícola industrializada, cuya expresión más notoria es la sojización. Esa actividad agrícola industrial penetró en tierras que hasta hace poco eran monte nativo, en gran medida un monte recuperado luego del proceso de deforestación ocurrido en los tiempos del obraje. También presionan sobre esos bosques sectores ganaderos, ya que la tendencia al monocultivo desplazó parte de la producción ganadera capitalizada hacia zonas ubicadas más allá de la “frontera agropecuaria”, definida en el siglo XX.

Si bien es conocida la tendencia estructural a despoblar el campo, este trabajo ilustra las complejas tramas de amenaza, presión, engaño, encarcelamiento, que

se encuentran en el proceso de despojar. Jueces y autoridades políticas emergen en estas historias comprometidos con el poder económico y desconociendo lo que, por derecho posesorio, corresponde a las familias y comunidades. Así, a lo largo de distintos relatos, el lector está invitado a pensar en los efectos humanos, lejos de cualquier abstracción, de los procesos que se cuentan.

En el transcurso de las intervenciones aparece, también, una compleja trama de intentos de respuesta popular al avance de los empresarios. Algunas de esas respuestas supusieron campesinos en una actitud subordinada a profesionales o mediadores. Otros, como es el caso del MoCaSE-VC, llevaron adelante una propuesta de protagonismo lúcido del campesinado y una estrategia de resistencia en los territorios en disputa. La historia de la CCPN, en realidad, la memoria que nos interpela, sugiere además cómo esa inserción lúcida y protagónica de los campesinos fue habilitada en una organización, el MoCaSE-VC, que tiene mucho que aportar a quienes se propongan horizontes de transformación social con protagonismo popular. Pero no sólo eso. Esa vocación de autogobierno y resistencia, de tomar en sus propias manos el destino colectivo, se expresa aún antes de que los campesinos de la CCPN se sumaran al Movimiento. Como dicen los campesinos, viene de mucho antes. Recupera las enseñanzas de los “antiguos”.

El libro pone en foco, además, un proceso de afirmación del campesinado en su lugar y en su tarea; sin dedicarse a la discusión respecto de la “extinción” del campesinado o los procesos de recampesinización. Así, la obra podría ser leída para entender por qué los campesinos insisten en defender sus posesiones y en negar el fatídico destino de irse a vivir a ciudades cada vez más hostiles y menos prometedoras, aunque para ello haga falta luchar contra un poder económico muy decidido e influyente en el campo político.

Otra lectura posible es aquella que permite entrar a este debate sabiendo que el campesinado no sólo está defendiendo una posición tradicional (posición que, por otra parte, puede encontrarse en algunos pasajes que recuperan prácticas de los más “viejos”, las salidas como golondrinas, la producción para el mercado, la recolección en los montes) sino que, frente a los nuevos escenarios, ensayan salidas económicas y políticas nuevas y renovadas. La búsqueda de alternativas económicas, de producción colectiva, de mejora de la producción familiar

apoyándose en iniciativas comunitarias -molino, vacunas, miel, lácteos, etc.,- así como la recuperación de saberes debilitados, perdidos por falta de ejercicio, “repuestos” en circulación y socializados entre compañeros, son procesos que pueden darse a partir de la existencia de una organización-movimiento que junto a miles de campesinos en todo el mundo vienen afirmando la posibilidad y la necesidad de otra realidad rural, bajo las consignas de soberanía alimentaria y reforma agraria integral. Y esa impronta se puede rastrear en estas páginas, emergiendo de voces bien diversas. Que esas voces tengan cosas que decirnos explica, sin dudas, la existencia de este libro, así como la existencia de la primera radio FM que funciona a energía solar en el país, y que es gestionada por los jóvenes de la Central.

