

Educación, Lenguaje y Sociedad es una publicación anual del Instituto para el Estudio de la Educación, el Lenguaje y la Sociedad (UNLPam, Argentina) que promueve el análisis de un amplio espectro de temas, estrategias y dominios metodológicos relacionados con el lenguaje y su imbricación con los procesos sociales y educativos. Publica trabajos de investigación originales, notas y comentarios bibliográficos sobre la problemática inserción de lenguaje, discurso y sociedad en la educación. Acepta contribuciones sin otra restricción que la evaluación positiva del referato anónimo externo.

Las opiniones expresadas en los textos firmados son responsabilidad de los/as autores/as.

© 2008-Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de La Pampa
© 2008-Miño y Dávila srl
© 2008-Pedro Miño

Universidad Nacional de La Pampa

Calles 9 y 110 (6360) General Pico, La Pampa, Argentina

Impreso en Argentina

ISSN 1668-4753

Registro de la propiedad intelectual en trámite



www.minoydavila.com.ar

En Madrid:

Miño y Dávila editores

Arroyo Fontarrón 113, 2° A (28030)

tel-fax: (34) 91 751-1466

Madrid · España

En Buenos Aires:

Miño y Dávila srl

Pje. José M. Giuffra 339 (C1064ADC)

tel-fax: (54 11) 4361-6743

e-mail producción: produccion@minoydavila.com.ar

e-mail administración: administracion@minoydavila.com.ar

Buenos Aires · Argentina



Educación, lenguaje y sociedad





Universidad Nacional de La Pampa

Rector: Lic. Maluendres, Sergio Daniel

Vice-Rectora: Prof. Torroba, Estela

Secretaria de Coordinación y Planeamiento Institucional:

Lic. Dillon, Beatriz

Secretaria de Consejo Superior y Relaciones Institucionales:

Prof. Sánchez, Laura

Secretario Administrativo: Cdor. Baudino, Sergio

Secretaria Académica: Mgr. Saenz, Alicia María

Secretaria de Investigación y Posgrado: Dra. Konkurat, Mirta

Secretario de Cultura y Extensión: Sr. Díaz, Luis Alberto

Secretario de Bienestar Universitario: Mgr. Alfonso, Hugo Alfredo

Secretario Legal y Técnico: Abog. Munguía, Gustavo



Facultad de
Ciencias Humanas

Facultad de Ciencias Humanas

Decano: Prof. Jorge Saab

Vice-Decana: Mgr. Liliana Emilce Campagno

Secretaria Académica: Prof. Estela Braun

Secretario Administrativo: CPN. Osvaldo Daniel Baudaux

Secretaria del Consejo Directivo: Prof. María Marta Dukart

Secretaria de Investigación y Posgrado: Lic. Lía Norverto



EdUNLPam

Consejo Editorial EdUNLPam

Presidente: Sr. Luis A. Díaz

Jefe de Editorial: Sr. Rodolfo Rodríguez

General Pico, La Pampa, Argentina



Educación, lenguaje y sociedad

Publicación del Instituto para el Estudio de la Educación, el Lenguaje y la Sociedad
Facultad de Ciencias Humanas. UNLPam



Instituto para el Estudio de la Educación, el Lenguaje y la Sociedad

Calles 9 y 110 (6360) General Pico, La Pampa, Argentina

TE 54-2302-421041 int. 6607

FAX 54-2302-421041

E-mail: ieles@humgp.unlpam.edu.ar

URL: www.fchst.unlpam.edu.ar

Directora

Liliana E. Campagno (*UNLPam*)

Editoras Asociadas

Laura Azcona (*UNLPam*)

Lorena Natalia Plesnicar (*UNLPam, Conicet*)

Consejo Editorial

Sonia Gladys Alzamora (*UNLPam*)

Silvia Castillo (*UNLPam*)

María Ema Martín (*UNLPam*)

Consejo Asesor

Narvaja de Arnoux, Elvira

Universidad de Buenos Aires

Castorina, José Antonio

Universidad de Buenos Aires

Conicet

Colomer, Teresa

Universidad Autónoma de Barcelona

Cucuzza, Héctor Rubén

Universidad Nacional de Luján

De Lajonquière, Leandro

Universidade de São Paulo

Flecha, Ramón

Universidad de Barcelona

Frigerio, Graciela

Centro de Estudios Multidisciplinarios

Gentili, Pablo

Laboratorio de Políticas Públicas

Universidades do Estado do Rio de Janeiro

Kaplan, Carina

Universidad de Buenos Aires

Universidad Nacional de La Plata

Limón, Margarita

Universidad Autónoma de Madrid

Litwin, Edith

Universidad de Buenos Aires

Pérez Gómez, Ángel

Universidad de Málaga

Rivas Flores, Ignacio

Universidad de Málaga

Souto, Marta

Universidad de Buenos Aires

Tenti Fanfani, Emilio

IIFE/UNESCO

En este volumen, colaboraron con la evaluación de artículos: Ana Atorresi (UBA-FLACSO); María Silvia Di Liscia (UNLPam); Diego Hurtado de Mendoza (UNSAM); Myriam Feldfeber (UBA); María de los Ángeles Sagastizabal (UNR, Conicet); Catalina Nosiglia (UBA); Mirta Teobaldo (UNCo); Sonia Suárez Cepeda (UNLPam); Susana Vior (UNLu).

Consejo de Redacción: Marta Benito (UNLPam); Patricia Farías (UNLPam); Elba Moreno (UNLPam)

Editora de reseñas: María Iris Morán (UNLPam)

Suscripción, distribución y canje: David Miño

Índice



*Publicación del Instituto para el
Estudio de la Educación, el Lenguaje y la Sociedad*

Vol. V N° 5 – Diciembre 2008

PRESENTACIÓN	
<i>Campagno, Liliana Emilce</i> _____	13
DOSSIER _____	17
Principios democráticos de la educación para adultos: su metamorfosis en los '90	
<i>Brusilovsky, Silvia y Cabrera, María Eugenia</i> _____	19
Investigar en educación en tiempos de globalización: ¿el canto del cisne?	
<i>Rivas Flores, José Ignacio</i> _____	41
La política educacional a partir de los '90	
<i>Vior, Susana</i> _____	59
ARTÍCULOS _____	79
Prácticas docentes y estrategias de enseñanza y aprendizaje	
<i>Álvarez, Mónica; Alzamora, Sonia; Delgado, Verónica; Garayo, Perla; Moreno, Verónica; Moretta, Rosana y Negrotto, Adolfo</i> _____	81

La reflexión de los docentes sobre su práctica en los espacios institucionales de una escuela media nocturna <i>Barilá, María Inés; Fabbri, Sonia y Castillo, Analisa</i> _____	107
Ley Provincial de Educación: análisis de las diferentes perspectivas políticas y gremiales <i>Cayre, María Marta y Zandrino, María Elena</i> _____	127
El protagonismo de grupos de poder local en los orígenes del sistema de educación pública en el Territorio de La Pampa (1900-1920) <i>Domínguez, Marcela</i> _____	145
Derecho a la educación. Estudio de las desigualdades educativas regionales en Río Negro <i>Losso, Mariela</i> _____	163
Regulación social, gobernabilidad y políticas educativas entre la focalización y la heterodoxia: la propuesta del programa integral para la igualdad educativa <i>Vassiliades, Alejandro</i> _____	187
La universidad pública: un ámbito que perdura en el reino de cortoplacismo. Un análisis centrado en las percepciones y experiencias de sus estudiantes y egresados <i>Zibecchi, Carla</i> _____	213
NOTA _____	239
Lectura de textos académicos y la influencia de los medios <i>Roseti, Laura; González, María; Regueira, Inés y Adem, Adriana</i> _____	241
RESEÑAS _____	259
Barreiro, Héctor S. y Gagliano, Rafael S.: <i>El sentido de la historia. (Indagación, diálogos y experiencias)</i> <i>Allori, Adriana Rosa</i> _____	261

Burgos, Noemí E.: <i>La enseñanza y el aprendizaje de la creatividad en el jardín de infantes. Pensamiento divergente, integración cultural y escuela creativa</i> Morán, María Iris _____	264
Tenti Fanfani, Emilio: <i>La escuela y la cuestión social. Ensayos de sociología de la educación</i> Moretta, María Rosana _____	267
Larrosa, Jorge y Skliar, Carlos (Coordinadores): <i>Entre pedagogía y literatura</i> Moro, Diana _____	273
ABSTRACTS _____	275
Colaboradores _____	283
Notas para colaboradores _____	287

Presentación



□ **Presentación**

Este volumen V de *Educación, Lenguaje y Sociedad* presenta un dossier que contiene tres trabajos de destacados investigadores que han estudiado en detalle el alcance de las políticas educativas de la década de los '90. Si bien abundan publicaciones sobre esta temática, nos pareció relevante invitar a prestigiosos colegas que han analizado críticamente el impacto de dichas políticas, en un contexto complejo como el actual, en el que estamos transitando una “nueva reforma”. Aspiramos a que la lectura atenta de estas contribuciones permita reflexionar sobre la necesidad de un cambio profundo en todos los niveles del sistema educativo que posibilite la inclusión de los sectores sociales más desfavorecidos.

El trabajo de Silvia Brusilovsky y María Eugenia Cabrera, docentes-investigadoras de la Universidad Nacional de Luján, titulado “Principios democráticos de la educación para adultos: su metamorfosis en los '90”, retoma enfoques y conceptos que las autoras han investigado y publicado durante estos años. El artículo permite analizar si existe una continuidad o se han superado las políticas educativas referidas a la educación de adultos que se instaló en esos años.

“La educación estuvo —durante ese período— atravesada por la misma racionalidad de Nueva Derecha de las políticas públicas y por las recomendaciones de los organismos de crédito que condicionaron las decisiones”, expresan las autoras.

José I. Rivas Flores, catedrático de la Universidad de Málaga, explica que los procesos de reformas generalmente vienen acompañados de una fuerte argumentación basada en la investigación educativa. Se busca, así, legitimar las decisiones políticas desde el campo de las teorías educativas. Se pregunta si realmente la investigación educativa contribuye a la mejora de la educación pública y de los sectores más desfavorecidos socialmente. Plantea la relación que existe entre la práctica de la educación, de la política y de la investigación y cómo se vinculan dichas prácticas al proyecto social, cultural y político que caracteriza la sociedad actual, especialmente desde las posiciones más hegemónicas.

El escrito de Susana Vior, docente-investigadora de la Universidad de Luján analiza la política educacional de los '90 y sus consecuencias en las

prácticas. Retoma cuestionamientos realizados al debatirse la Ley Federal relacionados con el carácter subsidiario, asistencialista y de agencia de control y evaluación asignado al Estado, la modificación de la estructura del sistema y la desaparición de la enseñanza secundaria.

La autora describe el proceso en que se reemplazaron las propuestas democratizadoras por el discurso de la “equidad”, la “calidad”, la “eficacia” y la “eficiencia” a través de la legislación acordada con los organismos internacionales.

[Señala Vior la] desaparición del nivel medio como una de las medidas de más graves consecuencias pedagógicas y sociales por la disminución del número de años, el vaciamiento de sus contenidos científicos y humanísticos y la pérdida de uno de sus objetivos históricos: la preparación para el acceso exitoso a la enseñanza superior.

Los artículos que componen este volumen abordan la complejidad de las prácticas pedagógicas desde diferentes miradas con el objeto analizar y comprender las acciones de todos los actores implicados en las mismas: docentes, estudiantes, directivos, funcionarios, como asimismo las normativas que regulan el sistema educativo.

El artículo de Mónica Álvarez, Sonia Alzamora y otros de la Universidad Nacional de La Pampa focaliza en las prácticas docentes en 7° año del Tercer Ciclo de la Educación General Básica, con el propósito replantear lineamientos para la reformulación de estrategias de enseñanza y de aprendizaje orientados a mejorar la calidad de los aprendizajes en grupos sociales desfavorecidos.

El trabajo de María I. Barilá, Sonia Fabbri y otra de la Universidad del Comahue presenta los resultados de un proyecto de extensión que se realizó en una escuela nocturna de nivel medio a la que asiste una población escolar proveniente de contextos diversos y con historias escolares de fracaso.

El escrito de María M. Cayre y María E. Zandrino, docentes de la Universidad Nacional de la Pampa, indaga la resistencia de los diversos sectores sociales, gremiales y políticos a las políticas educativas impuestas por el Gobierno provincial en la década del '90.

El trabajo de Marcela Domínguez, de la Universidad Nacional de la Pampa, analiza el protagonismo de grupos de poder local en los orígenes del sistema de educación pública en el territorio de la Pampa entre los años 1900 y 1920, específicamente en la instalación de escuelas en la localidad de Macachín.

El derecho a la educación y el estudio de las desigualdades educativas en la Provincia de Río Negro en el período 1991-2001 es la temática que aborda el artículo de Mariela Losso. Presenta resultados que muestran la relación entre los procesos económicos globales, las políticas educativas implementadas y su influencia en las desigualdades regionales en el período estudiado.

Carla Zibecchi analiza en su artículo las percepciones y experiencias de los estudiantes y graduados universitarios respecto de su futuro laboral. Centra su estudio en la Universidad de Buenos Aires, afirmando que las políticas neoliberales delinearon la agenda reformista que alcanzó a la Educación Superior.

El artículo de Alejandro Vassiliades analiza el “Programa Integral para la Igualdad Educativa” (PIIE), desarrollado por el Ministerio de Educación de la República Argentina a partir del año 2004 y dirigido a sectores de mayor exclusión social. Se explicita el papel de la educación en las nuevas formas de regulación social que se han configurado en los últimos años y se describen las nuevas funciones que la escuela asume en relación con la gobernabilidad, el disciplinamiento de la pobreza y el control del riesgo y el conflicto en sociedades cada vez más excluyentes.

En la sección Notas, María S. González, Adriana Adem y otras analizan si la fuerte intervención de los medios de comunicación representa un elemento discursivo obstaculizador para la lectura de textos académicos.

Finalmente, quiero agradecer la colaboración de autores y autoras, consejo editorial, asesor y de redacción, editores de reseñas que con su trabajo hacen posible que la revista siga creciendo, intentando superar obstáculos y limitaciones que devienen de las funciones de docencia, investigación y extensión que la universidad pública nos demanda, pero que también solventa iniciativas como la nuestra de sostener una publicación anual.

Campagno, Liliana Emilce
UNLPam

Dossier





Principios democráticos de la educación para adultos: su metamorfosis en los '90

Brusilovsky, Silvia y Cabrera, María Eugenia

Departamento de Educación, Universidad Nacional de Luján
sbrusil@arnet.com.ar; sbrusil@interar.com.ar; mecabrera@coopenetlujan.com.ar

Resumen

El artículo refiere a los cambios sufridos por algunos de los principios de la educación democrática y popular para jóvenes y adultos, resignificados desde una perspectiva de Nueva Derecha. Después de una breve referencia a la situación educativa de dicha población, se analizan diversas decisiones de la política educativa vinculadas con su educación escolar para mostrar, a través de ellas, los siguientes cambios de significación: a) el pasaje de la descentralización entendida como autonomía y distribución del poder a formas de descentralización jerarquizada; b) la conversión del concepto de flexibilidad (entendida como adecuación a las necesidades y condiciones de vida de los destinatarios) en desregulación y mercantilización de la educación (por la privatización de las ofertas y su dependencia de demandas) o bien en prácticas asistenciales; c) la transformación de la autonomía de los docentes (entendida como poder para intervenir y decidir en aspectos centrales de su práctica y de juzgar e incidir en las decisiones político-educativas) en limitación de la autonomía real, por su conversión en ejecutores de decisiones tomadas centralmente.

Palabras clave:

educación de adultos, descentralización jerarquizada, mercantilización, asistencialismo, proletarización docente.

Keywords:

Adult education, hierarchical decentralization, mercantilization, assistentialism, teacher proletarianization.

Presentación

No es fácil escribir un artículo sobre las políticas de los años 1990 porque casi todo ha sido dicho en libros y artículos de colegas y propios. Tal vez el desafío de este número de la revista consista en retomar enfoques y conceptos que contribuyan a seguir evaluando, hoy, la continuidad o superación de lo que se instaló o fortaleció en esos años,

para plantearse cuáles son cuestiones ante las que hay que mantener un estado de alerta crítica¹.

La educación estuvo —durante ese período— atravesada por la misma racionalidad de Nueva Derecha de las políticas públicas y por las recomendaciones de los organismos de crédito que condicionaron las decisiones. La educación para adultos no quedó fuera de tal proceso.

Este campo tiene una historia en la que posiciones antagónicas fueron contemporáneas. Nos referimos a las concepciones que desde fines del siglo XIX y comienzos del XX en adelante representan los sectores conservadores —con su proyecto de control social y político sobre los sectores trabajadores— y el socialismo, anarquismo y posteriormente el movimiento de educación popular, de orientación materialista histórica, en los que la educación es considerada un medio para contribuir a la transformación de la sociedad a través de la formación política y científica de los trabajadores, del desarrollo de su autonomía intelectual, de su capacitación para enfrentar situaciones de injusticia, de la articulación de la educación con un proyecto político popular.

Las propuestas de Nueva Derecha de los años 1990 pudieron instalarse tanto por las condiciones objetivas del sistema y del trabajo docente —bajos salarios, presiones de autoridades, riesgo de pérdida de trabajo en una situación de creciente desocupación y pérdida de derechos de los trabajadores— como porque, en algunos casos, no implicaron una ruptura política, sino que resultaron coherentes con históricas tendencias moralizadoras dirigidas al control de los trabajadores y, en otros, por la cooptación ideológica producida debido al uso distorsionado de categorías socialmente valoradas.

De los diversos enfoques posibles para el análisis de la educación de adultos en los años 1990, optamos por mostrar de qué modo ideas provenientes de la teoría y de experiencias democráticas y populares se fueron introduciendo en normativas y en otros discursos oficiales. En este proceso resultaron “capturadas” por la lógica neoliberal y contradijeron —ya sea en el discurso ya en la práctica— el sentido de su contexto de origen². Esta es la explicación del título del trabajo. Sabemos que puede parecer poco original³, pero intenta mostrar la transformación del sentido inédito de algunos conceptos que se fueron trastocando en

un proceso típico de construcción de ideología y de sentido común. La incorporación en los discursos oficiales de categorías valoradas puede reducir el rechazo de las nuevas propuestas y dar lugar a “una matriz generativa que regula la relación entre lo visible y lo no visible, lo imaginable y lo no imaginable, así como los cambios profundos en esa relación” (Zizek, 2003, p. 7), matriz que “resulta funcional respecto de alguna relación de dominación social” (Zizek, 2003, p. 15) que queda oculta⁴.

La situación de la Educación de Adultos

Antes de analizar estas cuestiones, parece necesario señalar ciertas características generales de la situación de la educación de adultos —entendida como educación de sectores populares⁵— para considerar tanto los datos sobre desigualdad educativa como algunas características generales de las políticas para esa población, ya que es en ese contexto que se consideran los aspectos mencionados.

Lo que caracteriza la realidad de la Educación de Jóvenes y Adultos [EDJA] es la heterogeneidad de públicos, de espacios, de contenidos y, especialmente —y esto es lo que parece interesante remarcar—, la heterogeneidad de funciones sociales y políticas que se le asignaron según el momento histórico y el grupo responsable de su organización.

En primer lugar, cabe señalar que los datos censales⁶ muestran que la necesidad de educación de adultos no es, en el período, un problema menor. Según el censo de 1991, el 3,7% de la población de más de 10 años no sabía leer y escribir. En números absolutos, la cifra resulta alarmante, ya que asciende a 955.990. Según el mapa socioeducativo elaborado por el Ministerio de Cultura y Educación de la Nación⁷ el 2,8% de la población entre 20 y 64 años no había asistido nunca a la escuela y el 18 % de ese grupo de edad no había llegado a completar la escuela primaria. El 49,5% de la población con aspiraciones de conseguir un empleo no había llegado a culminar niveles de enseñanza media y un porcentaje significativo de personas de más de 15 años con educación media incompleta ha dejado de asistir a la escuela. Un estudio reciente (Wiñar y Lemos, 2005) que compara datos de los tres últimos censos

da cuenta del escaso nivel de incorporación al sistema escolar de la población de más de 25 años y del poco cambio en esa tasa entre 1980 y 2001.

Cuadro 1. Tasa de escolarización en los 5/6 años de educación media (o equivalente) en la población de 20 a 59 años de edad. Total país. Años 1980, 1991 y 2001.

Edad	1980	1991	2001
20-24	3,3	4,3	6,0
25-29	1,1	1,6	1,9
30-39	s/d	0,8	1,1
40-49	s/d	0,4	0,7
50-59	s/d	0,2	0,4

Nota: Procesamiento de datos censales hechos por Wiñar y Lemos (2005).

Una versión que circuló en la década de 1990 sobre políticas de educación de adultos —especialmente en lo referido a educación escolar— es que, salvo la transferencia de escuelas, hecha al mismo tiempo que en el resto del sistema, no se habían tomado decisiones en ese espacio. A nuestro entender —y reiteramos con esto lo que decimos desde hace más de diez años— la falta de acción evidente constituye una decisión política. Nuestras investigaciones dan cuenta de que hubo intervenciones, pero que quedaron ocultas tanto por su gradualidad como por referirse a un sector que tiene menos visibilidad pública que el resto del sistema de educación. La asimilación a las normativas generales destinadas a las escuelas para niños y adolescentes, así como el traslado de cambios curriculares que repitieron aspectos del modelo de la llamada “transformación educativa”⁸ redujeron la ya escasa especificidad previa. No puede dejarse de considerar que se destinaron significativos recursos económicos a proyectos educativos no escolares, vinculados con políticas focalizadas, que se asignaron a programas con objetivos de calificación laboral y de formación de animadores para proyectos de desarrollo local, territorializado⁹.

De los principios democráticos a la jerga neoliberal

Decidimos acotar nuestro análisis de la “metamorfosis” a ciertos aspectos de la educación escolar para adultos. Seleccionamos algunas de las normativas y modos de hacer política no solo porque permiten hacer explícita su lógica subyacente, sino también porque, en su conjunto, proporcionan una imagen integral que evidencia su convergencia hacia la constitución de la tendencia dominante en el período.

A nuestro entender, esas medidas constituyen dispositivos que retoman principios de una tradición de reivindicación y lucha por derechos y responsabilidad pública para transformarlos en una alternativa excluyente y autoritaria. Las metamorfosis que analizaremos son las siguientes:

- de la descentralización como autonomía y distribución del poder a la descentralización jerarquizada;
- de la flexibilidad a la mercantilización y el asistencialismo;
- de la autonomía docente a la proletarización y control centralizado.

De la descentralización como autonomía y distribución del poder a la descentralización jerarquizada

Las tradiciones más progresistas han visto en la descentralización educativa una estrategia que facilita la participación de los educadores. La asignación de más poder a los centros educativos puede contribuir tanto a promover la adecuación a la diversidad de los estudiantes como a impulsar a los docentes a la innovación y a su desarrollo profesional (Bolívar, 1996).

Debido a los múltiples sentidos políticos asignados a esta estrategia, hay autores (Bolívar, 1996; Beltrán Llavador, 1995) que destacan que la descentralización, en tanto aumento de poder a las escuelas para autogobernarse, “puede ser una mera transferencia delegada sobre la gestión escolar, o implicar alternativamente un cambio en las relaciones de poder y en el control social en la toma de decisiones” (Bolívar, 1996, p. 256). En efecto, la ampliación de la capacidad de decisión de las bases no supone, necesariamente, la disolución de las jerarquías, ya que

la autoridad puede conservar “el control sobre los resultados o los procesos como forma de mantenimiento del poder” (Beltrán, 1995, p. 2).

Por lo tanto, la descentralización no implica, necesariamente, autonomía, ya que puede existir una descentralización jerarquizada, en la que no desaparece la jerarquía ni el poder central, o, por el contrario, una situación de policentrismo, que sí garantizaría mayor distribución de poder. En este último caso puede plantearse que la descentralización consiga conducir a que cada nuevo ámbito de la periferia se convierta en nuevo centro, conformándose un policentrismo que facilita la autonomía en las decisiones curriculares y organizativas autónomas. Se trata tanto de transferir parte del poder y autoridad a los centros escolares como de capacitarlos para tomar, por sí mismos, decisiones que estimen oportunas.