Por último, y como esta reseña tiene como destinatarios a interesados en temáticas educativas, debemos decir al menos dos cosas. Por una parte, que en la narración de las luchas y los procesos de autoafirmación política e identitaria de los sujetos hay una referencia clara al hecho de formarse y, sobre todo, al “irse formando”. Este libro es, entonces, una reflexión que tiene un costado pedagógico y en primera persona. Por otra parte, hay una mención y especialmente un capítulo dedicado a las iniciativas sistemáticas de formación, en especial al desarrollo de la “Escuela de Agroecología”: “una escuela popular, digamos, y no una bancaria”, que busca contribuir a dar respuesta a los horizontes colectivos trazados por los autores de este material.

Javier Di Matteo: Doctor en Ciencias Sociales y Humanas (Universidad Nacional de Luján). Profesor y Licenciado en Ciencias de la Educación (Universidad Nacional de Luján). Profesor Adjunto y Jefe de Trabajos Prácticos del Área de Pedagogía de la Educación de Adultos en Movimientos Sociales, Departamento de Educación, Universidad Nacional de Luján.

Evaluación, calidad y escuela secundaria. En la Ciudad de Buenos Aires (1992-2013)

Susana E. Vior, Laura R. Rodríguez, Stella Maris Más Rocha. Buenos Aires, EdUNLu, 2016. 222 páginas.

Karina A. Barrera

Recibido Septiembre 2016

Aceptado Octubre 2016

Susana Vior, Laura Rodríguez y Stella Maris Más Rocha¹, en su libro titulado “*Evaluación, calidad y escuela secundaria*”, se proponen caracterizar las políticas de evaluación de la calidad educacional adoptadas en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Focalizan su estudio en el análisis de los operativos de evaluación de los aprendizajes del nivel medio que tuvieron lugar en la CABA, entre 1993 y 2013.

Las autoras se plantean analizar el diseño, implementación y resultados de los operativos identificando las concepciones que subyacen en tales políticas y su relación con el conjunto de normativas nacionales y recomendaciones internacionales. Al mismo tiempo, pretenden analizar las relaciones entre dichas políticas de evaluación y el conjunto de políticas destinadas a la mejora del nivel medio en la jurisdicción en cuestión.

El libro se organiza en cinco capítulos que sitúan el caso en estudio dentro de un contexto nacional e internacional. La organización propuesta por las autoras permite que la obra sea adecuada tanto para un lector experto en la temática, como para quienes pretenden comenzar a indagar sobre las políticas de evaluación de la calidad educacional.

¹ Las autoras de este libro son docentes del equipo de Política educacional de la Universidad Nacional de Luján y en esta obra presentan los resultados de un trabajo de investigación radicado en el Departamento de Educación de dicha universidad.

En el primer capítulo del libro se explicita una serie de decisiones teórico-metodológicas y políticas realizadas por las investigadoras a la hora de construir y abordar su objeto de estudio. En este sentido, se presenta la problemática a estudiar y los fundamentos que avalan la selección de la CABA y el nivel medio como objeto de análisis. Las autoras enuncian los interrogantes, dificultades y modificaciones que tuvieron lugar en la puesta en marcha de su investigación y, fundamentalmente, dan cuenta del aporte de este estudio al campo educativo.

El segundo capítulo se titula “*El paradigma de la calidad educativa y las preocupaciones por la escuela media. Una breve reconstrucción histórica*” y en él se analiza la incidencia de los organismos internacionales en las políticas de evaluación de la calidad tanto a nivel global, como jurisdiccional. Para ello, se realizan precisiones conceptuales sobre las nociones de calidad y evaluación a partir del análisis de documentos internacionales e investigaciones que abordan la temática. Así dan cuenta de la construcción del denominado “Paradigma globalizado de la calidad educativa” y su incidencia en las prioridades de política educacional en Argentina y, especialmente, en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Este capítulo resulta un aporte central para todo estudio que pretenda abordar las políticas de evaluación para la mejora de la calidad educacional, en tanto logra realizar una breve reseña histórica sobre la incidencia de los organismos internacionales en la creación de sistemas de evaluación de la calidad centralizados. Luego, en un segundo momento, el capítulo aborda la especificidad del nivel medio y cómo este comienza a integrar las “agendas de prioridades” de la política educativa según recomendaciones internacionales y normativas nacionales en el contexto de reforma educativa de los 90 y, luego, en las promulgadas tras la crisis del 2001.

El tercer capítulo caracteriza y analiza las políticas de evaluación de la calidad que tuvieron lugar en la CABA entre 1992 y 2013. Las autoras señalan la existencia de tres etapas en las políticas de evaluación diseñadas e implementadas por los sucesivos gobiernos en la jurisdicción:

- Operativos voluntarios (1992-1999).
- Instauración de la obligatoriedad, el SIPEDUC y la evolución dispar de sus componentes (2001-2007).

- Fortalecimiento técnico y político del área de evaluación de la calidad y sistematización de los operativos en el nivel medio (2008-20013).

A lo largo de estas etapas las autoras dan cuenta de la centralidad de las políticas de evaluación de la calidad en la CABA a partir de los 90 y su profundización en los 20 años posteriores.

“*Los operativos jurisdiccionales en el nivel medio*” son el objeto de reflexión del cuarto capítulo del libro. Los apartados anteriores brindan herramientas teórico-conceptuales y un recorrido histórico para el análisis de tales operativos entendidos como parte de un proceso más amplio a escala global, que cobra lógicas y formas específicas en un contexto nacional y jurisdiccional a los largo de los 20 años que comprende esta investigación. Nuevamente las autoras encuentran tres momentos en los que consideran preciso estudiar los operativos jurisdiccionales para el nivel medio. En cada etapa profundizan en las características que tuvo el diseño de los operativos, sus objetivos, modalidades de implementación, resultados y su relación con otras políticas educacionales. Asimismo, profundizan en el tipo de participación propuesta y el papel del Estado en estas políticas. Las autoras afirman que no se trata del estudio de un mero mecanismo técnico de medición de la calidad, sino que aquí se ponen en juego concepciones políticas claves referidas al papel del Estado en las políticas educacionales y las finalidades atribuidas a la escuela secundaria.

El último capítulo condensa lo trabajado hasta el momento y expresa una serie de hipótesis que las autoras sostienen sobre el sentido y características que cobraron los cambios en políticas de evaluación para la escuela secundaria en la CABA durante los últimos años. En ese apartado, se destaca el proceso de centralización y tecnificación creciente que adquieren los sistemas de evaluación en la jurisdicción, proceso que se encuentra en sintonía con las recomendaciones de organismos internacionales en las últimas décadas. Aquí las autoras enumeran y desarrollan una serie de rasgos que entienden son característicos de las políticas de evaluación para la mejora de la calidad en el caso estudiado. Tales rasgos incluyen, por ejemplo, la escasa participación del colectivo docente en el diseño de tales políticas, al mismo tiempo que, son señalados como los responsables de los resultados negativos de las evaluaciones. A esto se suma la desarticulación y diversificación de áreas, mecanismos e indicadores de evaluación en la

jurisdicción que disminuyen la transparencia y posibilidad de comparabilidad de los datos obtenidos.

Cabe destacar la variedad de fuentes documentales consultadas y la pertinencia y profundidad con la que se articula su análisis.

Este libro resulta un aporte central que estimula la reflexión colectiva sobre las políticas de evaluación para la mejora de la calidad de la educación. Los aportes de esta obra resultan clave en un contexto de sucesivas reformas e intensificación de los mecanismos de evaluación de la calidad en los sistemas educativos latinoamericanos. Reformas que son acompañadas por un proceso discursivo que instala nociones como calidad y evaluación en el debate público cotidiano, sin generar instancias de reflexión sobre el sentido de tales términos en el marco de proyectos políticos específicos.

“*Evaluación, calidad y escuela secundaria...*”, a partir del estudio de un caso específico, brindará al lector una serie de elementos teórico-conceptuales e interrogantes clave para reflexionar no sólo sobre la jurisdicción seleccionada, sino nacionales e internacionales de la temática en estudio. Esta obra representa un estímulo para el debate académico y político de estudiantes y graduados interesados en desnaturalizar las perspectivas hegemónicas sobre las políticas relacionadas con la calidad y evaluación en los sistemas educacionales de la región.