Este enfoque teórico resulta pertinente para el análisis del sistema escolar de educación básica para adultos, que constituye un caso claro de un aspecto esencial de su organización en el que se pone de manifiesto la descentralización con conservación de poder central.

El referido nivel de educación suele tener una organización por centros. En la Provincia de Buenos Aires, según la Resolución 68/87¹⁰, los centros son la “unidad educativa cuya estabilidad depende de la fluctuación de la matrícula y cuya conducción puede o no estar a cargo de personal directivo” (Res. 68/87, art. 3, inciso b). La norma posibilita la apertura de Centros (nucleados, no nucleados, secciones fuera de sede) en zonas donde la cantidad de población sin educación básica lo justifique, pudiendo funcionar en “cualquier local oficial o privado” (art. 66) y así facilitar su ubicación en lugares de mayor concentración de demanda. Esta organización, en la que los centros están subordinados a una escuela sede o bien directamente a la Inspección, constituye una estructura descentralizada territorialmente que no garantiza, necesariamente, la autonomía de esas unidades¹¹.

Si bien en su origen (1987) la normativa pudo haber expresado una preocupación por democratizar el sistema ampliando las posibilidades de acceso al nivel¹², presenta más aspectos de descentralización jerárquica que de real autonomía. En los docentes recae la tarea de garantizar la existencia de los centros, de realizar múltiples funciones, además

de la de enseñar, sin contar con personal de apoyo ni facilidades para el trabajo con colegas, en una situación que induce a identificarlos con trabajadores cuasi “cuentapropistas” flexibilizados y con riesgo de descalificarse.

Tal como señalamos en un trabajo anterior (Cabrera, 2005), esta organización —que no prevé espacios de intercambio profesional regular— contribuye a aislar al docente de sus compañeros y limita la posibilidad de la acción cooperativa. Se ve afectada, así, la probabilidad de construcción del espacio escolar como espacio público, al quedar cada maestro centrado en sus propios problemas, que pueden ser comunes aunque no se los perciba como tales (Beltrán Llavador, 1995). Se reduce también la posibilidad de identificación y expresión de conflictos, resultado de confrontar valores entre los sujetos y la organización.

De la flexibilidad a la mercantilización y el asistencialismo

Es frecuente encontrar recomendaciones y decisiones que proponen favorecer la flexibilización del régimen académico de la oferta educativa para facilitar la incorporación y permanencia de los jóvenes y adultos.

En este análisis de los diferentes sentidos políticos que adquieren las referencias a la flexibilidad, es necesario develar los sentidos opuestos de las concepciones que lo sostienen, ya que puede resultar —resultó, en realidad— en una mercantilización que hay que revisar. Para demostrar aspectos de esta seudoflexibilización pedagógica analizaremos la organización de la educación básica, la desregulación de la educación de adultos —que adquirió rasgos mercantiles y de cuasi mercado—, así como algunas normas de carácter coyuntural formuladas ante situaciones económicas que afectaron a los estudiantes.

La idea de “flexibilidad para apertura y cierre de centros” de educación primaria —mencionada en el título anterior— adquiere, en los hechos, carácter semejante al que tiene en las políticas económicas neoliberales. Ya se señaló que el centro se define como unidad educativa cuya estabilidad depende de la fluctuación de la matrícula. Funciona, por lo tanto, siguiendo una lógica del mercado: la oferta se condiciona a

la demanda y se clausura si una cierta cantidad de alumnos asistentes no resulta suficiente como para “justificar” su mantenimiento. A semejanza de una empresa productiva funcionalmente flexible, si hay “escasez de demanda”, no se coloca “oferta” en el mercado. El establecimiento de criterios cuantitativos para la apertura de los servicios y cantidades mínimas de asistentes para su funcionamiento no considera los aspectos cualitativos vinculados con la heterogeneidad de los niveles de escolaridad del grupo y con las condiciones necesarias para el aprendizaje de jóvenes y adultos que generalmente llegan con historias educativas de frustraciones y dificultades. Tampoco se toma en cuenta la necesidad de capacitación específica y la dedicación docente requeridas para la tarea pedagógica de incorporar, retener y enseñar.

La cancelación del servicio educativo pone de manifiesto la ausencia del Estado para garantizar el cumplimiento de un derecho, ya que se obtura la posibilidad de continuidad de sus estudios a los jóvenes y adultos interesados en hacerlo.

La “integración de ofertas provenientes de diversas instituciones” es otra idea que se vincula con la necesidad de flexibilización. Los argumentos que se esgrimen para multiplicar las instituciones legítimamente educadoras pueden reflejar concepciones antagónicas. Pueden representar, por un lado, la preocupación por el reconocimiento de las actividades que se desarrollan desde organismos del Estado o bien desde organizaciones de la sociedad civil, cuyo propósito es crear alternativas que respondan a intereses y necesidades objetivas de los trabajadores, o bien puede ser un planteo neoliberal, en el que esa formulación supone la apertura de múltiples ofertas educativas para constituir un mercado al que acuden los usuarios para comprar servicios, según sus posibilidades y deseos, con el supuesto de que se favorece, de este modo, la diversificación y la eficiencia. Sin embargo, la experiencia internacional y los datos de nuestro país muestran que su aplicación, sin introducción de regulaciones, produce creciente desigualdad educativa y una oferta con diferentes niveles de calidad, tanto en el sistema escolar como en las propuestas de la llamada educación no formal. Cabe recordar que el acceso a la educación no escolar está condicionado por el nivel y calidad de la educación formal. Y dado que la educación escolar está fuer-

temente condicionada por la clase social, se produce un efecto circular en el que las elecciones de la vida adulta reproducen la diferenciación social y educativa iniciales.

En los años 1990, la ausencia de medidas regulatorias de la oferta privada dio lugar a la multiplicación de servicios de nivel medio privados sin el responsable control del Estado. Sus planes, contruidos ad hoc, recibieron la aprobación oficial y compitieron con la educación pública al ofrecer cursos que vendían falsas promesas de títulos en corto plazo, con sistemas a distancia y reducción de asignaturas.

A partir de 1991 el Estado nacional comenzó a autorizar ofertas privadas¹³ para el nivel secundario de adultos. Se incrementó la presencia de ofertas semipresenciales y a distancia, algunas de las cuales tienen aprobación en una jurisdicción y se ofertan en otras, sin gestionar la validez del título ante la autoridad local correspondiente. Esto ocurrió en ausencia de normas nacionales o jurisdiccionales que regularan condiciones para acreditar el nivel y que pautaran las autonomías jurisdiccionales y los límites territoriales de las ofertas [...]. (Canevari, 2005, p. 35)

Después de la transferencia de los establecimientos a las jurisdicciones provinciales, entre 1996 y 2003, también la Dirección de Educación de Adultos de la Provincia de Buenos Aires incorporó ofertas para educación secundaria de personas adultas con reducción de horas, de asignaturas y de requisitos de asistencia y, a veces, con aranceles encubiertos. El campo de la educación secundaria de adultos resultó un espacio rentable (Canevari, 2005) que entró a formar parte del cuasi mercado de educación de adultos, sin considerar la diferenciación social que produce “introducir las fuerzas del mercado y las formas de decisión propias del sector privado en la provisión de la educación y de los servicios de bienestar” (Whitty, Power y Halpin, 1999, p. 15).

Esta tendencia a la constitución de un cuasi mercado se vio legitimada en 1999 por el Acuerdo Marco para la Educación de Adultos firmado en el ámbito del Consejo Federal de Educación (Resolución 105/99). El acuerdo abre la posibilidad de construir un sistema integrado por ofertas públicas y privadas, en las que no hay jerarquización

de agencias responsables. El título de uno de los puntos del acuerdo refleja esta paridad de responsabilidades: “2.2. El involucramiento de una ‘multiplicidad de actores’ en la educación de los jóvenes y los adultos” (el destacado es nuestro). El acuerdo establece que el Estado cumplirá solo un rol de coordinador, de orientador y de brindar información y acompañamiento a los usuarios (punto 2.3.).

El acuerdo no prevé organismos responsables de proponer y desarrollar políticas públicas destinadas a reducir las diferencias de oportunidades. Esta supuesta flexibilidad no toma en consideración que en los países en los que se instala la libertad de mercado en educación se constituye un segmento altamente selectivo y jerarquizado.

Finalmente, nos parece necesario señalar el efecto asistencial de respuestas coyunturales flexibles. La asistencia “recubre un conjunto diversificado de prácticas que se inscriben, no obstante, en una estructura común, determinada por la existencia de ciertas categorías poblacionales carecientes y por la necesidad de hacerse cargo de ellas” (Castel, 1997, p. 33). Consiste en alguna forma de subsidio a aquellos cuya existencia no resulta asegurada por su trabajo o por la propiedad. Se caracteriza por su carácter paliativo, transitorio y por agregar vulnerabilidad educativa a la laboral y social que padecen los pobres. Diversas medidas —tomadas en distintos momentos de la década y por distintas jurisdicciones— son indicadoras de la evaluación que realizamos. Un ejemplo claro es la suspensión de la obligatoriedad de asistencia a clase, que constituye una respuesta paliativa frente a una situación de emergencia social y económica, pero con un efecto, a nuestro entender, perverso. El efecto visible es la no expulsión; el resultado efectivo es fortalecer las desigualdades educativas en la medida que no se desarrollan, a posteriori de esa medida de urgencia, otras estrategias de carácter continuo que procuren una acción protectora del derecho a la educación, a permanecer en actividad educativa (becas, boletos para estudiantes, préstamos). Al no incluir soluciones a los problemas de la permanencia con posibilidad de aprendizaje, tiene en común con otras políticas sociales y con lo que a veces se hace en la educación escolar de niños pobres que se evita la deserción pero no se crean las condicio-

nes necesarias para una respuesta integral destinada a que las personas aprendan.

Si bien la norma parece cumplir una función integradora constituye una solución que no crea condiciones para el logro de un derecho ciudadano¹⁴.

Otro problema no considerado por este tipo de medidas es que la situación de desafiliación de los desocupados implica falta de vínculos o “ausencia de inscripción del sujeto en estructuras dadoras de sentido” (Castel, 1997, p. 421). La decisión tomada por los adultos de reinserirse en el sistema de educación —con todas las dificultades que ello implica— no tiene apoyo y se cierra un espacio más de pertenencia posible. Y ello puede reforzar la señal que permanentemente envía el mundo laboral y económico a quienes están en situación de desocupados: no hay lugar para ellos.

En la situación de desempleo y precarización del trabajo solo una respuesta integral y no coyuntural podría haber contribuido a sostener al adulto como estudiante. El modelo asistencial, ligado históricamente al derecho al socorro de quienes no pueden trabajar por razones de incapacidad, entra en contradicción con un derecho social posteriormente adquirido: el derecho a la educación. Castel señala que las políticas sociales vinculadas con el empleo enfrentan la desocupación con medidas restringidas que no consideran las condiciones estructurales y que tienden a convertirse en la “gestión del no-empleo” (Castel, 1997, p. 433). Parafraseando a este autor, podemos decir que esta es una medida con la que se está gestionando la “no-educación”.

De la autonomía docente a su proletarización y control centralizado

En el contexto de las tradiciones democráticas, el sentido del concepto autonomía docente se define considerando su relación con el poder. Martínez Bonafé (1998) señala la necesidad de discriminar el “poder para hacer y poder para querer hacer”. La primera condición —poder para hacer— “se concreta en la posibilidad de intervenir activamente en las decisiones sobre la forma en que se selecciona y organiza el conocimiento y de juzgar desde el contexto de la práctica aquello que

se ha propuesto desde el contexto jurídico político” (Martínez Bonafé, 1998, pp. 43-44). Uno de los indicadores de autonomía es que los educadores tengan poder para intervenir y decidir sobre las características y sentidos de las prácticas del sistema de enseñanza.

Durante los años 1990, la retórica de múltiples documentos oficiales apeló al profesionalismo de los docentes, destacó la necesidad de su mayor responsabilidad y autonomía y dijo promover valores de creatividad, flexibilidad y razonamiento crítico. Se afirmaba que los docentes son los agentes centrales para lograr el cambio educativo y social, y que su capacitación “orientada política y técnicamente” (Resolución 3709/96)¹⁵ era un aspecto central de la transformación educativa. Sin embargo, las prácticas instituidas a partir de la reforma limitaron los espacios de autonomía real, subordinándolos a los requerimientos de la transformación educativa. Situaciones identificadas tanto en el nivel primario como en el medio para adultos son indicadoras de la conversión del discurso de autonomía en una realidad de dependencia respecto de las decisiones de la autoridad.

Las presiones sobre los maestros de escuelas primarias y el modo en que se implantó la reforma de los planes de estudios de los centros de educación secundaria constituyen significativas evidencias de la metamorfosis del discurso sobre autonomía en proletarianización de los docentes.

Si bien existen diversas posiciones teóricas en la discusión sobre proletarianización docente, nos resulta útil la interpretación de distintos autores (Apple, Lawn, Giroux, Martínez Bonafé) para analizar los cambios en las condiciones de trabajo y en las acciones de los educadores. Estos análisis ubican a los trabajadores de la enseñanza dentro del grupo de los asalariados y afirman que tanto las formas diversas de control (simple, técnico y burocrático) como la separación entre concepción y ejecución se encuentran ya sea en las fábricas como en las escuelas. En este proceso de proletarianización se analiza “la devaluación de las condiciones de trabajo en la enseñanza y la generación de resistencias [...] frente al Estado” (Jiménez Jaén, 1988, p. 233).

El concepto permite entender procesos en las escuelas primarias para adultos, en las que se exigió a los docentes la aplicación de una norma-

tiva que los colocaba en situación de ser expulsores de menores de 16 años¹⁶ que solicitaban el ingreso a la modalidad, comprometiéndolos éticamente al delegarles la responsabilidad de negar a esos adolescentes el acceso a la educación. Para comprender la totalidad de la situación es necesario señalar que estos maestros de escuelas para adultos lo eran, también, de escuelas comunes en las que, desde la implantación de la reforma, se los presionaba para que redujeran la exigencia académica a sus alumnos. El control administrativo sobre algunos docentes llegó al límite de condicionar sus decisiones sobre la promoción, vulnerando hasta el espacio más autónomo o privado de su práctica, ya que se los inhibía en su capacidad de actuar conforme a su saber específico y a sus criterios valorativos. Estos aspectos de la tarea, que más que técnicos son éticos y sociales, quedaron ubicados fuera de su ámbito de decisión de modo que perdieron el control de los resultados de su trabajo. Se vulneró, así, el espacio de la reflexión y acción crítica sobre los fines y propósitos sociales de su trabajo¹⁷ y se los colocó en el papel de instrumentos legitimadores de la reforma, al convertirlos en “productores” de datos que darían cuenta del éxito de la llamada transformación educativa. Se constituyó, de esta manera, una situación de proletarización ideológica, es decir, de pérdida de control sobre los fines y propósitos sociales de su tarea.

El currículum es uno de los aspectos centrales que define y controla la tarea docente. La forma que adquirió la construcción e implementación de los cambios de planes de estudios de los centros de educación secundaria para adultos es otro indicador de las metamorfosis de los años 1990.

En 1995, por Resolución 6321¹⁸, la Provincia de Buenos Aires presenta una propuesta de modificación de planes de estudios para los Centros de Educación Secundaria¹⁹. La propuesta curricular se presentó, en una primera etapa, con carácter optativo. En 1997 —y sin que mediara modificación de la norma— las autoridades informaron que su aplicación tenía carácter obligatorio y que todas las instituciones la debían incorporar. Lo que en principio se planteó como opción resultó ser un proceso de ejecución descentralizada de decisiones tomadas centralmente. Hasta acá, los hechos objetivos. Si nos preguntamos sobre

los procesos que mediaron entre la primera presentación del plan y su generalizada instalación posterior, así como sobre las reacciones de los docentes, se pone de manifiesto tanto los modos de hacer política de un gobierno conservador como su efecto negativo sobre la autonomía de directivos y docentes²⁰.

A diferencia de otros espacios del sistema en los que se implementaron pseudoconsultas (por ejemplo, Ley Federal, formación de docentes) —que constituyeron estrategias de simulación de consensos²¹— acá se usó un explícito autoritarismo. Resulta de interés recuperar los argumentos con los que se justificó el cambio y con los que se fueron regulando las prácticas institucionales para promover la responsabilidad local por los cambios.

La norma se hizo llegar a las escuelas con presiones ideológicas y con promesas de asignar equipamiento informático a las instituciones que incorporaran el nuevo plan. La coerción ideológica asumió la forma de eufemismos tales como promesas de entrar en proyectos de mayor valor social o profesional y de una retórica que otorgaba categoría de distinción social o profesional a los cambios (planes “modernos”, por ejemplo) para descalificar los argumentos y amenazar a los docentes y directivos que resistían.

Esta manipulación política implicó una ruptura con una historia de autonomía institucional de los centros²².

Cabe señalar que la autonomía de la escuela quedó reducida a la posibilidad de elegir orientación y las asignaturas de la especialidad. El gobierno central provincial utilizó una estrategia que parecía tener continuidad con la historia de autonomía, pero, en la práctica, presionó por la adopción de planes de estudios para los cuales docentes y directores no habían sido consultados y en cuya elaboración no habían intervenido. La responsabilidad por la estabilidad ocupacional de los profesores pasa a la escuela y, en particular, a su dirección. Al remitir a cada institución la toma de decisiones, el gobierno central (provincial en este caso) —que preserva inalterado su poder jerárquico— genera condiciones para controlar reacciones colectivas, gremiales. Al incorporar a los directores al aparato decisional del Estado, se remite la conflictividad a las escuelas, los directores sirven de filtro entre las autoridades

centrales y los docentes, se gradúa la incorporación del conflicto en el sistema, se atomizan las decisiones y se evita la conflictividad sindical que podría tener una decisión tomada para todas las escuelas, al mismo tiempo, desde los organismos centrales. Esta delegación de las decisiones conflictivas es, así, una forma sutil de control porque las autoridades no pierden su rol “directivo”: en la medida que utilizan estrategias de presión, cooptación y amenaza sacan el tema del debate público, rompiendo con las reglas de juego de una política democrática, y refuerzan la estructura piramidal porque no se crean condiciones para ampliar la capacidad de decisión local. El proceso descrito evidencia, a nuestro entender, que bajo la apariencia de dar autoridad se confunde la responsabilidad y se amortigua la disidencia (Lauglo, 1996) fortaleciendo el poder del gobierno central provincial. Bajo la apariencia de desregulación organizativa se produce regulación curricular y control de la divergencia. Por lo tanto, la descentralización, tal como operó en Provincia, puede considerarse como tecnología de poder. El proceso pone de manifiesto que las presiones para lograr la generalización de la aplicación tendieron a reforzar una relación de sumisión a la autoridad y de control de las demandas de racionalidad política, técnica o de carácter legal para la aceptación.

Más arriba se mencionó que, además de las condiciones para poder hacer, es necesario considerar si los sujetos disponen de “el poder para querer hacer” (Martínez Bonafé, 1998, p. 43), ya que la autonomía tiene también una dimensión ideológica emancipatoria. Y ello requiere que los docentes tengan conciencia de sus posibilidades y responsabilidades en la toma de decisiones políticas. Un sentido de pertenencia a un colectivo es una de las condiciones necesarias para su intervención técnico-pedagógica autónoma. A pesar de que tanto el plan como los procedimientos utilizados para su difusión e implementación fueron objeto de críticas, no detectamos reacciones que se convirtieran en demandas colectivas, ya sea de carácter sindical o de alguna forma organizativa desde los centros para adultos, que resistieran la imposición²³. Parecen converger en esta situación diversos factores. Por una parte puede haberse impuesto el carácter burocrático de la organización formal escolar, en la que, como en todas las organizaciones burocráticas,

“el ejercicio de las funciones está asignado jerárquicamente, los procedimientos formales rigen las relaciones entre los miembros” (Bolívar, 1996, p. 242), y ello en un marco de organización escolar en el que los profesores tienen escasa posibilidad de interactuar con colegas.

Las condiciones del contexto económico social general, y en particular del sistema, pueden explicar, en parte, la ausencia de resistencia. Estas presiones y promesas se produjeron en un escenario político-educativo en el que se avanzaba en la recentralización de decisiones y en la instalación de modalidades de evaluación de personas e instituciones con fines punitivos. No puede dejar de asociarse la incorporación de los nuevos planes al temor por el cierre de cursos o de las escuelas que no aceptaran la “innovación”, con el consiguiente riesgo de desocupación de sus docentes en un contexto nacional de generalizado temor a la pérdida de estabilidad laboral²⁴.

Para finalizar... algunos temas pendientes de análisis

Como dice el tango²⁵, 20 años no es nada... y veinte páginas tampoco para incluir todos los problemas que se produjeron en el sistema de educación escolar y en las propuestas realizadas fuera del sistema formal. Queremos solo mencionar y presentar brevemente algunos que merecen ser tomados en cuenta y que no llegamos a incluir:

- La educación de un trabajador como respuesta a demandas del mercado laboral.

Este enfoque de la formación para el trabajo no es específico de la década de 1990. La consideración del estudiante como ciudadano y como trabajador²⁶ ha sido escasa y no siempre se consideró que los cursos y programas constituyen recursos para poner en circulación contenidos que pueden favorecer la mejora de las condiciones sociales y laborales de los egresados del sistema y contribuir al desarrollo de la capacidad de análisis crítico. Pero en la década en análisis no solo se legitimó esta dependencia de la educación respecto del mercado laboral, sino que al mismo tiempo que se clausuraba el sistema de educación técnica y el Consejo Nacional de Educación Técnica [CONET]

—su organismo de gobierno— se invirtieron altos recursos en acciones focalizadas de formación laboral, de carácter fragmentario, pragmático, destinadas a jóvenes con bajo nivel de educación y provenientes de familias pobres. Las evaluaciones sobre resultados de estos programas “realizados desde los propios organismos que ejecutaron y financiaron tales programas así como los resultados de investigaciones desarrolladas desde el ámbito académico pusieron en evidencia el escaso resultado de las acciones emprendidas” (Barbetti, 2005, parra 2).

- El peso de las políticas focalizadas.

La falta de atención a la educación escolar de jóvenes y adultos se explica, en parte, por el peso que tuvieron en la década las políticas de atención focalizada sobre la pobreza, sistema recomendado por los organismos internacionales como modo de control y regulación social.

Desde esta perspectiva, los principios básicos de igualdad y justicia social, que sostienen la lógica de las políticas universales, quedan postergados, lo cual “contribuye a la erosión de la noción de derechos y de ciudadanía” (Da Silva Telles, 2004, p. 139). Las decisiones que se adoptan son fragmentarias y el énfasis está puesto en compensar riesgos, de modo que deja de ser el derecho el principio a partir del cual se formula la norma.

Se produce una transferencia de la responsabilidad pública a los servicios privados y a la sociedad civil sobre la base del supuesto de que se requiere combinar la acción de diferentes agentes e implicar a los pobres en acciones de superación de la pobreza. La gestión de los problemas se lleva a cabo en el espacio local territorial y se corta la conexión entre los problemas locales y los centrales, estructurales.

Diversos programas de educación de jóvenes y adultos²⁷ constituyen, a nuestro entender, una pedagogía social que va instalando modos de comportamiento en los que el esfuerzo individual resulta la norma. La formación para el empleo parte del supuesto de que la desocupación tiene que ver con la falta de capacitación y se trata de “empujar” a los jóvenes hacia el empleo, independientemente del nivel de calidad de la ocupación y sin considerar si la calificación que se provee tiene el nivel necesario como para garantizar la inserción laboral. La formación

de animadores —que se centra en la formación instrumental— corresponde a la línea que propone hacer a los pobres responsables de su propia activación por medio de estrategias de asistencia a la comunidad, en las que se hace de los vecinos, de “los lugareños” —en un medio urbano o suburbano— los sujetos de la acción.

Son políticas que eluden considerar la cuestión de la distribución del poder así como los requerimientos de capacitación que respondan a los imperativos técnicos de una empresa flexible.

- La política de asignar a la empresa la responsabilidad en la formación de sus trabajadores.