Karina A. Barrera: Licenciada y Profesora en Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de Luján. Ayudante de Primera en el Departamento de Educación de la Universidad Nacional de Luján. Docente en Institutos de Formación Docente y en escuelas secundarias de la Provincia de Buenos Aires. kari_cobo@hotmail.com

Información Institucional



Normas para la recepción y selección de artículos

Carácter de las publicaciones

La Revista del Departamento de Educación publicará trabajos sobre temas del área educativa. Están invitados a publicar investigadores y estudiosos de los más variados campos problemáticos y corrientes de pensamiento, del ámbito nacional y del extranjero.

Los trabajos deben encuadrarse en algunas de las siguientes categorías:

1. Artículos originales e inéditos basados en:
 - a) investigaciones científicas
 - b) actividades de extensión
 - c) experiencia en docencia
 - d) reflexiones sobre un problema o tópico particular.
2. Notas, comunicaciones, debates y entrevistas.
3. Reseñas o comentarios de libros, de otras publicaciones (de los últimos 2 años al momento de enviar la reseña o un libro relevancia para el campo temático de la revista) o de eventos científicos.

La Revista destinará un porcentaje de páginas no menor del 60 % del total a los artículos.

Las colaboraciones recibidas deberán ajustarse a las pautas de presentación especificadas a continuación. Los artículos contarán con evaluación interna y externa. Los demás trabajos tendrán evaluación interna.

Pautas para la presentación y selección de artículos

La presentación de los artículos deberá acompañarse de una carta de declaración de originalidad y de compromiso de no presentación simultánea en otra/s revista/s firmada por el o los autores.

Los artículos deberán respetar las normas APA ajustándose a las siguientes pautas:

Los artículos sobre investigaciones científicas, actividades de docencia o extensión, o de reflexión sobre un problema o un tópico particular podrán tener una extensión máxima de 20 páginas, las notas hasta 15 páginas y las entrevistas, reseñas o comentarios de libros, publicaciones o eventos científicos hasta 3 páginas. Estas últimas se referirán a publicaciones recientes y de interés para la revista. En todos los casos, el tamaño de la hoja será A4, interlineado 1,5.

Se deberá enviar el artículo en formato procesador de textos Word por vía correo electrónico.

Cada artículo estará encabezado por el Título y el nombre completo del autor. Se incluirán 5 palabras clave y resumen en castellano y en inglés que no supere las 200 palabras.

La carátula contendrá título, nombre del o los autores y los siguientes datos: título profesional de los autores, en caso de corresponder, pertenencia institucional, cargo académico, dirección postal, teléfono y dirección electrónica.

Todas las páginas deberán estar numeradas, incluyendo la bibliografía, gráficos y cuadros. Las notas y referencias críticas deberán ir a pie de página y respetar las normas internacionales para la publicación de artículos científicos.

La Bibliografía deberá figurar al final de cada artículo y se ajustará a las siguientes condiciones:

Libro: Apellido e inicial del autor en mayúsculas, año de edición entre paréntesis, título del libro en bastardilla, lugar de edición, editorial.

Artículo de revista: apellido y nombre del autor en mayúsculas, año de edición entre paréntesis, título del artículo entre comillas, título de la revista en bastardilla, volumen, número de la revista, fecha de publicación, páginas que comprende el artículo dentro de la revista.

En caso de que se incluyan cuadros, gráficos y/o imágenes, deberá figurar en el texto un título y numeración: “Gráfico nº 1: xxxx”, un espacio en blanco en el que iría el cuadro, gráfico y/o imagen (pero sin colocar), y la fuente: “Fuente: xxxx” (si han sido hechos por el autor deberán decir “Fuente: elaboración propia”).

Los cuadros, gráficos y/o imágenes deberán ser enviados como archivos independientes del texto, en cualquier formato que los soporte.

Se aconseja que se respete una lógica de jerarquía de los títulos de la siguiente manera:

Títulos: Arial, cuerpo 14, negrita
Subtítulo 1: Arial, cuerpo 12, negrita
Subtítulo 2: Arial, cuerpo 12, itálica
Cuerpo de texto: Arial, cuerpo 11, normal

Notas: Arial, cuerpo 10, normal
Bibliografía: Arial, cuerpo 10

Sobre las citas al interior del texto se toma como referencia las normas APA:

- Las referencias a autores en el texto se deberán hacer de la siguiente forma: Nombre del autor, coma, año de publicación. En los casos en que se mencione el nombre del autor, bastará con escribir el año de publicación de la obra a que se hace referencia entre paréntesis.
- En el caso de que la obra tenga dos autores, se hará la referencia de la misma forma que la descrita anteriormente, pero citando ambos autores.
- En el caso de tres o más autores, se citarán todos ellos la primera vez que se haga referencia a su trabajo. De allí en adelante, se utilizará solamente el apellido del primer autor, seguido por las siglas et al. y después el año de publicación.
- Las citas textuales de cuatro renglones o menores podrán hacerse seguidas en el texto, utilizando comillas para indicar que se trata de una cita textual. Al final de la cita, se indicará entre paréntesis el número o los números de página en que aparece el texto original.
- Si la cita es de más de cuatro renglones, se hará la cita con una sangría de 1,5 a cada lado. Este tipo de cita no va encerrada en comillas. Al final de la cita, se escribirá entre paréntesis el número o los números de página en que aparece el texto original.

Las colaboraciones deberán ser enviadas con una nota de autorización de publicación por la Revista del Departamento de Educación de la UNLu, firmada por todos sus autores.

En el caso de las citas al interior del texto se respetarán los siguientes criterios: las citas textuales de menos de 40 palabras serán colocadas en el cuerpo del texto. Serán colocadas entre comillas y seguidas por el apellido del autor, el año de publicación y el número o números de páginas correspondientes entre paréntesis. Cuando el autor citado integre el párrafo sólo el año y el número de páginas serán colocados entre paréntesis.

Las citas de más de 40 palabras serán destacadas en párrafo aparte y centralizadas con una sangría de 2 centímetros a cada lado.

Las referencias sin cita se incorporarán en el párrafo entre paréntesis consignando autor y año de publicación de la obra.

Mecanismos para la selección de artículos

La recepción de trabajos no implica compromiso de publicación por parte de Polifonías.

La Revista adopta como sistema de evaluación el “doble ciego”.

Después de una primera revisión formal por el Consejo Editorial se enviará el artículo anonimizado a dos evaluadores externos cuya área de trabajo esté ligada al tema del artículo. Los evaluadores recibirán una planilla de evaluación donde deberán volcar sus apreciaciones y podrán aconsejar: aceptar la publicación del artículo CON o SIN modificaciones o bien rechazar el artículo. En caso de discrepancia entre los evaluadores, se recurrirá a un tercer especialista.

Este proceso tendrá una duración de aproximadamente 2 meses y posteriormente se enviará el resultado de la evaluación al autor.

Si se sugirieran modificaciones, éstas serán comunicadas al autor quien deberá contestar si las acepta dentro de los cinco días en cuyo caso deberá enviar la versión definitiva en el plazo que se acuerde entre el autor y el Consejo Editorial.

El Consejo Editorial tomará la decisión final de los artículos a publicar en cada número debiendo tener en cuenta las evaluaciones. Las colaboraciones aceptadas se someterán a corrección de estilo y su publicación estará sujeta a la disponibilidad de espacio en cada número.

Al finalizar el proceso de evaluación y una vez que el artículo ha sido aceptado para su publicación el autor deberá enviar una carta de sesión de derechos de autor.