La capacitación en el sector privado está vinculada al grado de desarrollo de la empresa. Las investigaciones (Figari, 2004; Gentili, 1994) ponen de manifiesto que sus circuitos de formación mantienen las diferencias de niveles ocupacionales y no permiten a los empleados de más bajo nivel la superación de ciertos “techos” laborales por vía de la formación en el interior de la empresa. Por otra parte, esa capacitación involucra no solo la adquisición de saberes técnicos, sino, especialmente, de pautas de comportamiento laboral que configuran la cultura de la empresa. Las diversas formas en las que se lleva a cabo la capacitación en las empresas tienen efecto ideológico, ya que implican formas de control sobre el comportamiento de los trabajadores (Figari, 2004). La escuela puede estar entre las instituciones que centren el *currículum* en la reflexión sobre el contexto y sobre las condiciones del trabajo.

- La persistencia de categorías “abusadas” en las políticas neoliberales.

Finalmente, cabe retomar el planteo del primer párrafo de este artículo acerca de la necesidad de “seguir evaluando, hoy, la continuidad o superación de lo que se instaló o fortaleció en esos años”. Esta perspectiva nos parece necesaria. La nueva Ley Nacional de Educación (26206/06) retoma varios de los conceptos metamorfoseados que fueron objeto de análisis en este trabajo, conceptos ampliamente difundidos por el neoliberalismo y cuya incorporación en la ley, sin definiciones,

puede dar lugar a nuevas ambigüedades. La “vinculación con el mundo de la producción y el trabajo” (art. 33), la educación de jóvenes y adultos flexible y abierta, la acreditación parcial de saberes, la promoción de la participación de los docentes y estudiantes y su vinculación con la comunidad local (art. 48) tienen una historia reciente poco democrática. Las políticas focalizadas siguen existiendo y la distribución desigual de la riqueza como una de las causas centrales de la pobreza, persiste.

No parece redundante insistir en la necesidad de seguir preguntándose, como lo hicimos al comienzo de este trabajo, cuáles son cuestiones ante las cuales hay que mantener un estado de alerta crítica.

Notas

- 1 Presentamos acá información que es resultado de las siguientes investigaciones: a) Brusilovsky, S., Canevari, M. S. y Cabrera, M. E.: *Educación media de adultos: características de la oferta; su relación con las políticas educativas neoconservadora* (2002-2004). Departamento de Educación con subsidio de la Universidad Nacional de Luján y b) Cabrera, M. E.: *Educación Básica de Adultos y Reforma Educativa: características de la oferta y su impacto en la demanda en el distrito de Luján (Provincia de Buenos Aires)*. Tesis dirigida por S. Brusilovsky, presentada en noviembre de 2002 en la Maestría Política y Gestión de la Educación, de la misma Universidad.
- 2 Algunas de estas ideas son específicas de la educación para adultos, otras atravesaron todo el sistema.
- 3 El libro de Robert Castel cuyo título es *La metamorfosis de la cuestión social. Una crónica del salariado* tiene una primera edición francesa de 1995. Este autor cita a otros autores que utilizan la misma metáfora: Aglietta, M. y Bender, A. (1984). *Les métamorphoses de la société salariale*. París: Calmann-Levy.
- 4 No queremos entrar acá en una discusión del concepto de ideología. Tomamos esta definición en tanto responde a nuestro objetivo de hacer evidentes los sentidos ocultos en las declaraciones y normativas del período.
- 5 Adaptamos esta definición y no una definición en términos de edad, porque es el sentido que históricamente tuvo en nuestro país y en el resto de América Latina.
- 6 Instituto Nacional de Estadística y Censos de la República Argentina (1991). *Censo Nacional de Población y Vivienda*.
- 7 Ministerio de Cultura y Educación, Red Federal de Información Educativa (1999). *Documento Mapa Socioeducativo del total del país, Serie Estudios especiales*. En Ministerio de Cultura y Educación, Secretaría de Educación Básica (2000). *La educación de Jóvenes y Adultos. Estado de Situación en la Argentina*. Buenos Aires, Argentina.
- 8 Nos referimos específicamente a la Provincia de Buenos Aires, “pionera” de la Reforma Educativa.
- 9 La oferta no escolar es mucho más amplia que esta, pero está dispersa en

- múltiples instituciones del Estado, en organizaciones sociales, en instituciones privadas con fines de lucro. Nos referimos a los programas correspondientes a políticas focalizadas por ser las políticas públicas dominantes, en el período, para la gestión de la pobreza.
- 10 Gobierno de la Provincia de Buenos Aires, Dirección de Cultura y Educación, Dirección de Educación de Adultos y Formación Profesional.
 - 11 Incluimos información de la investigación de M. E. Cabrera citada en el pie de página 1. Si bien las entrevistas se toman en el Partido de Luján las reglamentaciones corresponden a toda la Provincia de Buenos Aires, que presenta una organización que se repite en otras jurisdicciones.
 - 12 Este aspecto, vinculado con la “flexibilización” de la oferta, será tratado en el próximo título.
 - 13 La Resolución 240/91 del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación aprueba el “Bachillerato en computación abreviado” para adultos, presencial. Las ofertas de educación secundaria breves y aranceladas se expandieron a partir de la segunda mitad de la década de los años 1990 y comienzos del 2000.
 - 14 No sabemos si no hubo preocupación o si, por el contrario, se intentó, desde la Dirección Nacional de Educación del Adulto, resolver el problema de facilitar la asistencia, y no se obtuvieron los recursos para hacerlo. De hecho esa medida no fue acompañada por otras que cambiaran las posibilidades de los estudiantes.
 - 15 En la resolución N° 3709 de julio de 1996 del Gobierno de la Provincia de Buenos Aires, se afirma “que la capacitación es un aspecto esencial en el desarrollo de la transformación educativa [...] por lo tanto es un recurso que necesita ser orientado política y técnicamente según un conjunto de prioridades y criterios”.
 - 16 A partir de la extensión de la Educación General Básica [EGB] a 9 años se trasladó de los 14 a 16 años la edad para incorporar a los adolescentes a las escuelas primarias para adultos. Recurrentemente menores de esa edad solicitaban inscripción y la orden de la supervisión era no incorporarlos, para presionarlos a permanecer en EGB infantil, a la que tampoco asistían.
 - 17 Los maestros estaban en desacuerdo tanto con las formas de evaluación que encubrían el fracaso de la escuela en la enseñanza como con no poder inscribir a estos adolescentes que demandaban ingresar a Adultos. En las entrevistas declaraban que “hay que hacer algo”, “las ramas se tienen que poner de acuerdo”, “si nosotros (escuelas para adultos) no los podemos tomar que ellos (EGB) sí los tomen”. Se expresaba de esta manera la encrucijada en la que se encontraban, aunque en la mayoría de los casos predominaba la necesidad de responder a las directivas orales de sus superiores.
 - 18 Dirección General de Educación y Cultura de la Provincia de Buenos Aires.
 - 19 Estos cambios curriculares implicaron reducción de contenidos de educación general e incorporación de cuatro orientaciones semejantes a las del Polimodal. De tal modo, una reforma que se instaló en las escuelas comunes sin diagnóstico fue trasladada a las escuelas para adultos sin evaluación de condiciones ni resultados. Del total del Plan (72 horas en tres años), había doce horas (14%) que podían ser determinadas por cada establecimiento para dar una formación especializada en el área profesional correspondiente a la orientación.
 - 20 Un análisis más exhaustivo del contenido de esos cambios puede encontrarse en el capítulo 4 de Brusilovsky, S. (2006). *Educación escolar para adultos. Una identidad en construcción*. Buenos Aires: Novedades Educativas.

- 21 Se habla de simulación de consensos porque el gobierno somete a consulta documentos pero, como señalamos en un trabajo anterior, "bajo la apariencia de que las decisiones se van construyendo gradualmente, con el consenso de quienes serán afectados por su implementación, se impone el modelo al que el gobierno se propone llegar, y que está predefinido, previsto como 'necesario'" (Brusilovsky y Vior, 1998).
- 22 Desde la creación de estos centros, los directores disponían de amplio espacio para tomar decisiones.
- 23 No podemos generalizar esta apreciación con certeza porque no tenemos muestra estadística, pero no hallamos indicios de procesos de tal carácter.
- 24 En las entrevistas, algunas respuestas de directores tomaron esta dirección.
- 25 Santos Discépolo, E. (1935). *Cambalache*.
- 26 Esta diferenciación puede ser discutible al estar excluyendo el trabajo de la ciudadanía, pero resulta útil a los fines de analizar las propuestas curriculares para adultos tomando en cuenta los contenidos destinados a la formación profesional y a la educación general.
- 27 Nos referimos a programas vinculados con la formación para el empleo, con la formación de animadores para el trabajo en el espacio local (Proyecto Joven, Formación de Animadores, Fortalecimiento del Desarrollo Juvenil) centrados en la capacitación de jóvenes y adultos.

Bibliografía

- Barbetti, P. (2005). *Empleo juvenil y políticas públicas. Una aproximación al marco interpretativo y teórico en el que se sustentan algunas intervenciones del estado*. Extraído el 5 de marzo de 2006 del sitio Web de la Universidad Nacional del Nordeste: <http://www.unne.edu.ar/Web/cyt/com2005/1-Sociales/S-023>.
- Beltrán Llavador, F. (1995). *Nuevo tecnocratismo y descentralización educativa*. Manuscrito no publicado. Valencia, España.
- Brusilovsky, S. (2006). *Educación escolar para adultos. Una identidad en construcción*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- , Canevari, M. S., Cabrera, M. E. (2005). *Educación media de adultos: características de la oferta; su relación con las políticas educativas neoconservadora*. Manuscrito no publicado. Luján, Argentina: Universidad Nacional de Luján, Departamento de Educación.
- y Vior, S. (1998). *Formación de docentes en Argentina. Preocupación técnica-proyecto político*. Ponencia presentada en el Sexto Seminario para la Formación de Profesores en el Cono Sur, Mercosur Conosur

Educativo realizado en la Universidad de los Lagos, Punta de Tralca, Chile.

Cabrera, M. E. (2005). Paradojas de la reforma educativa: extensión de la escolaridad y exclusión educativa. *Revista Argentina de Sociología*, en coedición con *Revista Convergencia*, 5, 266-284.

Castel, R. (1997). *La metamorfosis de la cuestión social. Una crónica del salariado*. Buenos Aires: Paidós.

Da Silva Telles, V. (2004). La sociedad civil entre la ciudadanía y la filantropía. En C. Danani (Comp.), *Política social y economía social. Debates fundamentales*. San Miguel, Argentina: Universidad Nacional General Sarmiento, Altamira, Fundación Organización de Servicios Directos Empresarios (Grupo OSDE).

Figari, C. (2004). *La gestión del trabajo y el nuevo conocimiento oficial. Dispositivos para el control social en contextos de modernización empresarial*. Ponencia presentada en la Conferencia Internacional de Sociología de la Educación: Globalización, Educación, Resistencia y Tecnologías. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Buenos Aires.

Gentili, P. (1994). *Poder económico, ideología y educación*. Buenos Aires: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales-Miño y Dávila.

Jiménez Jaén, M. (1988). Los enseñantes y la racionalización del trabajo en educación. *Revista de Educación*, 285, 231-245.

Pereyra, M., García, J., Gómez, A. y Beas, M. (Comp.) (1996). *Globalización y descentralización de los sistemas educativos*. Barcelona: Pomares Corredor.

Martínez Bonafé, J. (1998). *Trabajar en la escuela*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Whitty, G., Power, S. y Halpin, D. (1999). *La escuela, el estado y el mercado*. Madrid: Morata.

Wiñar, D. y Lemos, M. L. (2005). *De la fragmentación a la desintegración del sistema educativo argentino*. Publicación interna. Cuaderno N° 1 de la Maestría en Política y Gestión de la Educación. Luján, Argentina: Universidad Nacional de Luján, Departamento de Educación.

Zizek, S. (2003). *Ideología. Un mapa de la cuestión*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.



Investigar en educación en tiempos de globalización: ¿el canto del cisne?

Rivas Flores, José Ignacio

Departamento Didáctica y Organización Escolar,
Universidad de Málaga

nachorivas57@hotmail.com

Palabras clave:

investigación,
política,
práctica
educativa,
neoliberalismo,
sistema
educativo.

Keywords:

research,
policy,
educational
practice,
neoliberalism,
educational
system.

El canto del cisne se refiere a la última obra o actuación de una persona. A pesar de que el cisne no canta nunca —lo más emite un ronquido sordo— existe una leyenda antigua que afirma que emite el canto más melodioso como premonición a su propia muerte, según relata Marcial y el poeta Virgilio¹.

Resumen

¿La investigación educativa ha contribuido en algo a la mejora de la educación? A partir de esta pregunta se realiza una revisión de la incidencia de las políticas neoliberales en la investigación en educación. Se hace hincapié en dos procesos: la instrumentalización política y la revisión de los paradigmas. El resultado es un alejamiento de las prácticas pedagógicas respecto de la investigación. Se analizan 3 ejes: la política educativa, que busca la validación de las reformas educativas en marcha; la investigación educativa, cada vez más dependiente de la sociedad de mercado y de la necesidad de legitimar las acciones políticas; y las prácticas educativas, enfrentadas a un cambio de valores de la cotidianidad social y cultural. Se apuntan algunas propuestas de cambio desde una revalorización epistemológica, social y política de la investigación.

Empiezo este trabajo con una preocupación: ¿La investigación educativa de los últimos años ha contribuido en algo a la mejora de la educación? Mi preocupación crece si esta pregunta la circunscribo al ámbito de la educación pública y mucho más aún si me focalizo en los

ámbitos sociales de exclusión y pobreza. Intencionalmente dejo abierta la cuestión del intervalo temporal que utilizo, si bien podríamos abrir la pregunta en un sentido más amplio: ¿La investigación educativa contribuye a la mejora de la educación (pública y de los colectivos menos favorecidos socialmente)? ¿Alguna vez lo hizo?

No quisiera ser maximalista en la respuesta. De hecho, no creo que se pueda responder a esta pregunta más allá de los límites de la inquietud que despierta. De cualquier modo, se podrían apuntar algunas cuestiones que puedan ayudar a dilucidar su alcance. Por un lado, si entendemos que el objetivo de la investigación es contribuir a la generación de conocimiento, podríamos pensar que este va calando en los ámbitos de la práctica educativa de algún modo. En este caso la respuesta sería positiva, pero no dejaría de ser una obviedad o una vaga generalización. Sin embargo, si buscamos una relación más directa de la investigación en el cambio de la práctica educativa la cuestión se nos vuelve más opaca. Si hubiera habido tal implicación, dado el cúmulo de investigación realizada en nuestro ámbito, el desarrollo de la educación sería comparable al de la carrera espacial, cuanto menos. Dicho esto, establezco algunas limitaciones a la ironía: nunca se ha invertido la misma cantidad de recursos en la investigación educativa como en la investigación encaminada a situar el ser humano fuera de los límites del globo terráqueo.

Puede ser que el problema no se encuentre en este planteamiento, sino en el significado mismo del objeto de investigación y sus condiciones de aplicación: la educación es una realidad política, social, cultural e histórica. ¿Significa esto que no es posible investigar en educación más allá de la mera descripción o de la evaluación de los procesos? Sin duda una buena parte de la investigación educativa se ha decantado por esta orientación. Especialmente esto es así en los últimos tiempos, como defiende en este artículo, en que el avance de las políticas neoliberales en educación ha marcado fuertemente el sentido de lo que es investigable en nuestro campo, señalando un camino que nos puede conducir a este canto del cisne que aventuro en el título.

Esta situación que estoy apuntando me lleva a hablar del canto del cisne en dos sentidos. El primero está en relación con la separación evi-

dente, según manifesté antes, entre investigación y práctica educativa. Como luego desarrollaré con más detenimiento, la práctica educativa cada vez más está siendo objeto de fuertes regulaciones desde la acción política o administrativa. La investigación no está entrando en la vida de las aulas de una forma clara. En muchos casos, los resultados de los trabajos de los grupos de investigadores, de los tesisistas y doctorandos, incluso con fuerte financiación de sectores públicos y privados, se mueren en los anaqueles y archivos de las universidades y de las agencias de investigación. Se podría decir que el objetivo de esta investigación no es otro que la propia investigación, la financiación que pueda aportar para el funcionamiento de las universidades e institutos de investigación o la obtención de grados académicos necesarios para la carrera docente universitaria. Esta es una queja popularmente asumida y casi me atrevería a decir que aceptada.

Paradójicamente, en muchos casos estas investigaciones, dadas las condiciones en que son realizadas (exigencias académicas, grupos estables de investigación, etc.), presentan unas bases teóricas y metodológicas serias e incluso diseños avanzados en el terreno epistemológico y educativo. También es verdad que, como dice Hargreaves (1996), representan exclusivamente los intereses de los investigadores y del mundo académico y se alejan de las preocupaciones y necesidades cotidianas de las escuelas.

El segundo canto del cisne se produce en relación con el cambio en el contenido de las investigaciones que se están haciendo en educación en los últimos diez años como fruto del giro de las orientaciones políticas que está teniendo lugar. Me atrevería a decir que se está produciendo una extinción de una investigación centrada en lo netamente pedagógico² a favor de otra mucho más dependiente de los nuevos compromisos económicos, sociales y políticos de los Estados y de los organismos internacionales implicados. Se está dando una fuerte instrumentalización de la investigación, que se encamina a fundamentar las decisiones políticas de los organismos que gestionan los sistemas educativos, tanto en los niveles estatales como supraestatales.

En este caso, los resultados de las investigaciones languidecen y, en última instancia, se volatizan en los documentos oficiales de los proyec-

tos orgánicos y hegemónicos de los diversas instituciones que regulan la educación, tanto públicos como privados. Es relevante observar el giro que en este sentido están dando las publicaciones más prestigiosas en educación y los contenidos que ahora constituyen los focos más importantes³. Los nuevos ejes de discusión en los foros de investigación gravitan por los “sistemas de acreditación del profesorado” (no en los modelos y estrategias de formación), los “estándares y las competencias educativas” (no sobre las estrategias de trabajo en el aula) y el “liderazgo educativo de los administradores y gestores de la educación” (no sobre los procesos de cambio y de transformación de las instituciones escolares)⁴.

En la cuota local de globalización que nos corresponde a cada Estado, entiendo que los efectos del *No Child Left Behind Act*⁵, elaborada por el gobierno Bush y que orienta la política educativa estadounidense actual, está muy presente en este cambio de tendencia, ya que establece las prioridades en investigación y, por tanto, la política de subvenciones, con un fuerte eco en el nivel internacional. La Unión Europea, sin duda, y la necesidad de configurar una política educativa compartida, adecuada para la integración de múltiples nacionalidades, se sitúa también al frente de esta política.

En este marco, la tradicional controversia entre investigadores acerca de los paradigmas de investigación toma una nueva perspectiva. Si bien siempre hemos sido conscientes del trasfondo ideológico y político de cada uno de ellos, el debate se ha planteado casi siempre en términos epistemológicos y estratégicos. Ahora, en cambio, la instrumentalización de la que hablaba más arriba también ha llevado a un cambio en este discurso, adueñándose del debate metodológico desde una perspectiva ecléctica y un claro interés práctico. Entiendo que esta posición desnaturaliza las lógicas de investigación y las diferentes posiciones que cada una defiende acerca de la realidad y el conocimiento, actuando a favor de las posiciones dominantes (Rivas, 1990).

Por otro lado, hay otro importante giro en la orientación metodológica de la investigación hacia posiciones más positivistas, revestidas de posmodernidad en algunos casos, de acuerdo con el eclecticismo reinante. Las preocupaciones que rigen ahora la investigación educativa,

que antes nombré, refuerzan esta lógica, ya que favorecen este tipo de estrategias metodológicas. Lo sustantivo, la comprensión en profundidad, deja de ser relevante y cede posiciones en relación con la descripción. Particularmente interpreto este cambio por el interés en la eficacia política de los resultados de la investigación y no por la cotidianidad de la relación educativa.

Se hace necesario, desde una posición crítica, disponer las condiciones socio-políticas actuales de la investigación educativa para poder establecer algunas salidas congruentes con una posición ideológica que quiera alejarse de las exigencias neoliberales actuales y evitar la muerte del cisne. Para ello voy a esbozar, a continuación, una reflexión sobre las relaciones entre práctica, investigación y política educativa en el marco de la sociedad actual (Rivas, 2004). Desde los presupuestos que se establezcan en este análisis quisiera plantear algunas alternativas posibles para dar un giro a esta situación que no puedo por menos que calificar, de nuevo, como preocupante.

Política, investigación y práctica educativa

Una premisa importante para empezar esta reflexión es situar la educación en el ámbito de la actividad pública y, por tanto, política. Independientemente de las tendencias liberalizadoras de los sistemas educativos que se están iniciando en diversos ámbitos, aún nos encontramos bajo los parámetros del mandato modernista de la escuela y de su dependencia del Estado. Más allá de las teorías educativas y curriculares, la enseñanza está regulada desde el Estado y los diversos “consensos” sociales y políticos que se generan en torno a los grupos de influencia en el mismo⁶. Las diversas leyes y reglamentos que las desarrollan cada vez más incrementan su intervención en el trabajo de los docentes y en los modos de relación educativa entre los miembros de la comunidad escolar. De hecho, la sucesión de reformas educativas como práctica repetida en los últimos años en un buen número de países no deja de ser sino una celebración ritual del control de la actividad de los centros educativos, de acuerdo con los intereses que cada nuevo gobernante pone en juego en su mandato (Popkewitz, 1983 y 1994).

Resulta relevante observar cómo este proceso de reformas generalmente viene acompañado de una poderosa argumentación basada en la investigación educativa. De alguna forma se busca legitimación de las decisiones políticas desde el campo de las teorías educativas. Si bien, paradójicamente, no se están produciendo cambios relevantes en las prácticas derivadas de dichas reformas, sino un incremento de la regulación del trabajo del profesor para hacerle participe de los “nuevos” modelos educativos que se generan de este modo (Robertson, 1996).

Una primera lectura de este hecho nos llevaría a pensar en una ineficacia de las estrategias de cambio promovidas desde el Estado, así como de las teorías educativas en que se sustentan. De hecho, una buena parte de las críticas que popularmente reciben estos procesos de reforma se consideran desde esta posición. Una segunda mirada posiblemente nos llevaría a pensar que la práctica educativa es pertinaz en sus planteamientos y acaba por fagocitar cualquier intento de cambiar. En última instancia, esta posición acaba por responsabilizar a los docentes de su falta de compromiso con la mejora de la escuela.

La posición que defiendo, en cambio, se orienta más a una congruencia profunda entre las tres dimensiones de las que estoy hablando. Es decir, la práctica de la educación, de la política y de la investigación está ligada al proyecto social, cultural y político que caracteriza la sociedad actual, especialmente desde las posiciones más hegemónicas. Bien es cierto que los márgenes de lo aceptable en este proyecto pueden ser amplios, lo que motiva la diatriba política, pero esto no elimina el hecho de que las tres dimensiones son construcciones socio-históricas en el mismo contexto. A continuación voy a dar un repaso por ellas.

Política educativa

En relación con la política educativa continúa vigente la funcionalidad de la institución escolar en la formación de la ciudadanía, de acuerdo con los valores que configura el Estado Moderno. El problema está en que este concepto de ciudadanía está modificando sus presupuestos y ahora actúan otros intereses y otro sentido de lo público. Sin entrar en muchos detalles, ya que no es objeto de esta reflexión, quisiera resaltar algunos aspectos que considero relevantes.

Uno primero supone destacar cómo la lógica de mercado está invadiendo los ámbitos educativos, tanto en cuanto a la oferta como a la gestión. Paradójicamente, al incremento de la regulación que explicaba antes se une la consideración de la educación como una empresa de servicios. Es decir, se somete a la lógica propia del sistema de mercado: sujetos como usuarios, diversidad de ofertas educativas, libre competencia (incluyendo tanto el ámbito público como privado), etc. El Estado regula el mercado educativo y los diversos centros ofertan sus productos, buscando el valor añadido que los diferencia⁷.

Esta situación plantea necesidades particulares de conocimiento y, por tanto, de investigación, por parte de los sistemas educativos. Desde esta lógica los aspectos pedagógicos dejan de ser los relevantes. La oferta abarca otras cuestiones tales como recursos técnicos, actividades formativas diversas, atención al alumno, recursos humanos, entre otras. Siendo perverso en la postura se podría decir que lo pedagógico queda reducido a la galería de servicios que se brindan en una oferta educativa determinada. La suma de todos ellos garantiza la eficacia y la calidad. En estas condiciones los Estados buscan que sus centros participen de dicha lógica para hacerse competitivos en el mercado, renunciando a valores importantes relacionados, por ejemplo, con la participación, la colegialidad, la construcción de comunidad, etc.

La investigación, pues, se orienta hacia la evaluación del servicio educativo y las diversas variaciones técnicas que compiten en el mercado, de acuerdo con los parámetros que presenté anteriormente: estandarización, acreditación y gestión, ya que se han convertido en los ejes de las políticas educativas.

Investigación educativa

Centrándome ahora en la propia investigación educativa, son varios los aspectos significativos que entiendo hay que tomar en consideración. El primero tiene que ver con los actores que tienen en sus manos el desarrollo de los proyectos de investigación. Como ya apuntaba en otro momento (Rivas, 2004, p. 40):

Podemos afirmar [...] que en esta dialéctica entre praxis económica y social y pensamiento, este último actúa como elemento

de justificación de la primera. En el aspecto político esto es mucho más evidente en la medida en que los intelectuales juegan un papel fundamental en la consolidación y justificación de los proyectos hegemónicos que propugna toda propuesta que se haga desde posiciones políticas concretas.

La investigación se encuentra en manos casi exclusivamente de académicos e intelectuales que desarrollan sus actividades desde las necesidades propias de su posición académica o desde su orientación teórica, por un lado, o desde la necesidad de conseguir recursos financieros para desarrollar sus proyectos, poniéndose en manos, entonces, de los intereses particulares de los sponsors, públicos y privados, por otro. En este sentido se puede decir que los investigadores actúan como factores de legitimación de las prácticas políticas y económicas, ya que dotan de categoría científica y racionalidad a los intereses particulares⁸. La investigación generada desde las propias realidades educativas llevando adelante modelos centrados en la práctica (Cochran-Smith y Lyttle, 2003) ocupa posiciones muy marginales en la coyuntura actual y en algunos sentidos claramente en retroceso, como puede percibirse por el bajo nivel de producción de los últimos cuatro años.

Este orden de cosas sitúa la investigación, de nuevo, en el interés práctico y tecnológico: se busca generar conocimiento que tenga su aplicación en la innovación tecnológica y en el cambio social. No obstante, las actuales políticas relativas a la universidad y a la investigación fomentan y potencian esta situación al hacer depender la investigación de la búsqueda de recursos externos. Por tanto, los focos se definen desde intereses particulares⁹.

Señalo tres ejes de reflexión sobre esta dinámica de investigación que ponen de relieve por dónde se desenvuelve la lógica institucional de la producción académica, la cual, en definitiva, es congruente con el proyecto liberal-racional sobre el que se construye el modelo social imperante: la sociedad de mercado y la creencia en una verdad racional immanente.

El primero lo definiría como la “legitimación científica de las decisiones políticas”, que ya ha aparecido anteriormente. En definitiva, de acuerdo con la lógica racionalista, las verdades descubiertas por la

investigación son utilizadas como justificación y amparo de las decisiones de los Estados y de los Organismos Internacionales que regulan la educación. A menudo este amparo es meramente nominal sin que realmente exista el correlato necesario entre la teoría y la toma de decisiones. Administrativamente se regula para la práctica lo que en un inicio no es sino un principio teórico. Las lógicas científica y burocrática se cruzan, pero casi nunca con mucho éxito.

La política que se está llevando a cabo en la Unión Europea en relación con la investigación es paradigmática de este planteamiento. Según afirma Agalianos (2003), miembro de la Comisión para la Investigación en Ciencias Sociales y Humanidades de la Unión Europea, se buscan “redes que integren los esfuerzos de investigadores y desarrollen la capacidad de manejar los problemas complejos en modos eficientes y comprensivos [...] que desarrollen la excelencia en sus áreas”. Este objetivo se basa en el acuerdo del Consejo Europeo de Lisboa, de 2000, que establecía como nuevo objetivo estratégico para la investigación en Europa: Hacer de Europa la economía basada en el conocimiento más dinámica y competitiva en el mundo, capaz de que la economía sostenible crezca con más y mejores trabajos y una cohesión social mayor.

Sin negarle su matiz social, que la diferencia de otras propuestas más radicalmente neoliberales, hay elementos claros que sitúan la investigación en función de la lógica de mercado y de la hegemonía política y productiva en el nivel mundial, al mismo tiempo que la vinculan con el ámbito de las decisiones políticas y del proyecto europeo gestado en la dinámica de mercado común. La estrategia de establecer “líneas prioritarias” basadas en las necesidades de integración europea es un claro exponente de este vínculo. Quién define estas necesidades y en función de qué criterios se establecen, orienta claramente los fines y su valor. De hecho, los documentos emanados de las diferentes comisiones en materia de investigación establecen la necesidad de que la investigación ilumine las decisiones que se tomen en este sentido.

En tal caso, resulta relevante que la unidad administrativa en la que se inscribe la investigación educativa en la Unión Europea, *Research in the social Sciences and Humanities*, se encuentre dentro de la directiva denominada *Knowledge-based economy and society*¹⁰. A su vez, las

acciones clave (líneas prioritarias) son: *Improving the Socio-Economic Knowledge Base y Citizens and Governance in the Knowledge Based Society*¹¹. Entre las orientaciones de la investigación destacan el uso de las TICs en el aprendizaje, la relación entre educación y trabajo, la formación a lo largo de la vida, la capacitación de los docentes y los nuevos problemas sociales en Europa: la inmigración y la construcción de una ciudadanía común.

Como vemos, se produce un cambio en la orientación tradicional de las disciplinas científicas a favor de los grandes problemas políticos, sociales y económicos. Este cambio es importante ya que supera el conocimiento parcial disciplinar, pero traslada la atención a las relaciones de poder y a la acción de los grupos de influencia que actúan en los foros políticos. Si la definición de estos grandes problemas viniera determinada por su relevancia social, su vinculación con la realidad de los ciudadanos y ciudadanas que los sufren y con la atención a los colectivos más desfavorecidos, en una apuesta ideológica por la equidad y la solidaridad, estaríamos ante una situación realmente transformadora y emancipadora. Pero en este caso, por el contrario, la relevancia de los problemas viene establecida, como indiqué antes, por las necesidades de integración política y de predominio internacional de Europa frente a las otras potencias mundiales.

El segundo eje de reflexión está en relación con el eclecticismo metodológico al que ya me refiriera. Las diferentes posturas metodológicas aparentemente pugnan en un régimen de libre competencia de acuerdo con una supuesta neutralidad racional de las distintas prácticas de investigación. Esta posición, en definitiva, oculta la diversidad de lógicas que subyacen en cada orientación, las cuales representan posiciones distintas en cuanto a la naturaleza de la realidad, el conocimiento y los sujetos. En definitiva, son socialmente construidas y forman parte de las luchas de la humanidad a lo largo de los siglos, en torno a su emancipación.

Cuando hablamos de lógicas de investigación estamos hablando de la coherencia del enfoque general que orienta un proceso de investigación de acuerdo con el conjunto de opciones metodológicas que el investigador va tomando. Dicho enfoque general está construido, a su vez, en

el seno de un sistema de pensamiento más global que se corresponde con marcos ideológicos y culturales. La ciencia occidental, positivista y pragmática, se ha gestado en una tradición cultural determinada que la diferencia de las “ciencias” que se han originado en otras tradiciones distintas. A su vez, dentro de la civilización occidental, el sistema social hegemónico y dominante a lo largo de los siglos es el que ha impuesto su lógica de pensamiento, marginando a otras posibles. De este modo, la ideología individualista y utilitarista que ha dominado en nuestra historia es la que ha impuesto sus modos de analizar y conocer la realidad.

En la época actual no es muy difícil observar cómo determinados modelos de conocimiento han surgido en sistemas políticos concretos y de alguna forma sus trayectorias se vinculan. Las tendencias neoliberales, políticamente hablando, han sido más propicias para el desarrollo de modelos positivistas y tecnológicos; mientras, contextos más socialdemócratas han visto el auge de otros modelos alternativos; por su parte, los movimientos antisistemas o más críticos desarrollan otros sistemas para analizar la realidad totalmente distintos. En definitiva, ni el pensamiento ni la ciencia son únicos ni universales, sino que son también social y políticamente contruidos.

En este sentido, las lógicas de investigación tienen también, a mi modo de entender, un sentido político y social. Se definen por la formulación de los problemas de investigación, diferentes en función de los nichos cognoscitivos donde se originan. Igualmente, se definen por los modos de acceder al conocimiento de este problema. Por último, también se diferencian por el valor que le dan a este conocimiento y su uso social. En el eclecticismo actual esta diferencia profunda entre las lógicas es ignorada, actuando en consecuencia siempre a favor de los posicionamientos hegemónicos imperantes.

El tercer eje de reflexión lo planteo en relación con la exigencia tecnológica que domina la investigación en la actualidad. En definitiva, me refiero de nuevo al predominio del interés práctico sobre el epistemológico. Resulta interesante ver el cambio sucesivo de la denominación de los programas que en un principio fueron de investigación (I), para luego convertirse en Investigación y Desarrollo (I+D) y que actualmente han pasado a llamarse Investigación, Desarrollo e Innovación

(I+D+I). La investigación políticamente válida en todos los terrenos es la que tiene un vínculo con el sistema productivo y tecnológico produciendo un conocimiento “útil” para el desarrollo y la innovación en la rama del saber que sea.

En general, este sistema implica la existencia de una institución exterior a la propia de investigación, la cual asume el desarrollo tecnológico y práctico de los resultados que se obtienen. En el ámbito educativo, claramente, esta necesidad se complica, ya que es el propio Estado el que genera las necesidades de innovación en los sistemas educativos, a menos que estemos pensando en la existencia de patentes, franquicias o empresas educativas que reclamen la asistencia de la investigación educativa para el desarrollo de sus técnicas y estrategias educativas. En definitiva, la innovación de los servicios que prestan, en el sentido ya apuntado.

El círculo, de alguna manera, se cierra, ya que el desarrollo de la investigación educativa queda vinculado, en su mayor parte, con las necesidades de los Estados, los cuales, en buena medida, son congruentes con las políticas hegemónicas de los colectivos de influencia. La otra opción para llevar adelante esta orientación de la investigación es la liberalización del mercado educativo, permitiendo la libre competencia de ofertas distintas; lo cual, salvo excepciones muy contadas, no parece que sea la política global. En definitiva, las directrices para el desarrollo de los diferentes sistemas educativos están ya establecidas desde los acuerdos internacionales y las políticas que representan.

Práctica educativa

Concluyo con una tercera dimensión en la que, al final, confluyen todas las anteriores: la práctica educativa. Parto de la conciencia de una situación complicada de la cotidianidad de la vida escolar, reflejada en los medios de comunicación, diariamente, y en otros foros sociales y educativos. En general, las respuestas a esta situación se sitúan en el terreno de la gestión y pocas veces en la comprensión del significado de la escuela en la sociedad actual. Se actúa sobre los efectos, pero no se cuestiona el papel que juega el modelo modernista sobre el que se asienta la escuela,

en un momento de transformación profunda de los modelos sociales y culturales que cuestiona el valor de las verdades inmanentes.

Resulta revelador de la situación actual que se vive en los centros de enseñanza este comentario de un profesor de Literatura, citado en Rivas (2003, p. 220):

Tú no puedes hablar ahora, por ejemplo de Romanticismo y describir al héroe romántico, con el que antes a lo mejor se sensibilizaban. Ahora si hablas de esto eres un imbécil. O hablas de autonomía, independencia, emancipación del individuo, etc. y la respuesta es que para qué.

Los valores que se ponen en juego en la escuela están en conflicto con los de la sociedad generando una situación compleja. El conocimiento, entendido como tradición, como verdades establecidas o simplemente como saberes legítimos, está cuestionado desde la cultura social.

Por otro lado, la dinámica política y académica descrita anteriormente refuerza la orientación tecnológica en el quehacer de la escuela. Esto hace que la regulación de la vida escolar venga establecida por los agentes encargados de desarrollar la aplicación de las directrices políticas, legitimadas, a su vez, por la investigación y las teorías educativas. Sin duda, no son los docentes los que en este momento asumen esta tarea, en una clara desvalorización de su trabajo, sino las instancias mediadoras de carácter técnico: editoriales, mandos de la administración educativa, medios de comunicación, etc. El resultado es que la enseñanza se convierte, casi en exclusiva, en la gestión de este conocimiento, generado desde fuera de la escuela y políticamente orientado¹².

La investigación sobre la práctica escolar se orienta, en su mayor parte, hacia los modos de gestión en torno a este tipo de contenidos desde los supuestos tradicionales sobre los que se sostiene el aparato ideológico de la escuela: el aprendizaje como un producto individual (que genera unas determinadas prácticas de evaluación, de organización, de agrupamiento, etc.) y la realidad como inmanente e independiente del sujeto (que genera a su vez un repertorio particular de prácticas curriculares). Estos principios, junto con otros que se derivan de ellos, actúan como “a priori”, explícitos o no, de la investigación educativa. Es notable, en tal sentido, el incremento de publicaciones que se

están dando de carácter técnico o normativo. Estas adoptan la forma de manuales de actuación para docentes en diferentes áreas y dimensiones del *currículum* escolar.

En definitiva, con esta forma de proceder se refuerza la ideología predominantemente individualista que subyace en los modelos sociales, políticos y culturales hegemónicos en la sociedad actual, que se reproducen, a su vez, en la vida escolar. El racionalismo, el liberalismo, la democracia representativa, etc., se basan en la idea de individuo como centro y fin de la sociedad, frente a las ideologías de tipo más colectivo y constructivista.

Entiendo que se hace necesaria una revisión de los postulados de la investigación sobre la práctica educativa que ponga en cuestión los principios profundos sobre los que se sustenta, y no solo se la piense a partir de estos principios previos. De otro modo, la investigación se convierte (de hecho se está convirtiendo como vengo defendiendo a lo largo de todo el trabajo) en un instrumento de legitimación de las prácticas establecidas que son funcionales para el sistema político y social neoliberal actual. Ello confirmaría que el canto del cisne es algo más que una metáfora para orientar esta reflexión y que podríamos estar languideciendo en un proceso terminal irremediable.

Algunas posibilidades de cambio

Mantengo, al llegar al final del artículo, la preocupación inicial con la que abría mi reflexión. La situación descrita pone sobre el tapete una inquietud mayor por cuestiones procedimentales y normativas, por un lado, y descriptivas y evaluativas, por otro. No significa esto que no existan prácticas de investigación que rompen con esta tendencia y buscan modos de transformación de la realidad desde modelos más participativos y colaborativos. La investigación acción participativa, las investigaciones de corte narrativo y biográfico, la investigación hecha por el profesorado sobre su propia práctica, entre otras, suponen modelos alternativos que perviven y sobreviven a pesar de la fuerte presión neoliberal.

Quiero terminar, por tanto, apuntando algunos presupuestos alternativos que podrían servir de agenda de investigación para la transforma-

ción de la escuela. Parto, para ello, de una visión de sociedad fundada en un concepto de comunidad entendido como proyecto político, de tipo participativo y deliberativo, basado en la aceptación de las diferencias como valor social irrenunciable. No puedo concebir la investigación como independiente del compromiso social y moral y definido desde una lógica que defiende el conocimiento como construcción colectiva e histórica y la realidad como el producto de las interacciones sociales.

Algunos de estos presupuestos que defiendo serían los siguientes:

- La ruptura de la jerarquía académica y profesional en el desarrollo de la investigación educativa.

Las necesidades de la investigación y, por tanto, los focos y objetivos de esta deberían estar definidos desde los propios actores educativos, en sus distintos estamentos. En todo caso, se debería explicitar la búsqueda de un consenso con las necesidades de tipo político y productivo, establecido desde un debate público necesario. Los docentes, en este sentido, deben asumir un mayor protagonismo e iniciativa y vincular las prácticas de investigación de los estamentos universitarios con las prácticas escolares.

- La democratización del conocimiento.

El conocimiento profesional de los docentes es también un conocimiento válido y puede constituir, sin ninguna duda, la base para una agenda de investigación educativa distinta. Esto supone buscar estrategias con una mayor horizontalidad.

- La construcción compartida como estrategia básica.

La investigación debe ser el fruto de proyectos colectivos y estar vinculada con las realidades concretas de la escuela y de las instituciones educativas. Así pues, hay que elaborar propuestas de investigación que incorporen metodologías de tipo colaborativo y deliberativo. No se pueden orientar los resultados desde estrategias metodológicas cerradas en las que las categorías vienen predefinidas desde posicionamientos exógenos; bien se trate de formulaciones propias de los investigadores o basadas en las construcciones teóricas.

- La visión problemática del conocimiento.

La investigación debe buscar el cuestionamiento y la crítica de la realidad y no solo su descripción. El conocimiento no debe servir como elemento de diferenciación entre los sujetos implicados en la educación, ya se trate de docentes, padres y madres o académicos, sino que debe permitir un debate abierto y paritario. En este sentido me parece importante construir “comunidades de investigación”, en las que se integren todos los sujetos implicados en un debate abierto sobre la realidad educativa. Esto supone elaborar unos acuerdos compartidos que garanticen la colaboración igualitaria, así como la búsqueda de un lenguaje común entre “teóricos y prácticos”, si se me permite la expresión. Ello implica, a su vez, un continuo proceso de negociación entre ambos sectores acerca de los contextos de conocimiento profesional de los docentes que modifique la comprensión que cada uno tiene del otro y, a su vez, la que ambos tienen sobre la realidad. Parto de la necesidad de modificar los prejuicios actuales y pensar que todos formamos parte del mismo proyecto educativo, en sentido amplio.

Desde estas premisas, podemos revertir el proceso y pensar en una posibilidad real de que la investigación y la práctica educativa miren hacia el mismo lado y compartan intereses, preocupaciones y objetivos.

Notas

- 1 <http://www.aplicaciones.info/utiles/frase11.htm>.
- 2 Entiendo en este caso como netamente pedagógico lo que tiene que ver con los procesos de enseñanza y de aprendizaje en contextos educativos determinados.
- 3 Hay que entender mis palabras como una generalización y no como una norma universal. Hablo de tendencias que se están viendo claramente reflejadas en las revistas internacionales de relevancia, sin que ello no signifique que afortunadamente sigan apareciendo
- 4 Esta valoración responde más a una intuición personal, compartida con colegas de diversas nacionalidades, que a un estudio preciso sobre el contenido de las publicaciones. Si bien no puedo hablar, por tanto, de una significación estadística de este hecho, sí creo que hay base empírica.
- 5 Ningún niño se quede atrás. Ley de educación actualmente en vigor en Estados Unidos, aprobada el 2 de enero de 2002, que en síntesis pretende mejorar las referencias a cuestiones pedagógicas de relevancia.

escuelas mediante la focalización sobre la medición de resultados (accountability), libertad de los estados y de las comunidades, el uso de métodos educativos validados y la libre elección de los padres. Puede consultarse el sitio Web: <http://www.ed.gov/nclb/landing.jhtml>.

- 6 En el programa electoral del presidente electo en los recientes comicios para la presidencia en Francia, Sarkozy proponía implementar el tratamiento de usted en todos los centros escolares a partir de los 5 años como modo de reforzar la autoridad de los docentes. Independientemente del valor que le queramos dar a esta medida, representa un ejemplo de la regulación de la cotidianidad de la escuela desde la administración del Estado. Curiosamente, es una de las primeras decisiones que está dispuesto a tomar como presidente.
- 7 Los acuerdos GATS, especialmente en el ámbito de países en vías de desarrollo son relevantes en este sentido (Verger, 2006), pero también se percibe cómo esta política está entrando claramente en los planes de convergencia de la Unión Europea en el *No Child Left Behind Act*, a la que me referí antes.
- 8 De nuevo insisto que hablo de tendencias y no de una situación universal. Entiendo que existe y seguirá existiendo, a pesar de todo, investigación independiente y con un interés de comprensión, transformación y emancipación. Desgraciadamente, también pienso que esta es minoritaria en este momento, ya que desde el eclecticismo social reinante es fácil encontrar modos de integrar tendencias dispares, en una estrategia que a la larga se convierte en domesticadora, sin que no siempre haya conciencia de ello.
- 9 No quiero negar con esto la necesidad de una investigación ligada a la innovación tecnológica y a las necesidades del mundo productivo, pero entiendo que ello no puede significar la muerte de una investigación de tipo comprensivo centrada en el conocimiento.
- 10 Economía y sociedad del conocimiento.
- 11 Mejorar el conocimiento base socio económico y Ciudadanos y Gobierno en la sociedad del conocimiento.
- 12 Una de las luchas más duras en el terreno de la educación se dirime en torno al conocimiento escolar. La definición de qué se debe enseñar en la escuela y con qué orientación se está colocando en el punto de mira de la confrontación política educativa. Así, se está desarrollando con fuerza una teoría científica de la creación, apoyada por las diversas iglesias, por ejemplo, reclamando su espacio en la escuela, o se pretende reducir la enseñanza de las ciencias sociales, en particular la historia, a una simple relación de acontecimientos y fechas, alejada de cualquier mirada interpretativa, como vivimos en España hace solo 5 años.

Bibliografía

- Agalianos, A, Brunet, O. y McGaw, B. (2003). Is There an Emerging European Education Research Space? *European Educational Research Journal*, 2 (1), 180-188.
- Cochram-Smith, M. y Lyttle, J. (2003). *Dentro/Fuera. Enseñantes que investigan*. Madrid: Akal.

- Hargreaves, A. (1996). Revisiting Voice. *Educational Researcher*, 25 (1), 12-19.
- Popkewitz, T. S. (1983). *Change and stability in schooling: The dual quality of educational reform*. Geelong, Australia: Deakin University Press.
- (1994). *Sociología política de las reformas educativas. El poder en la enseñanza, la formación del profesorado y en la investigación*. Madrid: Morata.
- Rivas, J. I. (1990). *La investigación naturalista en educación. Una revisión crítica*. Valencia: Promolibro.
- (Coord.) (2003). *La cultura profesional de los docentes de Enseñanza Secundaria*. Extraído del sitio Web de la Universidad de Málaga, Grupo de investigación de la Junta de Andalucía, HUM619: http://www.hum619.uma.es/Cultura_Profesional_Prof_Secundaria.htm.
- (2004). Políticas Educativas y Prácticas Pedagógicas. *Barbecho. Revista de Reflexión socioeducativa*, 4, 36-44.
- Robertson, S. L. (1996). Teachers' Work, Restructuring and Postfordism: Constructing the New "Professionalism". En I. F. Goodson y A. Hargreaves (Eds.), *Teachers' Professional Lives*. London/Washington: The Falmer Press, pp. 28-55.
- Verger, A. (2006). La liberalización educativa en el marco del AGCS/GATS: Analizando el estado actual de las negociaciones. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 14 (9). Extraído del sitio Web: <http://epaa.asu.edu/epaa/>.



La política educacional a partir de los '90

Vior, Susana E.

Universidad Nacional de Luján

svior@mail.unlu.edu.ar

Resumen

El trabajo se propone analizar la política educacional implantada en los '90 y sus consecuencias. Retoma cuestionamientos realizados, al debatirse la Ley Federal, por el carácter subsidiario, asistencialista y de agencia de control y evaluación asignado al Estado, la modificación de la estructura del sistema y la consecuente desaparición de la enseñanza secundaria.

Se muestra como una política articulada con la transformación económica, social y cultural que condujo al país a la peor crisis de su historia, por la reestructuración del Estado, la distribución de la renta nacional, el nivel de ocupación, los montos y el carácter de la inversión en educación, ciencia y tecnología.

Se analiza el proceso en que se reemplazaron las propuestas democratizadoras por el discurso de la "equidad", la "calidad", la "eficacia" y la "eficiencia" a través de la legislación acordada con los organismos internacionales. La Ley de Transferencias (1991), la Ley Federal de Educación (1993), la Ley de Educación Superior (1995) y normativa de menor nivel (decretos, resoluciones ministeriales, circulares, etc.) llevaron adelante, casi sin distorsiones, ese proyecto político. Se acentúa la descentralización del gasto y la centralización de los ingresos, impidiendo una justa distribución de recursos entre Nación y provincias.

Se señala la desaparición del nivel medio como una de las medidas de más graves consecuencias pedagógicas y sociales por la disminución del número de años, el vaciamiento de sus contenidos científicos y humanísticos y la pérdida de uno de sus objetivos históricos: la preparación para el acceso exitoso a la enseñanza superior.