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 Remolgaio 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

“Abordajes étnico-nacionales y perspectiva de género en las políticas públicas de producción y selección de libros de textos escolares, destinados a jóvenes, durante la conformación del Estado-nación y en la actualidad”

Directora: Luciana Manni (lucianamanni@hotmail.com)

Integrante del Equipo: Martina Garcia

“La expansión de la escuela secundaria en la Provincia. de Buenos Aires a partir de la sanción de la Ley Nacional de educación: análisis de la implementación de las políticas de inclusión desde las percepciones de los sujetos”

Directora: Andrea Corrado Vazquez (andreacorrado@fibertel.com.ar)

Integrantes del Equipo: César Ipucha, Mariana Vázquez, Griselda Krauth y Marina Miño Galvez

“Enseñanza de la Geografía en escuelas secundarias del conurbano bonaerense: selección y organización de los contenidos interrelacionando sistemas de conocimiento provenientes de la ciencia y de los sectores populares”

Directora: Liliana Trigo (trigolili@gmail.com) / Co-directora: María Del Carmen Maimone
Integrantes del Equipo: Analía M. Rotondaro, Natalia Flores, Andrés Flouch y Soledad Reyes

“Repensar la evaluación y las condiciones en las que se propone, una deuda vigente en la universidad”

Directora: Ana María Espinoza (anamariaespinoza@telecentro.com.ar) / Co-directora: Adelaida Benvegnú

“El saber ambiental: comparación de las perspectivas de las cosmovisiones indígenas y su forma de transmisión a las nuevas generaciones, con la propuesta del Modelo de Intervinculación Paradigmática”

Directora: Ma. Del Carmen Maimone (mariadelcarmenmaimone@yahoo.com.ar)
Integrantes del Equipo: Paula Edelstein, L. Motto
Asesora externa: Marina Honorato Quispe

“Historia de la formación docente en Educación física en Argentina. El caso del INEF Gral. Manuel Belgrano. 1939-1967/72”

Directora: Ángela Aisenstein (aaisenstein@gmail.com)
Integrantes del Equipo: María Dolores Martínez, María Andrea Feiguin y Emmanuel I. Melano

“La construcción de las especificidades de la educación de adultos en la reglamentación y documentación curricular para el nivel primario de adultos entre 1884-1987”

Directora: Inés Areco (inesareco@gmail.com)
Integrantes del Equipo: Juana Rodríguez Takeda y Patricia Wilson

Proyectos con acta acuerdo con otras universidades

“La noción de ‘ciudadanía sudamericana’ desde una perspectiva ético-política intercultural. Estudio crítico a partir de los proyectos del MERCOSUR, la UNASUR, la CAN y la CSM”

Subsidio – Categoría: de grupos consolidados, UBACyT 20020100100689
Directora: Alcira Bonilla (UBA)
Integrantes del Equipo: Patricia La Porta (patricialaporta@yahoo.com.ar), Natalia Vozzi y Federico Pozzi

“La Universidad pública en perspectiva histórica: culturas institucionales, biografías de profesores/as y experiencias de conocimiento.”

UBACyT 20020130100725

Directora: Sandra Carli

Integrante del Equipo: Mariel Ruiz (ruizmariel1@gmail.com)

Proyectos de Extensión

Área de Estudios Interdisciplinarios en Educación Aborigen (AEIEA)

“Cátedra Abierta Intercultural”

Directora: Beatriz Gualdieri.

Integrantes del Equipo: María José Vázquez y María Pugliese

Instituciones involucradas: Asociación civil Espacio Colectivo Alfar para pensar-hacer desde las identidades - Secretaría de Educación y Estadísticas de la Unión de Trabajadores de la Educación (UTE) – Equipo de Educadores Identidades – Grupo Interdisciplinario de Estudios Interculturales Latinoamericanos (GIEIL) – ISFD N° 105 Dr. Mariano Etchegaray

“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

“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 portuguesa: 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.