Se presentan consecuencias cuantitativas, se identifican situaciones comunes con respecto a las formas de ejercicio del poder, las relaciones entre Nación y provincias, el gobierno de

Palabras clave:
política
educacional,
transformación
educativa,
democratización,
neoliberalismo.

Keywords:
*educational
policy,
educational
transformation,
democratization,
neoliberalism.*

las instituciones y del sistema educativo, las responsabilidades asignadas al Estado para, finalmente, señalar continuidades en la política actual.

La política educacional a partir de los '90

Analizar la política educacional de la década de 1990 y sus consecuencias, quince años después, constituye un esfuerzo de reconstrucción que debiera poder realizarse despojándose de sesgos personales y afectivos, actitud que no siempre es fácil de lograr dadas las consecuencias que por largos años siguen y seguirán afectando nuestra educación pública y, sobre todo, aquella dirigida a los sectores pobres y empobrecidos. Constituye un esfuerzo, sin duda, pero al pensar en las nuevas generaciones de docentes, investigadores, estudiantes que se incorporan al campo educacional y buscan explicaciones urgidos por la necesidad de generar respuestas superadoras, creemos que adquiere sentido recuperar lo pensado, lo dicho, lo escrito durante un largo período.

Ya en 1992, en momentos de debatirse el Proyecto de Ley Federal, cuestionábamos el carácter subsidiario, asistencialista y de agencia de control y evaluación asignado al Estado, la modificación de la estructura del sistema y la consecuente desaparición del nivel de enseñanza secundaria. Lamentablemente, nuestras predicciones se han visto cumplidas y hasta superadas.

Si bien se ha producido y difundido mucha información sobre la grave crisis económica argentina, los estallidos sociales y la inestabilidad política, no abundan los análisis que permitan comprender el por qué de esta situación en un país al cual, en la década anterior, se presentaba como un caso “exitoso” de aplicación de políticas de apertura, privatización y libre mercado. Es frecuente encontrar análisis que contribuyen a naturalizar una situación producto de un proceso largo y, por cierto, no casual. En el caso de la educación, se tiende a desvincular el proyecto político-educativo del proyecto político global o a ocultar el vínculo entre educación y estructura económico-social. Con asombro se ha mostrado la desaparición de la enseñanza técnica y, desde el empresariado, se reclama por la carencia de trabajadores cualificados. Las universidades difunden información respecto de las carencias de conocimientos que evidencian

los ingresantes, transfiriendo las responsabilidades al nivel anterior pero sin tomar en cuenta la desaparición de disciplinas, contenidos o procesos de enseñanza que contribuyen al desarrollo del pensamiento abstracto. Son análisis que se desentienden de las causas, del interjuego de factores que condujeron a la situación que hoy se plantea necesario superar.

Desde inicios de la década del '90 el Gobierno argentino impulsó —al igual que los de la mayor parte de los países de América Latina— un proceso de reforma educacional. Se trata de una política profundamente articulada con la transformación económica, social y cultural que condujo al país a la peor crisis de su historia y de la cual dan cuenta, entre otros, numerosos indicadores relacionados con la reestructuración del Estado, la evolución de la distribución de la renta nacional, el nivel de ocupación, los montos y el carácter de la inversión en educación, ciencia y tecnología, el rendimiento cuantitativo y cualitativo del sistema educativo.

Desde una lógica economicista y a través de la adopción acrítica de las recomendaciones de los organismos internacionales de financiamiento, se implementaron medidas que dieron prioridad al desarrollo de programas focalizados, a la incorporación de equipamiento informático y audiovisual, a la creación del Sistema Nacional de Evaluación de la Calidad y de la Red Federal de Formación Docente Continua. Estas medidas insumieron ingentes recursos cuya magnitud contrasta con el deterioro de las remuneraciones y de las condiciones laborales de los docentes de todos los niveles del sistema.

La disminución del nivel de financiamiento y el aumento del control burocrático llevados a cabo contradicen el difundido discurso de una mayor “autonomía institucional” y de “profesionalización” de los docentes y producen una fuerte centralización en los procesos de definición de los currículos, desde el preescolar hasta la formación inicial y continua de los docentes y en los mecanismos adoptados para la evaluación de individuos e instituciones. Una de las principales consecuencias fue, para algunas interpretaciones, la desprofesionalización de los educadores, para otras, su proletarianización.

Podemos afirmar que esta transformación de la educación y de la sociedad argentina fue posible porque encontró ecos favorables en amplios sectores sociales y porque seguían presentes los años de la dictadura en que la resistencia tuvo graves costos sociales.

Sin embargo, pareciera que las reformas suelen ser apoyadas a partir de la apreciación, desde el sentido común, de que todo cambio es bueno en sí mismo. Esa convicción se apoya en el principio positivista de que la historia humana siempre avanza, en sentido progresivo, hacia niveles más altos y más justos de desarrollo social. Desde perspectivas no críticas se postula que las reformas pueden ser explicadas por la dinámica propia del sistema educativo y que los cambios no tienen relación alguna con el contexto social más amplio. A partir de ellas se sostiene la absoluta autonomía del sistema escolar respecto de la estructura con la que se articula. A la conservadora concepción acerca del papel que la escuela debe cumplir, asumiendo responsabilidades propias del Estado o de otras instituciones sociales que se desentendieron de ellas o que carecen de las condiciones objetivas y subjetivas necesarias para asumirlas, se sumaron, en los últimos años, propuestas de investigación fundadas en principios epistemológicos postmodernistas de acuerdo con los cuales es posible y necesario estudiar los microprocesos escolares en sí mismos, despojados de cualquier relación con la estructura social más amplia dentro de la cual se gestan y con la cual se articulan.

De modo contrario, desde una concepción crítica, entendemos que las reformas educativas son parte de las reformas económicas, sociales, políticas y culturales y solo pueden ser comprendidas en ese marco. Consecuentemente, siempre interpretamos que el proceso de reforma vivido en la Argentina a lo largo de los años '90 se articuló con el proyecto económico, social, político y cultural implantado por el gobierno del presidente Dr. Carlos Menem y sus ministros de Economía. Reconocemos, en esa reforma, un fuerte componente internacional, a partir de los intentos de formulación de políticas educativas a escala planetaria realizados por los organismos internacionales de financiamiento¹.

¿En qué consistió “esa” transformación? Según el documento *Educación argentina: una transformación en marcha*, publicado por el Ministerio de Cultura y Educación de la Nación en 1995, la educación debía

convertirse en el eje de las políticas destinadas a elevar tanto los niveles de productividad como los de equidad social [...] se ha dado prioridad a las estrategias destinadas a realizar profun-

das transformaciones en el sistema educativo para colocarlo a la altura de los nuevos requerimientos de la sociedad². (p. 5)

La “transformación educativa” estuvo, entonces, explícitamente subordinada tanto a los procesos económicos cuanto a una concepción de la sociedad en la que el concepto de igualdad fue reemplazado por el de equidad³.

Las políticas económicas y sus consecuencias sociales

A partir de la última dictadura militar (1976-1983) el país inició una etapa de reestructuración económica y social⁴: se sustituyó el estilo de desarrollo sustentado en las décadas anteriores, que implicaba no solo crecimiento económico, sino una distribución más equitativa del ingreso y aumento de la proporción de habitantes en condiciones de acceder a una canasta básica de bienes y servicios.

La categoría “desarrollo” perdió prestigio y desapareció, incluso, de los títulos de los planes económicos (Aspiazu y Nochteff, 1994). Cambió el diagnóstico acerca de “la crisis” y cambiaron las políticas orientadas a superarla. Se hicieron recomendaciones de menor intervención estatal y mayor libertad de mercado interno y externo, impulso a la iniciativa privada, austeridad en los consumos populares, introducción de tecnología y “modernización” de las condiciones laborales para aumentar la productividad y, con ella, la competitividad. “Privatización”, “apertura” y “desregulación” se incorporaron al discurso oficial como las únicas medidas posibles para acceder a una mejor situación a mediano y largo plazo. La adopción de estas recomendaciones llevó a un proceso de reestructuración de la economía, expresado especialmente en la reducción del sector industrial y en la concentración de la actividad financiera.

El gobierno de la Unión Cívica Radical (1983-1989) implementó, en diferentes etapas, políticas económicas contradictorias. Jaqueado por los acreedores externos, el gran capital nacional, grupos militares y la burocrática dirigencia sindical, debió entregar el poder anticipadamente.

Con el gobierno de Carlos Menem (Partido Justicialista) y a partir de las consecuencias psicosociales del terrorismo de Estado y de la

hiperinflación, logró imponerse el programa de ajuste estructural dirigido por las grandes empresas nacionales e internacionales y orientado por las recomendaciones y exigencias de los organismos de financiamiento (Banco Mundial, Banco Interamericano de Desarrollo y Fondo Monetario Internacional). Estas políticas afectaron el aparato productivo y áreas esenciales como salud, educación, ciencia y tecnología. La deuda pública externa pasó de U\$S 57.778.000.000, en 1989, a U\$S 150.000.000.000, aproximadamente, en 2002.

Se acentuaron la concentración del capital y la distribución regresiva del ingreso, conformando así una sociedad cuya principal nota fue la polarización con exclusión de amplios sectores. El financiamiento de las políticas públicas nacionales se basó, cada vez más, en los impuestos al consumo que constituyen, desde 1991, la principal fuente de recursos previstos en los proyectos de Presupuestos Nacionales.

Amplias capas medias se empobrecieron y surgió un nuevo grupo social: a los históricos pobres estructurales se sumó un sector denominado “empobrecidos” que vio descender sus ingresos hasta ubicarse debajo de la línea de pobreza. A este sector pertenecen los docentes. La población en situación crítica, respecto del mercado laboral, llegó al 60% del total y esto debe ser interpretado en el marco de una limitada política social respecto de los desempleados⁵.

Los escasos programas se dirigen, desde esa etapa, a la asistencia focalizada de la población en situación de pobreza estructural. Estas acciones en ningún caso tendieron a superar la exclusión social, sino a mantener niveles mínimos de “governabilidad” del sistema.

La modernización forzada de las relaciones laborales, la desocupación, la precariedad, la exclusión y la ruptura de la solidaridad social condujeron a la exacerbación de los conflictos y a distintas formas de inseguridad colectiva. El auge y la expansión de la drogadicción, el alcoholismo y las expresiones de violencia y criminalidad aparecen como manifestaciones de lo que podría ser un cambio cultural de los últimos tiempos. En las instituciones educativas, este clima social se ha traducido en agresiones entre docentes, padres y alumnos. La “contención” se convirtió en el principal objetivo de escuelas y docentes que atienden a sectores pobres.

La política de transformación educativa

Hasta mediados de la década del '80, en los documentos de diversos organismos regionales⁶ se trabajaba sobre los problemas que limitaban la democratización de la educación. Este objetivo democratizador desapareció en la década del '90 y fue reemplazado por el discurso de la “equidad”, la “calidad”, la “eficacia” y la “eficiencia”. El gobierno del presidente Menem en educación, como en otras áreas, introdujo sin reservas las políticas recomendadas por el Banco Mundial⁷. Asumió como propios, también, los planteos de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe [CEPAL] que proponía reubicar a la educación en el centro del debate (*Educación y conocimiento. Eje de la transformación productiva con equidad*, 1992) sugiriendo la “concertación” y el “consenso” como estrategias políticas para la transformación educativa.

La Ley de Transferencias (1991), la Ley Federal de Educación (1993), la Ley de Educación Superior (1995) y normativa de menor nivel (decretos, resoluciones ministeriales, circulares, etc.) llevaron adelante, casi sin distorsiones, el proyecto político educativo acordado con los organismos internacionales, haciendo vivir a la sociedad una “ilusión” de proceso democrático y participativo.

Estas leyes, expresión del estilo político-normativo del neoliberalismo en la Argentina, transformaron estructuralmente el sistema. El elemento común entre las tres normas es su aprobación e imposición, a pesar de las demandas y reclamos formulados por amplios sectores de la sociedad a través de múltiples manifestaciones.

Ley de Transferencias (N° 24049/91)

Facultó al Poder Ejecutivo Nacional [PEN] a transferir, a partir del 1° de enero de 1992, a las provincias y a la entonces Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires todos los servicios administrados por el Ministerio de Cultura y Educación, por el Consejo Nacional de Educación Técnica [CONET] y también las facultades y funciones respecto de los establecimientos privados reconocidos.

Esta medida tuvo, por lo menos, dos consecuencias: la fragmentación de los niveles medio y superior no universitario y la que denominamos

“recentralización neoconservadora”. La descentralización de responsabilidades es acompañada por la centralización de las decisiones esenciales. Mientras los gobiernos provinciales debieron asumir la responsabilidad académica y financiera del sistema, el PEN se reservó la atribución de analizar, evaluar e intervenir en la gestión y el control de los recursos técnicos y financieros, con el consecuente poder sobre el acceso al financiamiento interno y externo. Se reservó, también, la atribución de evaluar los sistemas educativos jurisdiccionales a través del Sistema Nacional de Evaluación de la Calidad, cuyos resultados “justifican” la definición de prioridades esenciales para las jurisdicciones.

La Ley estableció un monto fijo (\$1.200.000) que no contemplaba recursos para el crecimiento, mejora, innovación de las instituciones transferidas. En los años siguientes implicó restricciones, cierre de cursos, carreras, establecimientos. La concentración de recursos en la Nación se ve favorecida, a partir de 2003, por el crecimiento y por la creación de nuevos impuestos que quedan fuera, total o parcialmente, de la masa coparticipable.

Desde un punto de vista económico constituye una política por la que se descentraliza el gasto y se centralizan los ingresos. En ese sentido, parece necesario tener en cuenta la distribución de recursos entre nación y provincias, ya que, como afirma Manzanal (2007, p. 51):

La magnitud y características de la coparticipación de impuestos debería tener vinculación con el tipo de competencias y funciones de las respectivas jurisdicciones (sean de orden nacional o subnacional —provincias, estados, municipios—) así como también con las características socio-económicas (en particular pobreza y carencias sociales y estado y capacidad de la infraestructura en educación, salud, vías y medios de transporte, energía, comunicaciones) y con la capacidad de recaudación propia y su correlación con los gastos.

Si bien la Constitución Nacional de 1994 estableció que, a más tardar, en 1996 debía aprobarse una norma que reemplazara a la Ley 23548/88 de Coparticipación Federal de Impuestos, hasta el momento no se ha cumplido el mandato constitucional que hubiera otorgado transparencia a la distribución de la totalidad de los recursos federales.

A pesar de que el argumento explícito de la Ley de Transferencias haya sido promover la “federalización” y la democratización, en realidad, está originada en la necesidad de cumplir las metas de reducción del gasto público y constituye una adecuación a las “sugerencias” formuladas por los acreedores externos (Carta de Intención firmada con el Fondo Monetario Internacional en 1991).

Ley Federal de Educación (N° 24195/93)

Durante un siglo, ni los sectores conservadores ni los progresistas habían logrado la sanción de una ley que diera coherencia al sistema educativo en función de sus proyectos económicos, políticos, sociales, culturales. Solo en pleno proceso de reestructuración del Estado y de la sociedad, a menos de una década de la recuperación de las instituciones constitucionales —en un país en el cual el neoliberalismo ha convertido en verdad aceptada la afirmación de que no hay alternativa a sus principios y propuestas— se aprobó la Ley Federal que afirma a la familia como agente natural y primario de la educación y asigna un papel subsidiario al Estado, al que ubica en un mismo nivel que la Iglesia Católica, las demás confesiones religiosas oficialmente reconocidas y las organizaciones sociales.

Extiende la obligatoriedad escolar de 7 a 10 años, reestructurando los ciclos y niveles del sistema educativo, a pesar de que los siete grados establecidos un siglo antes eran todavía una meta a lograr en muchas jurisdicciones y para los sectores sociales más bajos.

La extensión de la obligatoriedad y la creación del Ciclo Polimodal (anterior ciclo superior del nivel medio) se llevaron a cabo sin que se hubieran adoptado las previsiones necesarias para contar con la infraestructura, el equipamiento y los docentes formados para desempeñarse en esos niveles. La creación del Ciclo Polimodal implicó la desaparición del Nivel Medio. Esta medida significó la disminución del número de años de enseñanza secundaria, el vaciamiento de sus contenidos científicos y humanísticos básicos y la pérdida de uno de sus objetivos históricos: la preparación para el acceso exitoso a la enseñanza superior. En este aspecto reside, quizá, el carácter más antidemocrático y conservador de la Ley Federal.

Ochenta años antes, en 1909, el presidente Figueroa Alcorta hacía explícitas las preocupaciones de la oligarquía conservadora:

Es un hecho establecido por los especialistas que la instrucción primaria en nuestro país actúa fuera de sus cauces naturales. [...] Se apodera como una fiebre maligna de los hijos de las clases trabajadoras, quienes salen de las escuelas desdeñando el trabajo y aspirando a una vida de superior nivel, a la cual no están preparados por sus recursos ni por sus antecedentes. Esta desviación de las corrientes populares del trabajo de las artes y de los oficios, de la industria y del comercio para optar al magisterio y a los empleos oficiales, puede encaminarnos a una verdadera crisis social. (Rock, 1977, p. 61)

Durante casi un siglo, los proyectos del liberalismo conservador para la reforma del Nivel Medio constituyeron intentos de frenar la ampliación de la base social de reclutamiento de su alumnado a través de la reducción del número de años y la subordinación de ese tramo de la educación a los requerimientos del mercado de empleo.

Finalmente, lo que el conservadurismo liberal no logró durante casi cien años fue impuesto por la ortodoxia neoliberal a fines del siglo XX.

La ley dedica el Capítulo V al tratamiento de la educación superior en su conjunto y mantiene la histórica segmentación del nivel. La diferenciación entre universitario y no universitario se explicita más claramente si se comparan los objetivos de uno y otro subsistema. Los Institutos de Formación Docente, por ejemplo, deben “preparar y capacitar para un eficaz desempeño”, “formar al docente como elemento activo de participación en el sistema democrático”, “fomentar el sentido responsable de ejercicio de la docencia y el respeto por la tarea educadora” (artículo 19).

En cambio, cuando plantea las funciones de las universidades, hace hincapié en la formación de técnicos y profesionales atendiendo al “desarrollo del conocimiento en el más alto nivel con sentido crítico, creativo e interdisciplinario, estimulando la permanente búsqueda de la verdad”, “[...] para contribuir al permanente mejoramiento de las condiciones de vida de nuestro pueblo y de la competitividad tecnológica del país”, “esti-

mular una sistemática reflexión intelectual y el estudio de la cultura y la realidad nacional, latinoamericana y universal” (artículo 22).

Creemos que los textos legales no dejan lugar a dudas: la formación inicial del docente debe centrarse en la preparación de un trabajador eficaz, responsable y disciplinado, dispuesto a perfeccionarse de acuerdo con la oferta de capacitación que encuentre en el mercado. Las cuestiones vinculadas con el conocimiento, el sentido crítico, la creatividad, etc., se reservan para los profesionales que se forman en las universidades.

Ley de Educación Superior (N° 24521/95)

Es la primera norma que legisla para toda la educación superior. No resuelve ni la histórica división universitario/no universitario, ni la diferenciación en el interior de la formación de docentes según el nivel del sistema educativo en el cual irán a desempeñarse sus graduados. Tampoco resuelve los problemas vinculados con el carácter terminal de la formación docente para el nivel primario.

Desde nuestra perspectiva, esta ley no tuvo la intención de lograr una mejora efectiva de la educación superior, sino limitar la autonomía de las universidades nacionales, reconocer mayores derechos a las universidades privadas y, fundamentalmente, introducir la posibilidad de restricciones para el ingreso de los estudiantes y el arancelamiento de los estudios, tal como se “recomendara” en diferentes documentos del Banco Mundial.

Algunas consecuencias de la transformación

La información a la que hemos tenido acceso permite afirmar que los mayores problemas cuantitativos y cualitativos del sistema transformado se concentraron en el Tercer Ciclo de la Educación General Básica [EGB 3] y en el Ciclo Polimodal. Los datos sobre la matrícula inicial en los cursos de EGB 3 (7°, 8° y 9° año) y del Ciclo Polimodal indican que se ha producido un importante descenso en el número de inscriptos con el consecuente cierre de cursos y, en algunos casos, cierre de establecimientos.

El discurso oficial ha insistido en afirmar que, como consecuencia de las medidas adoptadas, hubo problemas, pero que, en la década, se produjo un aumento significativo en el número de adolescentes en el sistema. Sin embargo, si alargamos la mirada y trabajamos con las tasas de escolarización, según edad, que resultan de los tres últimos Censos Nacionales de Población podemos sostener, fundadamente, que la tendencia se invirtió entre 1991 y 2001⁸.

Cuadro 1. Tasas de escolarización.

Edad/año	1980	1991	2001
Inicial			
3 y 4	---	44,1	39,1
5	59,5	83,9	78,8
Educación General Básica			
6 a 12	90,1	96,1	92,9
13 a 15	---	47,6	54

Los datos evidencian que la universalización del Nivel Preescolar a los 5 años no fue un objetivo prioritario, a pesar de haber sido establecida su obligatoriedad, y que la tasa disminuyó para todo el grupo de la edad correspondiente. En cuanto al grupo de púberes y adolescentes, la presencia de un 17,4% de alumnos de 14 años en primaria y 20,2% de adolescentes de 16 años en 8° y 9° años indica un significativo atraso escolar.

A inicios de 2006, la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires informó respecto de la deserción de 60.000 adolescentes, matriculados en el Ciclo Polimodal, durante 2005.

Los datos que anteceden no alcanzan para dar cuenta de la complejidad de la situación educativa de la población. No podemos dejar de enumerar diferencias según origen social, geográfico, condiciones de infraestructura, equipamiento, duración de la jornada escolar. Repitencia y deserción son problemas históricos que la transformación educativa no resolvió y que, en muchos casos, profundizó.

Por nuestra parte agregaríamos que, si tuviéramos información confiable, podríamos mostrar que la diferencia no está solo en el número de años, sino en la calidad de las condiciones de escolarización en todos los niveles.

La estructura del sistema educativo que surgió en los '90 resultó funcional para el proceso de fuerte diferenciación social, la caída de la clase media y una polarización que no tiene precedentes en nuestra historia.

La forma en que se implantó el Tercer Ciclo de la Educación Básica y el Polimodal, sin infraestructura, sin equipamiento, sin la necesaria y prolongada preparación de los docentes⁹, reforzó su carácter discriminador, desalentó a jóvenes y adolescentes que ya no visualizaron a la educación como instrumento para la movilidad económica y social. Mientras hubo becas y “facilitación” de las condiciones de permanencia y promoción se mantuvo la matrícula. Desaparecidos los estímulos económicos, vivenciada la falta de preparación para la inserción laboral —los trayectos técnicos profesionales [TTP] fueron implementados solo en algunas instituciones— y viendo dificultado el acceso a la universidad, la situación de “implosión” del sistema educativo era la única previsible.

A principios de los '90 se podía asegurar —y lo hicimos (Vior, 1992)— que los resultados iban a ser los que hoy se verifican, porque la investigación nacional e internacional muestra que la política educacional es una de las políticas públicas relacionadas con la producción y reproducción del orden social y que no hay ninguna experiencia en el mundo en la cual la educación mejore, se democratice, en un proceso de empobrecimiento de los sectores mayoritarios.

Las consecuencias de estas reformas se visualizan como difíciles de revertir. Ya en 1993, el Banco Mundial, en el resumen ejecutivo de su informe, sostenía que “el gobierno llevó a cabo reformas difíciles de revertir, tanto en el marco legal como en las instituciones y políticas” (p. 3).

El punto de partida para la reversión de las situaciones descriptas debería ser el reconocimiento de los problemas específicos a los que se ha arribado luego de las reformas instaladas.

Si bien nuestro país constituye un rompecabezas con veinticuatro realidades diferentes, pueden identificarse situaciones y procesos comunes con respecto a las formas de ejercicio del poder, las relaciones entre la Nación y las provincias, el gobierno de las instituciones y el sistema educativo, las responsabilidades del Estado y las concepciones que fundamentan las políticas. Nos referimos a los siguientes:

- Desplazamiento de poder desde legislativos hacia ejecutivos.