“Diseño e implementación de salidas educativas para estudiantes de escuelas agrotécnicas 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 (amengascini@gmail.com)

**SECRETARÍA DE INVESTIGACIÓN, POSTGRADO Y EXTENSIÓN
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN
UNIVERSIDAD NACIONAL DE LUJÁN
E-mail: sipeduc2014@gmail.com
Telefono: 02323-423979/423171 int. 293-297**

Posgrados de la UNLu de interés para educadores

Doctorado de la Universidad Nacional de Luján. Orientación Ciencias Sociales y Humanas
Dir.: Liliana Bilevich de Gastrón
Acreditado "B" Res. FC-2016-187-E-APN-CONEAU#ME

Maestría en Políticas y Gestión de la Educación
Dir.: María Rosa Misuraca
Acreditada y Categorizada "A" Res. CONEAU 243/08

Maestría en Ciencias Sociales con Mención en Historia Social
Dir.: Alejandro Fernández
Acreditada y Categorizada "B" Res. CONEAU 138/10

Maestría en Demografía Social
Dir.: María Eugenia Aguilera
Acreditada y Categorizada "C" Res. CONEAU 750/09

Maestría en Estudios de las Mujeres y de Género
Dir.: Cecilia Lagunas
Aprobada por Resolución H.C.S. N° 272/10

Especialización en Ciencias Sociales con Mención en Historia Social
Dir.: Alejandro Fernández
Acreditada y Categorizada "B" Res. CONEAU148/10

Especialización en Demografía Social
Dir.: María Eugenia Aguilera
Acreditada y Categorizada "C" Res. CONEAU 764/09

Especialización en Estudios de las Mujeres y de Género
Dir.: Cecilia Lagunas
Acreditada y Categorizada "B" Res. CONEAU 885/09

Para más información dirigirse a:
Secretaría de Posgrado
Ruta 5 y Avenida Constitución
(6700) Luján, Buenos Aires, Argentina
Teléfonos: +54 (02323) 423979/423171 Interno 207
Email: secposgrado@unlu.edu.ar
Link: <http://www.unlu.edu.ar/posgrado.htm>



ARTÍCULOS

"RÉGIMEN DE PREVISIÓN SOCIAL DOCENTE DE JURISDICCIÓN NACIONAL. CONCEPTO E HISTORIA: DE JULIO A. ROCA A NÉSTOR KIRCHNER"
LORENZO JAVIER LABOURDETTE

"DIEZ AÑOS DE POLÍTICA EDUCACIONAL EN LA ARGENTINA (2003-2013): ALGUNAS CONSECUENCIAS PARA LA EDUCACIÓN SECUNDARIA "
STELLA MARIS MÁS ROCHA Y SUSANA E. VIOR

"EL ATLETA BIOTIPIFICADO: LOS CLAROSCUROS EN LA RELACIÓN BIOTIPOLOGÍA, EDUCACIÓN FÍSICA Y MEDICINA DEL DEPORTE"
JOSÉ ANTONIO GÓMEZ DI VINCENZO

"LA ENSEÑANZA INICIAL DE LA LECTURA POR EL MÉTODO GLOBAL EN ARGENTINA. ENTRE LA PRESCRIPCIÓN Y LA PRÁCTICA (1930-1965)"
SUSANA VITAL Y ROBERTA PAULA SPREGELBURD

"MUJERES HEROÍNAS. UNA MIRADA AUDIOVISUAL SOBRE LAS MUJERES EN CONTEXTOS DE POBREZA URBANA"
JULIETA ARMELLA Y EDUARDO LANGER

LOS JÓVENES, SUS DERECHOS Y LA EQUIDAD EN LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR EN MÉXICO: HACIA UNA AGENDA DE POLÍTICA EDUCATIVA
FRANCISCO MIRANDA LÓPEZ Y JUANA MARÍA ISLAS DOSSETTI

"ESCUELA MEDIA, CONOCIMIENTO Y TRABAJADORES. LOS CENS DE LA DINEA EN LOS 70"
NATALIA BARALDO

COMENTARIOS DE LIBROS

INFORMACIÓN INSTITUCIONAL