Prevalencia del Poder Ejecutivo en la definición de las cuestiones políticas y económico-financieras fundamentales. El Legislativo queda limitado al diseño de normas de importancia secundaria y, fundamentalmente, a convertir en leyes los proyectos enviados por el Ejecutivo.

Offe (1990) señala un desplazamiento más: del Ejecutivo a la tecnocracia estatal y para-estatal y sostiene que una forma de otorgar “algún grado de legitimidad y aceptabilidad a este modo para-parlamentario de tomar decisiones es la implicación de científicos en dichos procedimientos” en lo que constituye una “búsqueda constante de formas no-políticas de tomar decisiones” (p. 158).

En el caso argentino, estas prácticas vinculadas con la concentración del poder refuerzan los aprendizajes de sumisión a la autoridad desarrollados durante las dictaduras, debilitan los mecanismos de participación y constituyen un obstáculo para garantizar la vigencia de las instituciones constitucionales.

- Desplazamiento de poder desde las provincias hacia el Poder Ejecutivo Nacional.

Al discutirse la Ley Federal de Educación, el Consejo Federal de Educación elaboró un proyecto por el que se reservaba funciones relacionadas con la propuesta y coordinación de programas nacionales y/o federales vinculados con el logro de la igualdad de oportunidades, con el desarrollo de programas de investigación y de cooperación con universidades y organismos internacionales y con el control de gestión del sistema educativo. Estas funciones quedaron, según la Ley Federal, en manos del Ministerio de Cultura

y Educación y al Consejo se atribuyó la condición de espacio de coordinación y concertación, de unificación de criterios para la implementación de medidas concretas, dentro de un marco político-educativo previo y centralizadamente definido.

El Ministerio nacional, libre de responsabilidades directas, quedó con mayores recursos, nacionales e internacionales, para la contratación de equipos técnicos y para la definición de medidas a adoptar para la materialización de una política.

- Reemplazo de organismos colegiados por órganos unipersonales de gobierno.

En algunas provincias estos cuerpos, que habían sido un avance democratizador —dentro de los límites democrático-liberales con que el gobierno de la educación podía organizarse a mediados del siglo XIX—, fueron reemplazados por Secretarías o Ministerios de Educación. En otras, esos organismos participativos de gobierno que tienen existencia constitucional se vieron vaciados de sus misiones y funciones originarias que pasaron a los órganos unipersonales (Director General/Presidente).

- Del Estado educador al Estado subsidiario.

Creciente autonomización del sector privado que fue adquiriendo, progresivamente, el mismo *status* que la educación pública.

Las tres leyes que definieron el proceso de transformación legislativa, por primera vez en nuestra historia, para el sector público y el sector privado, estimulan la expansión de la educación privada y dejan abierta la posibilidad de arancelar algunos servicios brindados por el Estado.

Se pasa de concebir la educación como un derecho a entenderla como un servicio y, por lo tanto, factible de privatización.

En la década de 1990 “cierran” las propuestas neoliberales y neoconservadoras manifiestas orgánicamente, desde el proyecto de reforma educativa del ministro Astigueta, durante la dictadura del General Onganía.

Y después de 2003...

Algunos autores se refieren a la situación actual como un fracaso del proyecto neoliberal, privatizador y descentralizador. En realidad, creemos que ha sido sumamente exitoso: logró naturalizar la profunda segmentación de un sistema educativo que se había caracterizado, históricamente, por un alto nivel de homogeneidad.

Los programas que hoy se anuncian o implementan implican medidas parciales, desarticuladas, que tienen como base la transformación de los '90.

A través de medidas aisladas, que en la mayoría de los casos se dirigen a distintos grupos, difícilmente se podrá “equiparar la calidad educativa en todo el país”. Expresión bien intencionada, pero cuya concreción exige una ruptura con la política educativa diseñada con los organismos internacionales desde fines de los '80.

En realidad, ese conjunto de propuestas deshilvanadas da cuenta del bajo nivel de contenido político que la sociedad y muchos profesionales del sector asignan a la educación. Esta es una cuestión que, desde nuestra perspectiva, debiera alarmar a los centros de decisión política y administrativa del Estado.

El silencio respecto de algunas cuestiones de fondo favorece la caída de la calidad y de la posibilidad de que la educación contribuya a la construcción de una democracia sustantiva. Impide que la educación aporte a la redistribución y cohesión cultural y social y se constituya en espacio común de formación democrática para el acceso a los bienes culturales.

Luis Alberto Romero (citado en Caligaris, 2004, p. 9) afirmaba que “una de las críticas que se le pueden hacer a nuestros veinte años de democracia es que fueron una experiencia con poca discusión de fondo”. Si bien esta afirmación tiene un alto grado de generalidad, parece aplicable al caso de la política educacional y, especialmente, a la desarrollada en los últimos diecisiete años.

En ese período se han decidido, aplicado, apoyado o criticado “medidas concretas” pero, a nuestro criterio, ha estado ausente o se ha ocultado, sistemáticamente, la discusión respecto de la “política nece-

saria y posible” para democratizar la educación, aporte imprescindible para la construcción de una sociedad más democrática.

No se trata solo de cuestiones técnicas sino políticas, en tanto definen qué educación, cuánta, de qué calidad, durante cuánto tiempo recibirán los diferentes sectores, grupos o clases sociales como parte de un cierto proyecto social.

El Gobierno nacional eligió transitar el camino iniciado en los '90 en que el pensamiento único definió, desde el Ministerio de Educación, cuáles eran los problemas y cuáles las soluciones. El espacio del diálogo social, del encuentro entre diferentes concepciones, hoy, sigue ocupado por “técnicos” y “expertos”.

A fines de 2006 se aprobó la Ley de Educación Nacional (N° 26206). Cabe preguntarnos, tal como hiciéramos en momentos de plantearse la Ley Federal de Educación, si la sanción de esta nueva ley constituye la apertura de una nueva política o el refuerzo, la continuidad o la cristalización de un proceso que se viene manifestando desde la década anterior.

Como en los '90, el Poder Ejecutivo encaró, paso a paso, la implantación de una política. A partir de 2005 inició un proceso a través del cual “aisló” problemas y fue estableciendo acuerdos respecto de algunos temas en función de intereses sectoriales. La sanción de la Ley de Financiamiento Educativo (N° 26075/05) y la Ley de Educación Técnica Profesional (N° 26058/05) evidencian una elección muy precisa de los sectores con quienes se quiere tener “coincidencias concertadas”. Tal como fue planteada, por la continuidad de concepciones, la ausencia de diagnóstico y de propuestas superadoras, se puede inferir que la nueva ley solo constituirá una reforma administrativa “de segunda generación”: la preocupación parece centrarse, fundamentalmente, en rearmar el aparato estatal para que asuma, de modo eficiente, las funciones que le fueron asignadas por las reformas neoliberales. Puede ser interpretada como una propuesta neokeynesiana, en tanto podrá atenuar o posponer una crisis pero no resolverla.

Finalizados los créditos acordados por los organismos financieros internacionales para la transformación de los '90, el reordenamiento legal aparece como necesario para la definición de nuevos programas.

Con ese objetivo ya se están tramitando préstamos ante el Banco Mundial y el Banco Interamericano de Desarrollo.

Esta propuesta estaría respondiendo a los legítimos reclamos de cambios, originados en los propios integrantes del sistema, sin generar condiciones que produzcan las transformaciones esenciales para una efectiva democratización.

Creemos que la gravedad de la situación requiere ir más allá de los aspectos técnicos y volver a poner en discusión las cuestiones referidas a la relación entre el proyecto educativo y un proyecto económico, social, político y cultural para el conjunto de la sociedad argentina en las próximas décadas.

Notas

- 1 Coincidimos con la afirmación realizada por Popkewitz (1994, p. 55) en el sentido de que "La reorganización económica estimula una retórica del internacionalismo en la que los sistemas educacionales deben producir trabajadores destinados a intervenir en la competencia internacional [...] se han hecho rutinarias las comparaciones de logros entre las naciones y las discusiones sobre la competitividad relativa de un país".
- 2 Los documentos de esa etapa reproducen la "retórica" de *Educación y crecimiento. Eje de la transformación productiva con equidad* que, con autoría de CEPAL y UNESCO, se había publicado en 1992.
- 3 No podemos desarrollar aquí los debates que existen sobre este concepto, pero parece necesario señalar que coincidimos con autores que, como Saviani, consideran que "en tanto el concepto de igualdad está anclado en la raíz ético-ontológica de la dignidad humana, el concepto de equidad parece fundarse en razones utilitarias, propias del neopragmatismo que viene erigiéndose como la filosofía dominante en estos tiempos neoliberales" (Saviani, 1998, p. 29).
- 4 Los intentos por imponer un modelo económico de ajuste y distribución regresiva del ingreso, combinado con la imposición cultural del conservadurismo, son tendencias manifiestas desde 1966 aunque, en algunos aspectos, comenzaron a insinuarse desde el golpe militar de 1955. Estas tendencias proponían, en educación, la descentralización —entendida como traspaso de responsabilidades del Estado nacional a las provincias— y la privatización de los servicios.
- 5 Sin contar "beneficiarios" de planes sociales, cuatro años después de haber asumido el gobierno de Kirchner, la desocupación está en 11% y la mitad de los ocupados tiene empleo precario.
- 6 CEPAL, UNESCO, Centro Interamericano de Estudios e Investigaciones para el planeamiento de la educación [CINTERPLAN], Centro Interamericano para el desarrollo del conocimiento en la Formación Profesional [CINTEFOR], entre otros.
- 7 Un dato revelador del giro operado en la política educacional resulta el hecho de que el documento *Argentina. Reasignación de los recursos para el mejora-*

- miento de la educación*, Serie Estudios del Banco Mundial sobre países, discutido hacia 1988 con representantes del gobierno del presidente Alfonsín, fuera aprobado y publicado recién después que asumiera el nuevo gobierno, en 1991.
- 8 Información extraída de Wiñar y Lemos, 2005.
 - 9 Por ejemplo, los docentes con formación, inicial y en servicio, disciplinaria (Física, Química, Biología, Historia, Geografía, etc.) se vieron obligados a asumir la

enseñanza de áreas interdisciplinarias. La consecuencia inevitable de esta situación es que, por un lado, cada uno siguió enseñando "su" disciplina y, por otro, que los estudiantes vieron recortada su educación. También hubo "reconversión" de los docentes cuyas asignaturas dejaron de dictarse por cambio curricular (Francés, Actividades Prácticas, Mecanografía, etc.). En estos casos la opción más frecuente fue el desplazamiento hacia "Informática" después de su capacitación en cursos que duraron aproximadamente veinte días.

Bibliografía

- Azpiazu, D. y Nochteff, H. (1994). *El desarrollo ausente. Restricciones al desarrollo, neoconservadurismo y elite económica en la Argentina. Ensayos de Economía Política*. Buenos Aires: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Tesis Grupo Editorial Norma.
- Caligaris, H. (2004). *Los intelectuales y el país de hoy. Treinta entrevistas sobre la Argentina en crisis*. Buenos Aires: La Nación.
- Consejo Económico para América Latina y el Caribe/ UNESCO (1992). *Educación y conocimiento. Eje de la transformación productiva con equidad*. Santiago de Chile, Chile.
- Manzanal, M. (2007). La coparticipación de impuestos en la Argentina ¿un dilema para las actuales propuestas de desarrollo territorial? *Realidad económica*, 225, 47-71.
- Offe, C. (1991). *Contradicciones en el Estado de Bienestar*. México: Alianza Editorial.
- Popkewitz, T. S. (1994). *Sociología política de las reformas educativas*. Madrid: Morata.
- Rock, D. (1977). *El radicalismo argentino. 1890-1930*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Saviani, D. (1998). ¿Equidad o igualdad en educación? *Revista Argentina de Educación*, 25, 27-31.

□ Vior, Susana E.

Vior, S. (1992). Ley Federal de Educación. *Revista Argentina de Educación*, 18, 7-16.

— (Dir.) (1999). *Estado y educación en las provincias*. Madrid: Miño y Dávila.

Wiñar, D. y Lemos, M. L. (2005). *De la fragmentación a la desintegración del sistema educativo argentino*. Cuaderno de Trabajo N° 1. Luján, Argentina: Universidad Nacional de Luján.

Artículos





Prácticas docentes y estrategias de enseñanza y de aprendizaje¹

Álvarez, Mónica; Alzamora, Sonia; Delgado, Verónica; Garayo, Perla; Moreno, Verónica; Moretta, Rosana y Negrotto, Adolfo

Facultad de Ciencias Humanas, UNLPam

cayre@infovia.com.ar; sonia.alzamora@speedy.com.ar;
licverodelgado@hotmail.com; pvgarayo@yahoo.com.ar;
moebiusx4@ciudad.com.ar; morettar@yahoo.com.ar;
adolfo50@sinctis.com.ar

Fecha de recepción:
24/04/07
Fecha de aceptación:
03/03/08

Palabras clave:

estrategia
de enseñanza,
fracaso escolar,
escuela,
alumno,
contexto cultural.

Keywords:

*teaching strategy,
school failure,
school,
student,
cultural context.*

Resumen

Este trabajo pretende contribuir al análisis de las prácticas docentes en 7° año del Tercer Ciclo de la Educación General Básica y a plantear lineamientos para la reformulación de estrategias de enseñanza y de aprendizaje orientados a mejorar la calidad de los aprendizajes en grupos sociales desfavorecidos.

Proponer estrategias de enseñanza y de aprendizaje que respondan a este objetivo supone tener en cuenta la diversidad en términos de diferencias personales y culturales. Si no se consideran las maneras de pensar, sentir y actuar de los diferentes grupos sociales, resulta difícil imaginar que sujetos provenientes de distintos ámbitos culturales puedan convivir y desarrollar procesos de aprendizaje significativos. En este sentido, las estrategias de cambio de las prácticas docentes deberían plantearse desde una perspectiva más integrada, para superar la descontextualización que la parcelación referencial impone.

Es necesario considerar los espacios institucionales de autonomía relativa que están presentes en los modos de concebir y operacionalizar un diagnóstico socio-cognitivo, en el currículo como escenario de contradicciones y en el uso que del mismo hacen los docentes en la enseñanza y su vinculación con el contexto comunitario.

Introducción

La institución educativa es el ámbito de desarrollo de los procesos de enseñanza y de aprendizaje desde un enfoque que contemple las necesidades de los grupos desfavorecidos. Si bien la escuela desempeña una función reproductora en el sentido que impone el arbitrario cultural de la ideología dominante, también es cierto que expresa contradicciones económicas y sociales en términos de relaciones de poder. En consecuencia, no es una institución estática, inamovible; por el contrario, incorpora —en diferentes grados— las demandas de distintos sectores sociales resultantes de los procesos de democratización de las sociedades. De esta manera, se construyen espacios de posibilidad en los cuales tienen lugar cambios promovidos y apropiados por instituciones y docentes con variados niveles de aceptación y conflicto.

Es en esos espacios de autonomía relativa donde se crean oportunidades de transformar las prácticas docentes para favorecer los aprendizajes de grupos sociales desfavorecidos.

Nuestra experiencia en la docencia y en la investigación nos lleva a pensar que las estrategias de enseñanza y de aprendizaje juegan un papel relevante en el fracaso escolar y también en la posibilidad de incidir en su disminución en este tipo de población.

Este trabajo pretende contribuir al análisis de las prácticas docentes en 7° año del Tercer Ciclo de la Educación General Básica [EGB 3]². Así, comenzaremos por encuadrar el proceso de enseñanza y de aprendizaje como un tipo particular de interacción comunicativa que tiende a la descontextualización de los saberes escolares. Seguidamente, haremos referencia a algunos de los aspectos de este proceso en las escuelas de Tercer Ciclo; para finalizar, plantearemos lineamientos generales para la reformulación de estrategias de enseñanza y de aprendizaje.

1. Comunicación y construcción de sentido

El proceso de enseñanza y de aprendizaje es esencialmente un intercambio comunicativo, por esta razón asume importancia considerar las características de los mensajes en dicho proceso.

Nos interesa referirnos, en particular, a aquellos intercambios que se organizan a partir de mensajes que adoptan una estructura autoritaria y a sus probables consecuencias en el aprendizaje de grupos sociales desfavorecidos.

Los mensajes de estructura autoritaria “son aquellos mensajes cuyos signos han sido seleccionados y combinados para llevar al receptor a una sola interpretación: la que le interesa al emisor” (Prieto Castillo, 1985, p. 113). El poder de estos mensajes no proviene de sí mismos, su carácter autoritario se asienta en relaciones sociales vigentes (familia, escuela, trabajo, etc.).

El aspecto central de este tipo de mensajes es su pobreza referencial, la cual consiste en proporcionar cada vez mayor información y, al mismo tiempo, generar mayor desinformación. El recurso utilizado para lograr este empobrecimiento es el parcelamiento referencial. Prieto Castillo (1985) señala:

Lo que se presenta de la realidad aparece en forma puntual, aislado de otros elementos, como algo en sí mismo, válido hasta sus límites. Se procede a una permanente descontextualización social, como si los seres y los acontecimientos fueran autosuficientes, y nadie tuviera que ver con nadie. A mayor descontextualización, a mayor parcelamiento, menor conocimiento de las causas, de las reales conexiones sociales que caracterizan a una formación social. (p. 122)

Un camino a seguir para contrarrestar las consecuencias del parcelamiento referencial consiste en asumir un enfoque contextual, que concibe la realización de cualquier tarea —y especialmente las relacionadas con el proceso de enseñanza y de aprendizaje— a partir de un análisis de las situaciones pasadas y presentes de los individuos y grupos sociales, ya que la inteligencia no se explica únicamente desde la capacidad de cada individuo, sino desde las respuestas que este y los grupos dan a las exigencias de su contexto socio-económico.

Si bien las instituciones educativas y los docentes proponen y practican conductas orientadas a contemplar la diversidad cultural al desalentar actitudes discriminatorias, promover la aceptación de las diferencias, realizar adaptaciones curriculares y didácticas, se observa una

insuficiente indagación en las racionalidades que animan a los diferentes grupos sociales.

En síntesis, una de las principales dificultades que enfrentan los docentes para orientar sus prácticas consiste en realizar una contextualización adecuada de los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Se crean, entonces, las condiciones para la reproducción de mensajes de estructura autoritaria, sobre todo porque constituyen un arbitrario cultural impuesto por grupos dominantes, a pesar de las contradicciones y rupturas que toda imposición supone.

Un paso inicial para contrarrestar esta situación requiere:

- 1) Poner en suspensión el punto de vista propio.
- 2) Adoptar una perspectiva descentrada con respecto a grupos, personas y conocimientos.
- 3) Desarrollar capacidades para coordinar múltiples perspectivas.
- 4) El acompañamiento de las instituciones educativas.

Pensar en estrategias de enseñanza y de aprendizaje que respondan a las necesidades de grupos sociales desfavorecidos supone tener en cuenta y conocer la diversidad, en términos de diferencias personales y culturales. Los intercambios de comunicación basados en la consideración de la diversidad construyen relaciones sociales más igualitarias, ya que implican adoptar una perspectiva descentrada de los acontecimientos y grupos sociales de pertenencia. Si no se toma esta posición, resulta difícil imaginar que grupos y personas provenientes de diferentes ámbitos culturales puedan convivir y desarrollar procesos de enseñanza y de aprendizaje significativos.

2. Reflexiones sobre las prácticas docentes

Sobre la base de investigaciones realizadas y de distintas experiencias con docentes e instituciones³ de 7° año de EGB 3 nos referiremos a los siguientes aspectos relacionados con las prácticas docentes.

2.1. El conocimiento de las características socio-culturales de los grupos de alumnos

Conocer las características socioculturales de los distintos grupos de alumnos debería consistir en el primer paso a dar por los docentes para construir un referencial socio-cultural de sus prácticas áulicas. Muchas de las instituciones de EGB 3 a las que ingresan los educandos realizan un diagnóstico orientado a “determinar los conocimientos previos de los alumnos y secuenciar sus aprendizajes en función de su punto de partida”, según opinión de algunos docentes.

Generalmente, el instrumento diagnóstico se estructura sobre la base de contenidos disciplinares (por ejemplo: de matemática y lengua) sin incluir otros aspectos que permitan acceder a un conocimiento más profundo de las características socio-culturales de los grupos de alumnos.

A menudo, los esfuerzos de las instituciones se reducen a evaluar los conocimientos previos en distintas disciplinas y los criterios de rendimiento y conducta resultantes de sus historias educacionales. Con esta limitada comprensión socio-cultural de los grupos de alumnos se define la conformación de las divisiones.

Con referencia a los criterios de clasificación, se ha observado que en algunas instituciones se establecen tres tipos de agrupamientos: buenos alumnos, de desempeño regular y con bajo nivel de desempeño. El criterio implícito de agrupamiento se define por desempeño y conducta y constituye el principal fundamento para el armado de las divisiones. No obstante, hay distintas opiniones entre los docentes y los directivos sobre los criterios más convenientes de agrupamiento para determinar las divisiones. Hay quienes piensan que la integración de alumnos con distinto nivel de desempeño perjudica a quienes se encuentran más avanzados, otros consideran discriminatoria la separación de acuerdo con niveles de rendimiento y conducta y, finalmente, están quienes sostienen la importancia de combinar distintos niveles de desempeño y conducta, pero sin agrupar alumnos que se ubiquen en los extremos de la escala.

En muchos casos, las instituciones y los docentes no incorporan a sus prácticas estrategias e instrumentos para acceder a una comprensión más integral acerca de las maneras de pensar, sentir y actuar de los diferentes

grupos sociales. Este conocimiento fragmentario del otro es un obstáculo para considerar la diversidad de situaciones existentes y, al mismo tiempo, un espacio de actuación del modelo educativo hegemónico.

De esta manera, las instituciones pierden una interesante posibilidad de atender la diversidad socio-cultural y de repensar alternativas de agrupamiento basadas en perspectivas que permitan contrarrestar la representación que los alumnos tienen de sí mismos: “A todos los que nos portamos mal nos ponen juntos” (alumno A) o bien “nosotros nunca vamos a poder aprender” (alumno B), como consecuencia de trayectorias sociales e institucionales que deterioran su autoestima y aprendizaje.

2.2. *El currículum: cristalización y resignificación*

Están quienes visualizan en las estructuras curriculares un conjunto de conocimientos impuestos por las clases dominantes, cuya principal función consiste en reproducir la desigualdad social y reforzar la legitimidad de la ideología dominante. Si se parte de este supuesto, prácticamente todo esfuerzo pedagógico por salirse del círculo vicioso reproductor resulta vano. En tal caso, la determinación es tan fuerte que poco vale intentar otros caminos para contrarrestar la imposición de conocimientos y su distribución.

La perspectiva funcionalista asume que los conocimientos son válidos para todos y, por lo tanto, deben ser aprendidos independientemente de las determinaciones de clase. Si bien es factible hacer readeacuiones curriculares de carácter instrumental, existe un conjunto de conocimientos definidos como válidos para todos. Es decir, se pueden cambiar algunos medios para favorecer el aprendizaje pero sin alterar los conocimientos que son considerados esenciales para cualquier grupo social a una edad determinada.

En algunas instituciones de EGB 3 se implementan, en 7° año, las llamadas “adaptaciones curriculares” que, salvo excepciones, constituyen readeacuiones del *currículum* establecido para responder a problemas de aprendizaje a través de “contenidos descendidos” —término que algunos docentes usan para referirse a la necesidad de reducir el

nivel de exigencia prescripto— “para que los alumnos al menos aprendan algo, cosas básicas” (docentes A y B).

Un enfoque más relativista permite, en principio, considerar al *currículum* como un espacio formal que expresa contradicciones, conflictos de clases e intereses de grupos sociales diversos y reproduce imposiciones de clases dominantes, aunque al mismo tiempo contiene autonomías relativas y posibilidades de transformación en función de los intereses de distintos grupos sociales. Desde esta posición, es posible abrirse paso hacia el tratamiento de la diversidad en el diseño y organización curricular superando las representaciones cristalizadas.

2.3. Las estrategias didácticas

Una de las funciones esenciales de la aplicación de las estrategias didácticas debería consistir en establecer la vinculación de sentido entre contextos socio-culturales y aprendizaje.

Las estrategias didácticas que utilizan los docentes de las instituciones analizadas son modificadas frecuentemente con el fin de dar respuesta a las dificultades de aprendizaje de los alumnos y constituyen el aspecto más dinámico y cambiante de las prácticas docentes. Ello habla de un proceso de búsqueda y mejora por parte de los docentes. Esta preocupación permite desarrollar algunas experiencias con resultados alentadores en relación con contenidos puntuales. No obstante, persiste una débil relación de los contenidos a aprender con el mundo de la vida de los sectores sociales desfavorecidos. Se agrega, así, una traba adicional a los alumnos con dificultades de aprendizaje.

Con relación a los instrumentos didácticos diseñados por los docentes para el aprendizaje de los educandos, llama la atención que, generalmente, no están pensados en términos de construcción de conocimientos, sino de aplicación de los ya construidos para la resolución de situaciones. Se pierde, así, la riqueza del proceso a recorrer para formalizar determinados conocimientos.

Un factor destacado por los docentes “que genera buena parte de las dificultades de aprendizaje” (docente D) es el vocabulario limitado de los alumnos, el cual origina problemas de comunicación. Señalan, por

ejemplo, que “tienen un pobre vocabulario, no entienden las preguntas y tampoco las explicaciones” (docentes B y C).

De acuerdo con estos comentarios, podríamos inferir que los docentes suponen que la comunicación entre ellos y sus alumnos debe basarse en una correspondencia entre estructuras mentales y lingüísticas de las dos partes involucradas.

Como señala Bernstein (1994), la escuela opera sobre la base de códigos socio-lingüísticos universalistas cuyos principios y operaciones son lingüísticamente explícitos y menos ligados al contexto. Además, un número importante de alumnos que asisten a la escuela provienen de grupos sociales que operan con códigos particularistas, cuyos principios y operaciones son relativamente implícitos y el sentido está vinculado a un entorno conocido para quienes han tenido una experiencia similar. Estos dos tipos de códigos expresan formas lingüísticas diferentes y se originan en relaciones sociales distintas.

La ausencia de un esfuerzo por cerrar esa brecha mantiene una ruptura comunicacional asentada en la descontextualización de los códigos particularistas de distintos grupos sociales con graves consecuencias para el aprendizaje. La cuestión no se resume en la falta de conocimiento de los contenidos. Simplemente, los grupos sociales desfavorecidos no comparten el código universalista que utiliza la escuela.

2.4. *Estructura conceptual de la disciplina*

Del análisis de las entrevistas efectuadas a docentes y de la consideración de actividades contenidas en los cuadernos de clase, no se desprenden con claridad los criterios construidos por los docentes para la organización de los contenidos contemplados en el *currículum* del 7° año. Esta dificultad también se presentó en distintos talleres de capacitación realizados cuando se solicitaba la tarea de establecer un mapa conceptual de la disciplina que definiera las categorías esenciales y la relación que establecen entre sí y con otros conceptos que articulan su construcción, con el objetivo de visualizar la necesidad del encañamiento de los conceptos para facilitar la comprensión de la lógica interna de la disciplina.

El conocimiento de las categorías teóricas que constituyen las diferentes ciencias y los problemas que enfrentaron en su desarrollo histórico quienes las desarrollaron deben ser requisitos básicos en la formación de los docentes. Esta afirmación suena obvia, sin embargo, es bastante común que la capacitación ofrecida a los docentes se oriente más a cuestiones instrumentales o actualizaciones, dando por supuesto que preexiste una construcción previa del mapa conceptual de la disciplina cuando, en realidad, se conocen parcialmente las conexiones entre los conceptos centrales, sus jerarquías e implicancias prácticas. Es por esto que se puede afirmar que el aprendizaje de las disciplinas asume formas rígidas, desconociéndose los problemas que dieron origen a la indagación científica en un determinado contexto socio-cultural y el proceso de construcción que propició los diferentes tipos de respuestas.

Se transforma la riqueza de la búsqueda científica en fórmulas instrumentales desprovistas de sentido, tanto para el docente como para el alumno: “Cuando no entiendo, el profesor me explica todas las veces que yo quiera, pero sigo sin entender porque me explica siempre de la misma forma” (alumno C). Enseñar un concepto requiere un conocimiento profundo de la disciplina que permita disponer de distintas alternativas de vinculación y articulación de las categorías conceptuales para definir los aprendizajes esenciales, su secuencia de complejidad y la posibilidad de recorrer diferentes caminos para que el alumno logre apropiarse y transferir a situaciones concretas los conocimientos aprendidos.

2.5. *Gestión institucional y prácticas docentes*

Las características de funcionamiento de las instituciones educativas definen reglas de juego que pueden contribuir a favorecer los aprendizajes de una población heterogénea a pesar de las normas que, al regular su funcionamiento, tienden a consolidarse como núcleos de resistencia a los cambios requeridos. Si esto último ocurre, su capacidad de adaptación se reduce y la norma que era un medio para..., se transforma en un fin en sí mismo. Esto suele suceder con las normas administrativas que frecuentemente desplazan los objetivos pedagógicos de la institución. Algunos directivos señalan, por ejemplo, “tene-

mos tanta tarea administrativa que no nos queda tiempo para ocuparnos de cuestiones académicas” (directivo A).

Una cuestión preocupante observada en ciertas instituciones se refiere a los insuficientes espacios de comunicación docentes-directivos y a la relevancia de los temas: “Nos reunimos poco tiempo para analizar los problemas y a veces nos reunimos y no está claro para qué” (directivo B). También puede ocurrir que las normas sean difusas, ambiguas y su consecuencia sea la generación de un ambiente de incertidumbre —en el cual nadie sabe bien a qué atenerse— o, por el contrario, regímenes de convivencia que son formas de imposición encubierta de regulaciones no compartidas por buena parte de los alumnos.

En consecuencia, cualquier intento de innovación o transformación que lleven a cabo los docentes sin el apoyo de una decisión institucional consensuada —y se podría agregar sin formar parte de una estrategia integrada de cambio de la institución— tiene pocas probabilidades de atender las necesidades y mejorar los aprendizajes de una población estudiantil heterogénea.

Durante la investigación llamó la atención la ausencia de una formulación explícita sobre la vinculación de las instituciones educativas analizadas con el contexto comunitario. El alejamiento se explica por diferentes factores entre los cuales se destaca la fuerte legitimación social de la educación. Las instituciones operan sin prestar demasiada atención a las necesidades del contexto comunitario y en casos que se realizan acciones con la comunidad son consideradas extra-curriculares.

El resultado de esta autonomía es una fuerte descontextualización que debilita las respuestas institucionales a las demandas del medio en una doble relación: a los padres de los alumnos que concurren a la escuela y a su contribución a las necesidades comunitarias.

Cabe preguntarse, entonces, si es posible tratar la diversidad sin una mirada sociológica del contexto en el cual se desenvuelve la institución educativa.

La gestión institucional desempeña un rol fundamental en la articulación de los actores que participan de la comunidad educativa. Se debe concebir la dinámica institucional como un sistema de comunicación complejo en el cual se dirimen conflictos y se construyen sentidos com-

partidos, sobre la base de un proceso de participación de los distintos actores que procuran coordinar puntos de vista diferentes para definir orientaciones generales comunes. Las situaciones más habituales reconocen la conveniencia de este enfoque pero lo aplican escasamente.

La diversidad no puede ser tratada convenientemente si no se abren espacios formales de comunicación intra-institucional que contrarresten la tendencia a homogeneizar procesos y resultados, imponer jerarquías y codificar roles. En suma, se trata de promover procesos de democratización interna y de incluir en los proyectos institucionales mecanismos más efectivos de articulación con la comunidad.

3. Lineamientos para contextualizar las estrategias de enseñanza y de aprendizaje

Las instituciones educativas juegan un papel clave en el proceso de contextualización de las estrategias de enseñanza y de aprendizaje, ya sea al reducir la incertidumbre para favorecer la posibilidad de aceptar la innovación, al buscar la compatibilidad de la transformación con el sistema existente, al comunicar con claridad los resultados esperados, al promover el compromiso de los involucrados, al negociar los conflictos en las relaciones interpersonales que cualquier transformación significativa desencadena o bien al identificar el momento oportuno para proponer el cambio.

Los procesos de transformación de las prácticas docentes orientadas a favorecer los procesos de enseñanza y de aprendizaje de grupos sociales desfavorecidos implican combatir en forma simultánea la descontextualización en los distintos ámbitos señalados. Las iniciativas de cambio se han dirigido, por lo general, a aspectos específicos: actualización disciplinar, estrategias didácticas, *currículum*, gestión institucional, entre otros, y resultan insuficientes porque las transformaciones que se logran obtener en algunos de estos aspectos son contrarrestadas por la resistencia que ofrecen los otros. Por ejemplo, imaginemos que se logra una modificación significativa en las prácticas docentes con relación al campo disciplinar, si este cambio no es acompañado por una profundización equivalente en el conocimiento de las características socio-culturales de los grupos

sociales que asisten a la escuela, se reducen las posibilidades de brindar respuestas adecuadas a dichos grupos. Se podría decir lo mismo con relación a las estrategias didácticas, que implican una resignificación del *currículum* y el conocimiento de los grupos de alumnos. En conclusión, las estrategias de cambio de las prácticas docentes deberían plantearse desde una perspectiva más integrada para superar la descontextualización que impone la parcelación referencial.

A continuación presentamos un conjunto de ideas cuya intención es repensar las estrategias de enseñanza y de aprendizaje procurando considerar la perspectiva de sectores sociales desfavorecidos:

- *Estrategias de enseñanza y de aprendizaje.*

Si bien existe una pluralidad de enfoques para desarrollar estrategias de enseñanza y de aprendizaje, algunos son más apropiados para lograr la adquisición y desarrollo de conocimientos y habilidades.

En este sentido, todos aquellos que asumen el carácter constructivo del conocimiento y del aprendizaje y el protagonismo del sujeto frente a la tarea de aprender se relacionan de una manera más directa con la posibilidad de dar respuestas que se adecuen mejor a los grupos sociales que nos preocupan. Destacamos los principales rasgos de esta perspectiva:

- 1) La identificación de las características socio-cognitivas del sujeto de aprendizaje: implica desarrollar instrumentos para conocer/diagnosticar los saberes previos, los intereses, las necesidades y las habilidades de los alumnos. Este primer momento es de suma importancia ya que permite anticipar la intencionalidad de la estrategia didáctica como forma de intervención docente. Un aspecto significativo es la preocupación por restablecer niveles de construcción conceptual de los conocimientos que permitan, a partir de los mismos, el desarrollo de estrategias de enseñanza. El diagnóstico y la evaluación formativa se constituyen en procesos transversales que trascienden la situación inicial y/o final de la formación.
- 2) El desarrollo de procesos de aprendizaje de complejidad progresiva: supone prestar especial atención a las formas de abordaje y progreso de los aprendizajes y a su encadenamiento en secuencias

graduadas de complejidad creciente. Demanda conocer adecuadamente la estructura conceptual de las disciplinas, las características socio-culturales de los grupos de alumnos y el establecimiento de las relaciones de posibilidad entre estos dos aspectos. Por lo tanto, requiere flexibilidad para atender a avances y retrocesos, ritmos, particularidades individuales y grupales.

- 3) La necesidad de determinar los conocimientos a aprender según las características de los diferentes grupos de poblaciones y los tiempos disponibles: los procesos de educación sistemática suponen la determinación previa de lo que el alumno debe aprender. La enseñanza consiste en poner en relación el punto de partida con un punto de llegada esperable, atendiendo a las condiciones en que se desarrolla el proceso de aprendizaje, tales como: contenidos, tiempo, grupo, etc. Cabe destacar que en tal determinación debieran tenerse en cuenta saberes específicos, algunos más genéricos implicados en varias áreas y saberes que involucran la capacidad de autoaprendizaje, imprescindible para responder a la diversidad de situaciones y problemas por resolver en contextos inciertos.
- 4) El reconocimiento de las posibilidades de elección en el proceso de enseñanza: las propuestas didácticas deben incluir posibilidades de elección para los estudiantes, caminos alternativos para lograr sus aprendizajes que les permitan seleccionar los que mejor respondan a sus características personales, estilos cognitivos y al contexto en que se utilizarán los conocimientos.
- 5) Las relaciones sociales basadas en la cooperación, el desarrollo de la autonomía individual y el reconocimiento de la diversidad: la intervención de variables sociales es imprescindible para el desarrollo socio-cognitivo de grupos e individuos pero no en cualquier condición, sino en una dinámica de relaciones sociales basadas en la cooperación. El progreso socio-cognitivo tiene lugar cuando se enfrentan distintas respuestas o puntos de vista diferentes para que sean puestos en duda y entren en conflicto con los propios. Es en esa interacción, en esa negociación de significados orientada a la búsqueda de respuestas comunes donde se crean las condiciones para el aprendizaje y la consideración de la diversidad.

- 6) La resolución de problemas como un esquema general que provee una secuencia de trabajo posible otorga sentido y direccionalidad a los procesos de enseñanza y de aprendizaje: los problemas deben formularse con relación a un contexto reconocible para quienes tengan que analizarlos y resolverlos, con lo cual se facilita la identificación de los factores que los constituyen. La situación-problema con una adecuada formulación (en función de la edad, los intereses de los estudiantes y los propósitos de la formación) permite comprender y reconstruir el sentido de los aprendizajes a partir de situaciones cotidianas.

Este conjunto de rasgos incide en las cuestiones a tener en cuenta cuando se formulan las estrategias de enseñanza y de aprendizaje, que podríamos sintetizar en los siguientes puntos:

- Comenzar cada nuevo proceso de enseñanza con una evaluación de los saberes y de las experiencias previas de los alumnos, pues estos constituyen los puntos de partida para promover la construcción de aprendizajes significativos.
- Centrar la enseñanza de cada módulo en la resolución de situaciones problemáticas habituales de la vida cotidiana y reconocibles por parte de los distintos grupos de alumnos.
- Establecer la mayor cantidad posible de relaciones entre los aprendizajes previos de los alumnos y el material que se pretende enseñar. Esto tiene la finalidad de ayudar a que el alumno asimile el nuevo material a sus esquemas previos y pueda reestructurar sus saberes en niveles crecientes de complejidad.
- Realizar, durante el desarrollo de los módulos, actividades individuales y grupales que demanden a los alumnos trabajo intelectual: comprensión, formulación y prueba de hipótesis, integración de los aprendizajes, producción, propuesta de mejoras.
- Proponer que el alumno realice actividades, resuelva problemas y sea capaz de explicar lo que hace y por qué lo hace de determinada manera. Si el alumno es capaz de comprender y explicar las acciones concretas que realiza estará en mejores condiciones de adquirir otras capacidades más complejas para proyectar y gestionar su acción.

- Promover actividades de cooperación entre los estudiantes para favorecer la integración y la consideración de la diversidad.
 - Equilibrar el aprendizaje de conocimientos con la práctica de procedimientos, la resolución de problemas, la realización de tareas, el diseño y la gestión de proyectos que pongan en juego la integración y la transferencia de los aprendizajes.
 - Integrar las actividades de aprendizaje y evaluación como forma de realimentar el proceso de enseñanza y de promover la reflexión de los alumnos sobre el propio aprendizaje.
- *Aportes para el diseño e implementación de estrategias de enseñanza y de aprendizaje*

Del análisis previo, pueden deducirse aspectos importantes a considerar en el momento de diseñar y llevar a cabo procesos de enseñanza y de aprendizaje que apunten al desarrollo y consolidación de conocimientos y habilidades.

Sobre la selección, formulación y resolución de problemas

Ya se ha planteado la resolución de problemas como una estrategia general y orientadora de todo el proceso y también se ha señalado que la calidad del problema formulado resulta determinante para definir procesos de enseñanza y de aprendizaje ricos, flexibles, adecuados. Un conjunto de preguntas pueden contribuir a definir qué entendemos por un problema en términos de aprendizaje. Es decir, qué tipo de situaciones, con qué nivel de complejidad y con qué grado de estructuración son capaces de transformarse en herramientas de aprendizaje, de desarrollo y de consolidación de los distintos saberes. Vale la pena preguntarse:

- ¿El problema que seleccionamos está vinculado con situaciones cercanas a la vida cotidiana de los alumnos?
- ¿El problema puede ser reconocido como importante por distintos grupos de alumnos?

Estas preguntas permiten dimensionar la importancia del problema según sea percibido como tal por individuos, grupos, sectores sociales,

instituciones; es decir, cuál es la extensión del problema en la población. Muchas veces se identifica un problema y no se toma el recaudo de indagar si es percibido como tal por distintos actores y qué relevancia le conceden. Aluden también a la significatividad del conocimiento y del aprendizaje, ya que el sujeto debe poder percibir el problema como tal —sea que lo afecta a él directa o indirectamente— o debe estar en condiciones de asumir la posición de quienes perciben esta situación como problema.

- ¿Cuáles son las consecuencias que genera la no-resolución del problema?

Pensar en las consecuencias del problema establece un parámetro más preciso respecto del sentido del mismo y permite un mayor compromiso de los alumnos en su resolución y en el proceso de interacción cooperativa. Tiene por objetivo contextualizar el problema antes de iniciar el proceso de resolución del mismo y posibilita una evaluación preliminar de su pertinencia y de la comprensión de sentido acerca de la necesidad de resolución.

- ¿Cuáles son las interpretaciones preliminares acerca de las causas que originan el problema?

La indagación y búsqueda de causas, la identificación de aquellas que desempeñan un papel predominante en la producción del problema son aspectos imprescindibles para ensayar posibles explicaciones sobre el origen, desarrollo y alternativas de solución.

En este proceso, es importante poder desagregar distintos tipos de causas y distinguir aquellas superficiales —que solo permitirán mejorar la descripción de la situación— de aquellas estructurales, que definen la situación. Al mismo tiempo, es importante evitar remitirse a causas excesivamente generales que probablemente impidan focalizar la atención sobre las posibles intervenciones a realizar para resolver el problema.

- ¿Cuáles son las alternativas de solución?

Disponer de más de una alternativa de solución debería ser una de las principales características de una situación-problema, ya que pone a

disposición mayores probabilidades de responder ante situaciones poco previsibles. Esto no quiere decir que cualquier alternativa es válida, sino que, por lo general, siempre hay más de una alternativa o procedimiento para la resolución de un problema.

Formularse algunas de estas preguntas u otras similares hace posible anticipar el proceso, seleccionar materiales, proponer formas de indagación en terreno, dimensionar el tiempo que se atribuirá a este problema y tener una visión clara de los contenidos que el mismo permite trabajar.

Esta situación problema será la guía de todo el proceso, desde el diagnóstico hasta la evaluación. Permitirá al docente seleccionar los materiales y las estrategias y desarrollar los instrumentos a utilizar en cada caso (cuestionarios, protocolos de relevamiento, bibliografía, entre otros). El propósito de abordar la enseñanza de este modo es ofrecer un contexto (real o simulado) semejante al que luego enfrentarán los estudiantes en su vida diaria o cercano a su cotidianidad.

Una situación problema de estas características:

- a) Favorece la evaluación en proceso facilitando el ajuste de la propuesta didáctica en el interior de la situación-problema al graduar su complejidad, modificar contenidos, reformular consignas, utilizar los conocimientos previos y modificar secuencias de enseñanza según particularidades de los grupos e individuos.
- b) Propicia la integración de los conocimientos ya que un problema, por lo general, no se recorta por disciplinas. Orienta, de esta manera, el camino a seguir para relacionar e integrar el aporte de las disciplinas en la búsqueda de soluciones.
- c) Orienta la selección y secuenciación de las actividades a desarrollar, que se organizan de acuerdo con las características del problema elegido.
- d) Contribuye a imaginar alternativas de solución flexibles y creativas, necesarias para enfrentar situaciones inciertas y poco previsibles, características de la época que vivimos.

Un docente que intenta formular un problema de aprendizaje para distintos grupos de estudiantes podría plantearse las siguientes preguntas:

- a) ¿El problema está claramente explicitado? ¿Es posible identificar indicadores?
- b) ¿Es posible determinar las consecuencias que el problema genera?
- c) ¿Se pueden reconocer con claridad las distintas perspectivas que dan lugar a un conflicto en relación con una determinada situación?
- d) ¿De qué manera se pueden involucrar los alumnos como participantes en la resolución de la situación-problema?
- e) ¿Se encuentran en su formulación referencias que remitan a contextos cercanos o conocidos?
- f) ¿Contiene el mínimo de información suficiente a partir de la cual es posible iniciar un camino de análisis o búsqueda?
- g) ¿Tiene diferentes niveles de complejidad de manera que el alumno pueda abordarlo, seleccionando distintos sub-problemas y estrategias de solución según su punto de partida?
- h) ¿Están claramente definidas cuáles son las áreas de incertidumbre del problema?
- i) ¿Contempla la posibilidad de distintas alternativas de solución?

Sobre el diagnóstico socio-cognitivo

La identificación de las características socio-cognitivas del sujeto y del grupo de aprendizaje requiere la sistematización de un proceso de diagnóstico. Las pruebas diagnósticas no constituyen una novedad, sino una práctica frecuente e incluso institucionalizada y con períodos específicos en el calendario escolar. Interesa en este punto destacar algunos aspectos que hacen a la tarea de diagnosticar en función del aprendizaje, del desarrollo y de la consolidación de conocimientos y habilidades.

Establecer el punto de partida implica conocer las bases sobre las que se espera construir el nuevo conocimiento. Estas bases están dadas por la información que el sujeto posee, pero también por el nivel de sus estructuras cognitivas y la variedad de estrategias de las que dispone para enfrentar una situación. El diagnóstico tradicional suele centrarse solo en indagar el nivel de información o conocimiento sobre un tema.

Si bien este proceso tiene énfasis en la etapa inicial, no se cierra, sino que acompaña y permite reajustes en la estrategia de enseñanza. Puede decirse que el diagnóstico inicial se continúa en la evaluación

de proceso y que estas tareas dan permanentes insumos al docente para ajustar su estrategia en función de los avances y dificultades que registra el proceso de aprendizaje en el grupo.

Asimismo, el diagnóstico contribuye a la toma de conciencia por parte de los participantes, lo cual a su vez permite un mejor control sobre el propio aprendizaje. No solo es importante que el docente tenga claro el punto de partida, sino también que los propios sujetos de aprendizaje estén en condiciones de realizar un proceso de aprendizaje consciente y producir los ajustes necesarios.

Desde este abordaje, a partir del diagnóstico el docente necesitará saber si el grupo tiene información sobre el tema a enseñar, si esta información es correcta, qué grado de profundidad tiene y, en todo caso, cuál es la información faltante. Sin embargo, si se trata de indagar sobre las estructuras cognitivas y las estrategias para afrontar un problema esto no será suficiente. El docente deberá averiguar hasta qué punto el estudiante puede establecer relaciones significativas entre la información que dispone y los problemas a tratar; y si está en condiciones de seleccionar información pertinente en relación con las cuestiones por resolver. Para ello, será necesario introducir consignas o preguntas que apunten a la comprensión, al establecimiento de relaciones y que, incluso, brinden la información a utilizar. Asimismo, será importante averiguar qué actitudes, valores y conductas el estudiante asumiría ante el problema desde distintos roles, tales como ciudadano, técnico, empleado, gerente, representante del Estado, entre otros. Obviamente, no se espera que las respuestas sean acabadas y completas. Si tal cosa ocurriera, sería indicador de que la propuesta de aprendizaje es inadecuada, no constituiría un desafío o una novedad para quien aprende.

Para lograr lo señalado, el diagnóstico podría presentar una situación real, entre tantas que convocan la atención de la sociedad, incluir algunos testimonios, brindar alguna información de base y realizar un conjunto de preguntas que pongan al sujeto en posición de tomar decisiones. Esto permitiría al docente tener una imagen de la amplitud y perspectiva con que el sujeto está en condiciones de pensar el problema y, al mismo tiempo, identificar con mayor claridad qué información es necesaria brindar para mejorar la visión sobre la cuestión.

Un docente que intenta llevar a cabo un proceso de diagnóstico que abarque los aspectos destacados anteriormente podría plantearse las siguientes preguntas:

- a) Dado un texto o una situación simulada, ¿los estudiantes logran identificar y establecer una delimitación inicial del problema?
- b) ¿Los estudiantes son sensibles a percibir sus propias contradicciones y las de otros frente a una situación relativamente nueva?
- c) Frente a una nueva situación, el estudiante ¿pone en duda su punto de vista, acepta sugerencias, se provee de argumentaciones sólidas para justificar su posición?
- d) Cuando plantea soluciones a problemas, ¿se preocupa por imaginar alternativas posibles o se limita a una única solución sin visualizar otras opciones?
- e) ¿Logra comunicar con claridad sus opiniones, estructura en forma adecuada al pensamiento o manifiesta dificultades de expresión y/o en el plano del razonamiento?
- f) ¿Logra desempeños similares con distintos contenidos o se observan diferencias significativas de aprendizaje según los contenidos?
- g) ¿Integra los conocimientos en unidades mayores o se limita a acumular información?
- h) ¿Qué representaciones tienen de su futuro los diferentes grupos?
- i) ¿Qué valoración le atribuyen a la educación?
- j) ¿Cuáles son las reglas de convivencia que regulan sus relaciones sociales?
- k) ¿Qué quieren aprender y por qué?
- l) ¿Qué aspectos conflictivos o cooperativos se manifiestan en sus relaciones con otros grupos?
- m) ¿Qué actividades realizan en su vida cotidiana y cómo se pueden relacionar con el proceso de enseñanza y de aprendizaje?

Sobre las estrategias didácticas

La estrategia didáctica puede definirse como el resultado de un proceso de análisis y toma de decisión por el cual el docente elige un curso de acción para apoyar y orientar el proceso de aprendizaje de sus alum-

nos. Supone la construcción de un camino que orienta las acciones a desarrollar junto con un grupo de estudiantes. Incluye un conjunto de actividades y técnicas de enseñanza variadas de acuerdo con el propósito que se persigue en cada momento, que se irán utilizando a lo largo de este camino. Por ejemplo, habrá actividades más centradas en el docente que resulten apropiadas para obtener y sistematizar información, habrá otras dirigidas a mejorar la información teórica y sobre el contexto, habrá actividades en las que se requiera una producción o respuesta original del estudiante o del grupo.

Es importante señalar que las estrategias didácticas no solamente organizan el trabajo del docente, sino, sobre todo, el de los estudiantes y deben contribuir a que los mismos desarrollen sus propias estrategias de aprendizaje. Esto es así si asumimos que el aprendizaje guiado por el docente constituye solo la etapa inicial y de habilitación para la realización de una tarea que se irá completando con un aprendizaje autónomo y procesos periódicos de actualización en la medida en que la tarea a desarrollar lo demande. Para ello, es imprescindible que los estudiantes cuenten con conocimientos básicos sólidos, pero también y sobre todo, con herramientas propias para adaptar esos conocimientos a diferentes situaciones, para completarlos en función del contexto, etc.

Un docente que intenta presentar un conjunto de actividades que contribuyan al desarrollo de conocimientos y habilidades debería tener en cuenta la necesidad de:

- a) Disponer de variedad de actividades que permitan a los distintos integrantes del grupo conectarse con el tema y el problema por resolver desde diferentes perspectivas.
- b) Garantizar por medio de actividades en las que se provea información (exposiciones, análisis de textos, visitas, entrevistas) que los estudiantes cuenten con información suficiente y de calidad para analizar y resolver las cuestiones que se plantean.
- c) Desplazar, hasta donde sea posible y en forma gradual, el proceso de producción a los estudiantes y al grupo y monitorear la tarea en forma continua.
- d) Contar con actividades que pongan en juego habilidades complejas, en situaciones simuladas o reales.

- e) Proponer actividades en las que se puedan evaluar diferentes gradaciones de complejidad.
- f) Hacer permanente referencia a los distintos contextos en los que los problemas que se están estudiando se presentan y a las soluciones que habitualmente se adoptan.
- g) Integrar las actividades de aprendizaje y evaluación como forma de realimentar la enseñanza y de promover la reflexión sobre el propio aprendizaje.

Sobre las consignas de trabajo

Para que la estrategia didáctica efectivamente cumpla su propósito y promueva la autonomía en el aprendizaje es imprescindible realizar algunas consideraciones acerca del modo en que se presentan a los estudiantes las diferentes tareas a llevar a cabo mediante consignas de trabajo.

Aunque parezca una obviedad, el docente tiene que garantizar que la interpretación y decodificación de la consigna mantenga el sentido que se pretendió en su formulación. Ello no es tan sencillo si se consideran los niveles socio-cognitivo de los estudiantes, sus hábitos en relación con las tareas escolares —muchas veces más vinculados a procesos de incorporación de información que a producción de conocimiento—, su dominio del lenguaje técnico específico, entre otras cuestiones.

Los docentes suelen dar por supuesto que lo solicitado en una consigna formulada claramente ha sido comprendido por el estudiante y comprobar luego, cuando la tarea ya está realizada, que ello no fue así. Una evaluación previa de las consignas podría contribuir a mejorar la comunicación acerca de las tareas a llevar a cabo.

Es necesario que cada uno de los participantes pueda identificar correctamente la demanda de tareas con el sentido en que la misma ha sido formulada. Esto implica dos cuestiones: sobre qué se va a trabajar y cuál es el conjunto de acciones que deben desplegarse, entre ellas, cuáles son obligatorias y cuáles no.

Por parte del docente, ello supone un particular esfuerzo de explicar distintas cuestiones como el tema, los resultados esperados, el nivel

de los resultados, los aspectos que están predeterminados y los que pueden ser agregados a partir del desarrollo del trabajo.

Muchas veces los docentes consideran “insuficiente” o “incompleto” o “pobre” un trabajo realizado por los alumnos y recién entonces presentan o hacen explícitas las especificaciones acerca del trabajo esperado. Es conveniente que estas especificaciones sean lo más claras posibles, que estén expresadas por escrito, que la consigna ofrecida actúe como orientación en la confección del trabajo y, además, que el docente se cerciore previamente de que todos hayan comprendido en el mismo sentido la demanda de la tarea.

Si además recordamos que, desde la perspectiva constructivista, la importancia del error es concebida como posibilidad de aprendizaje, queda claro que el docente necesita saber si aquellas tareas que no se pudieron cumplir no fueron comprendidas adecuadamente o si se utilizaron procedimientos erróneos para su resolución.

En la formulación de estrategias didácticas debe considerarse que la interpretación que se le atribuye a las consignas forma parte de la estructura asimiladora de los sujetos. Esto implica prestar atención a las decodificaciones diferenciadas de individuos y grupos. Sería conveniente asegurarse que los alumnos entiendan qué tienen que hacer antes de dedicarse a realizar la tarea. Una preocupación de este tipo crea un espacio de comunicación que permite comprender las dificultades y ajustar los procesos de comunicación entre docentes y alumnos.

La calidad de los aprendizajes también depende de la posibilidad de comprender e interpretar las consignas de trabajo en una situación de aprendizaje determinada.

Sobre la evaluación

La evaluación es uno de los aspectos críticos de la implementación de la enseñanza. Son muchas las oportunidades en que los docentes innovan en las actividades, generan tareas de producción por parte de los estudiantes pero, a la hora de evaluar, vuelven a utilizar los mecanismos tradicionales de verificación de los conocimientos adquiridos.

Tal vez, la necesidad de acreditar los aprendizajes y asignar calificaciones en la enseñanza formal sea lo que genera esta tendencia. Sin embargo, la evaluación de conocimientos y destrezas debe constatar que se han adquirido, en un nivel satisfactorio, habilidades más complejas que el dominio de información. Una evaluación tradicional podría conformarse con una clásica prueba escrita en la cual nuestro estudiante respondera una serie de preguntas. Una evaluación que pretendiera dar cuenta de la apropiación de los conocimientos y habilidades se plantearía, por ejemplo, solicitando al estudiante que presente a un grupo de sus compañeros (actuando en el rol de parte interesada en la resolución de un problema determinado) toda la información requerida, resuelva sus preguntas y les plantee las posibles alternativas de solución. Es probable que no utilice la totalidad de la información, pero necesariamente pondrá en ejecución sus capacidades de comunicación.

El docente necesita diseñar situaciones en las cuales los estudiantes deberían resolver un problema característico de su contexto poniendo en juego sus conocimientos y habilidades; y, posteriormente, diseñar otras que permitan evaluar la capacidad de transferir los aprendizajes realizados a otros contextos diversos. Conviene obtener el máximo aprovechamiento de los conocimientos, optimizando su utilización, abstrayendo esquemas que permitan aplicarlos a otras situaciones, adaptándolos a las particularidades de cada caso.

Aunque es deseable, no siempre esas situaciones podrán ser reales. Sobre todo en las primeras etapas de la formación se podrían utilizar recursos como casos, artículos periodísticos, situaciones simuladas o de laboratorio. Aun en el análisis de estos materiales, que no suponen una operación real sobre los factores en juego (es probable que también se trate de una prueba de lápiz y papel o de un trabajo para ser entregado), el estudiante necesitaría utilizar y adaptar sus conocimientos e información de que dispone a los requerimientos de la situación particular.

A modo de síntesis...

A lo largo del presente artículo sostuvimos que abordar las prácticas de enseñanza y de aprendizaje para grupos sociales desfavorecidos

implica pensar, analizar y diseñar las mismas desde una perspectiva integral que supere la descontextualización, abonadas por la posibilidad innovadora de espacios de autonomía relativa presentes en diferentes niveles de concreción de la práctica educativa. Estas posibilidades son los espacios que encontramos en los modos de concebir y operacionalizar un diagnóstico socio-cognitivo, en el currículo como escenario de contradicciones y en el uso que del mismo hacen los docentes, en la gestión institucional que podría retomar como preocupación pedagógica la atención de la enseñanza de grupos desfavorecidos socialmente que asisten al 7° año de la EGB 3 y su relación con el contexto comunitario.

La apuesta es el diseño de estrategias didácticas que otorguen otro sentido a las prácticas escolares, en el cual la calidad de los aprendizajes esté vinculada a la adecuación de una tarea significativa, al planteo pedagógico del docente desde un enfoque contextual y a la relación que pueda establecer el mismo entre los saberes de los alumnos como sujetos sociales y la presentación del objeto de aprendizaje.

Notas

- 1 Este artículo es producto del trabajo de Investigación: "Desarrollo de estrategias de enseñanza y aprendizaje en Tercer Ciclo de EGB para grupos sociales desfavorecidos por la estructura socio-económica", dirigido por A. Negrotto. Facultad de Ciencias Humanas. UNLPam. Aprobado por Res. N° 103-CD-FCH-05.
- 2 La nueva estructura para la Educación General Básica [EGB] en La Pampa está diferenciada en Primer Ciclo de EGB [EGB 1], Segundo Ciclo de EGB [EGB 2] y Tercer Ciclo de EGB [EGB 3]. El trabajo de investigación abordó como unidad de análisis las escuelas de EGB 3 Tipo 13, que separa estas instituciones en términos edilicios, de organización y gestión, funcionando como una unidad independiente. El recorrido del alumno es EGB 1 y EGB 2 en un establecimiento educativo, EGB 3 en otra unidad educativa y el cursado del nivel Polimodal en una institución distinta.
- 3 Todos los encomillados representan manifestaciones realizadas por docentes y alumnos de las instituciones en las cuales se realizaron entrevistas para esta investigación.

Bibliografía

- Bernstein, B. (1994). *La estructura del discurso pedagógico*. Madrid: Editorial Morata.
- (1996). *Pedagogía, control simbólico e identidad*. Madrid: Editorial Morata.
- Boggino, N. (2000). *¿Problemas de aprendizaje o aprendizaje problemático? Estrategias didácticas para prevenir dificultades de aprendizaje*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- Coulon, A. (1995). *Etnometodología y Educación*. Buenos Aires: Paidós.
- Gómez, M. F. (1993). *Sociología del disciplinamiento escolar*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- Lautrey, J. (1985). *Clase social, medio familiar e inteligencia*. Madrid: Visor.
- Monereo, C. (1990). Las estrategias de aprendizaje en la educación formal: enseñar a pensar y sobre el pensar. *Infancia y Aprendizaje*, 50, 3-25.
- Negrotto, A., Alzamora, S., Campagno, L., Etcheverría, F., Ferrero, S., Martín, M. E. y Moreno, V. (2003). *Estructuración Socio-Cognitiva. Implicaciones en el Aprendizaje*. Buenos Aires: Edigraf S. A.
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. España: Editorial Grao.
- Perret-Clermont, A. (1984). *La construcción de la inteligencia en la interacción social*. Madrid: Aprendizaje Visor.
- Prieto Castillo, D. (1985). *Discurso Autoritario y Comunicación Alternativa*. México: EDICOL.
- Stenberg, R. (1987). *Inteligencia Humana I*. Barcelona: Paidós.



La reflexión de los docentes sobre su práctica en los espacios institucionales de una escuela media nocturna

Fecha de recepción:
03/04/07
Fecha de aceptación:
29/11/07

Barilá, María Inés; Fabri, Sonia y Castillo, Analisa

Universidad Nacional del Comahue
maine11@speedy.com.ar

Palabras clave:
espacios institucionales, representaciones, trayecto formativo, ejercicio profesional, identidad docente.

Keywords:
institutional workshops, representations, training path, professional practice, teaching identity.

Resumen

Este trabajo presenta algunos resultados preliminares de la investigación en curso: *Las jornadas institucionales como dispositivo de análisis de la práctica docente en una escuela nocturna de nivel medio*, que se desarrolla en la Universidad Nacional del Comahue —período de ejecución 2005-2008— a partir de un proyecto de extensión que se realizó en la misma escuela de la ciudad de Viedma (Río Negro).

El establecimiento educativo posee una población escolar proveniente de contextos socio-culturales diversos y con características signadas por biografías escolares de fracaso. Estas peculiaridades parecen incidir en las representaciones que el docente posee acerca de sí mismo, de la representación respecto de su profesión y del lugar que le asigna a su función.

Desde una perspectiva cualitativa, se plantea un abordaje que permite rescatar las singularidades, los sentidos y simbolizaciones puestos en juego por cada docente en los espacios institucionales. El proceso de construcción de conocimientos se funda y realimenta en la recuperación e integración crítica y coherente del conjunto de representaciones y saberes que los educadores despliegan en el intercambio que se produce en ese espacio escolar.

Introducción

El artículo surge de resultados parciales de la investigación *Las jornadas institucionales como dispositivo de análisis de la práctica docente en una escuela nocturna de nivel medio*, realizada por un

equipo de la Universidad Nacional del Comahue¹, Viedma (Río Negro), en un establecimiento educativo de nivel medio nocturno que posee una población escolar proveniente de contextos socio-culturales diversos y con características signadas por biografías escolares de fracaso.

Desde una perspectiva cualitativa, se plantea un abordaje que permite rescatar las singularidades, los sentidos y simbolizaciones puestos en juego en los procesos estudiados. La selección de las distintas técnicas y dispositivos de análisis e interpretación de la realidad escolar nos posibilita inferir de qué forma los significados otorgados por los docentes a sus prácticas escolares son construidos con otros, en la compleja trama de los procesos sociales.

En este recorte analizamos el discurso que cada docente² desplegó durante las distintas jornadas institucionales mediante la realización de entrevistas y de una encuesta cuyo fin fue recabar información acerca de su práctica en la escuela nocturna, tanto respecto de las condiciones objetivas como de las condiciones subjetivas del trabajo cotidiano.

De acuerdo con el problema que se investiga, construimos algunas categorías surgidas de la reiterada lectura de las desgrabaciones y de los registros efectuados en el transcurso del primer año de inmersión en campo.

Posteriormente, en un espacio compartido con pares —las jornadas institucionales³—, consideramos los discursos docentes que constituyen el corpus empírico y teórico que sustenta la percepción de sí mismos: la identidad del docente, la representación del docente respecto de su profesión y el lugar que el docente le asigna a su función en una escuela media nocturna.

Tanto la indagación como el análisis posterior tienen como propósito conocer y dar respuesta a algunos interrogantes: ¿el docente reflexiona sobre su práctica?; si reflexiona, ¿qué aspectos pondera y cuáles no toma en cuenta?; ¿cómo se construye la identidad del docente?; ¿qué representación posee de sí mismo, de su función y de su profesión en la escuela nocturna donde se desempeña?

La identidad del docente

Cuando nos referimos a la percepción que el docente tiene de sí mismo, necesariamente debemos remitirnos al concepto de “identidad”, que incluye dos dimensiones: “la identidad para sí” y “la identidad para otros”. Estas identidades no se encuentran separadas, sino que una es explicada por la otra, ya que es precisamente a través de la mirada del otro, que nos define, aunque la misma no es aceptada sin conflicto.

Resulta necesario destacar que no siempre coinciden una y otra identidad. No obstante, es por medio de la interacción con otros que un sujeto se identifica y acepta o rechaza las identidades propuestas por otros y por las instituciones.

En la identidad docente van paralelos el reconocimiento general (padres, sociedad) y lo más cercano e inmediato (alumnos, realización en el aula).

Luchar por el reconocimiento es constitutivo en los sujetos y esta persistencia por ser reconocidos no se sitúa solo en el mundo real, de personas que buscan un lugar (un trabajo, un diploma), sino en el nivel imaginario, de las fantasías que se tienen del otro, de uno mismo, entre otros aspectos. El reconocimiento social y la necesidad de ser reconocido por parte del educador es un elemento esencial de la existencia misma del proceso de formación y de práctica profesional (Filloux, 1996).

Las condiciones de ejercicio profesional en esta escuela en particular parecen haber generado, en algunos docentes, cierto malestar, así como un sentimiento de frustración y desestabilización al no alcanzar los objetivos pretendidos, que atentan con la imagen de sí mismos: “[...] Además se aprueba a los chicos sin saber, para no perder el cupo. Los docentes somos cómplices en esta situación, pasamos por alto esto que no está bien” (2.^a jornada); “[...] No podemos exigir cuando los docentes no cumplimos [...]” (2.^a jornada); “si los docentes sentimos que no podemos hacer lo que debemos es frustrante” (2.^a jornada).

Este sentir se acompaña de actitudes en las cuales los docentes parecen mimetizarse con sus alumnos y reproducir su conducta en los espacios institucionales: “Seño: yo trabajo sola”; “¿no podemos ser 7 en el grupo?”; “qué poco tiempo que nos dan”; “y si lo hacemos en casa?” (2.^a jornada); “¿y si lo terminamos antes nos podemos ir antes?” (2.^a jornada).

Ante esta situación un docente reacciona expresando: “Mirá, fijate, es lo mismo que nos dicen los chicos frente a un trabajo” (1.^a jornada).

En estos discursos parece que los docentes necesitan de la autoridad externa para comenzar a trabajar. ¿Delegan o atribuyen a los coordinadores el rol que ellos asumen en el aula con sus alumnos en esta escuela?; ¿qué intentan evadir con su actitud los docentes?; ¿qué se oculta tras la queja?

En otro momento un docente manifiesta:

Yo tuve una mala experiencia con el segundo ‘A’. Eso me pasa por utilizar el mismo lenguaje que ellos. Tuve, luego, que dar explicaciones ante la vicedirectora [...] Y eso que habíamos quedado que esta situación quedaba entre nosotros [...] Me marcaron tanto que el año que viene no sé si trabajo en esta escuela [...] Este [...] [refiere a un alumno] es un botonazo [...] (4.^a jornada).

En esta expresión el docente trasluce el malestar, el dolor, la decepción ante una respuesta no esperada por parte de sus alumnos, repuesta que, por otra parte, parece demandarle al docente que ocupe su lugar. Secreto, denuncia, decepción, fastidio. Un docente que parece identificarse con sus alumnos, mimetizarse con ellos y, por lo tanto, necesitar también de la autoridad para poder ubicarse en su lugar: “[...] Tuve, luego, que dar explicaciones ante la vicedirectora [...]”.

Consideramos que la autoimagen que construyen los docentes influye en su actividad, en sus actitudes y en sus relaciones en la escuela, en su autoestima y en la búsqueda de profesionalización y perfeccionamiento, ¿cuál es la imagen construida por esta docente acerca de sí?; ¿por qué resulta tan problemático diferenciar el lugar que cada quien debe ocupar en el espacio áulico y con relación al proceso de enseñanza y de aprendizaje?

El docente se enfrenta en su tarea de aula con situaciones concretas, únicas e irrepetibles porque sus alumnos también son únicos e irrepetibles, y necesita contar con recursos para dar respuesta a esas situaciones determinadas por el tiempo, el espacio y los actores. ¿Será que el docente no sabe lo que quiere, lo que verdaderamente le da sentido a la práctica docente?

Parafraseando a Dubar (2001), uno de los sucesos más importantes en la construcción de la identidad social es la participación en el mundo del trabajo, ya que es muy probable que allí la identidad entre en crisis.

Pareciera ser que en esta escuela algunos docentes son conducidos por distintos acontecimientos generadores de malestar, lo cual les impide crear prácticas alternativas para resolver las situaciones vivenciadas como críticas y que se presentan en la cotidianidad escolar.

Entendemos que la práctica del docente trasciende la transmisión de conocimientos. Con sus palabras, con su accionar, con el testimonio de vida diario también enseña. “Es necesario que seamos coherentes en lo que se pregona, en lo que se dice y en lo que se hace” (2.^a jornada).

El docente, en general, sostiene su práctica sobre un eje narcisista. Este eje oscila entre sentimientos depresivos de déficit narcisista, de impotencia: “Si los docentes sentimos que no podemos hacer lo que debemos es frustrante”, y otros de omnipresencia: “[...] se aprueba a los chicos sin saber, para no perder el cupo. Los docentes somos cómplices en esta situación, pasamos por alto esto que no está bien”.

Hay sentimientos y dificultades psíquicas despertadas por la situación de sufrimiento y, por eso, Blanchard Laville (1996) habla de “sufrimiento psíquico profesional” y no de patología del docente. Sostiene que esta situación profesional suele despertar problemas psíquicos diversos en las personas y que es la causante del problema, de allí la idea de acompañar a los docentes con dispositivos que podrían aliviar ese sufrimiento como así también la importancia preventiva de hacer circular estos conocimientos.

En síntesis, el concepto de identidad, en este caso del docente, incluye las dos dimensiones mencionadas previamente: la identidad para sí y la identidad para otros.

Si la identidad docente se construye desde el malestar, el desgano y el sufrimiento psíquico profesional, predominan como fenómenos observables la escasa autoestima, la frustración y hasta cierta identificación con el alumno que lo desplaza del lugar de adulto, de autoridad y le imposibilita ejercer la ley.

Dice Di Segni Obiols (2004, p. 180):

Buena parte de los problemas de la escuela provienen de la crisis del rol adulto. [...] docentes autoritarios aportan la cuota de violencia, maltrato, inhibición del otro; [...] docentes demagógicos aportan la cuota de abandono de sus funciones, la competencia con los adolescentes por ocupar el mismo lugar en la sociedad; [...] docentes paralizados aportan angustia y confusión [...].

Estas cuestiones sustentan el valor del análisis de los discursos que despliegan los docentes sobre su práctica en el espacio institucional para poder efectuar propuestas que posibiliten mejorar el sufrimiento, el desgano, el malestar que se advierte en sus decires y trabajar con ellos los diferentes aspectos de su situación laboral, particularmente en la escuela nocturna, a fin de que logren posicionarse como adultos, sin autoritarismo, sin demagogia y sin parálisis. Tal vez esto permita el paulatino pasaje del malestar al bienestar en el desempeño de su profesión.

La representación del docente acerca de su profesión

La representación del docente acerca de la profesión remite necesariamente al concepto de identidad, expuesto en el ítem anterior. Algunos autores sostienen que esta representación es atribuida por los otros significativos de la escuela (pares, padres, directivos, alumnos) y que se refleja en las diversas manifestaciones que se muestran en el espacio de las jornadas institucionales, con la consecuente incidencia que posee en las actividades y en las concepciones acerca de los saberes profesionales.

La mayoría de los científicos e investigadores sociales consideran que la representación social se constituye y es constituyente de un imaginario social en el cual pueden encontrarse anclajes significativos determinados por situaciones históricas y socioculturales que conforman la matriz de las prácticas profesionales.

El concepto de profesión se vincula en forma directa con el de formación profesional, en tanto proceso educativo que tiene lugar en las instituciones de educación superior; se orienta a que los alumnos obtengan conocimientos, habilidades, actitudes, valores culturales y éticos

contenidos en un perfil profesional y que acuerde con los requerimientos para determinado ejercicio de una profesión.

La profesión docente es un campo práctico de trabajo cultural, pedagógico, ético y político que se fue construyendo a lo largo de la historia. En ella se concibe al docente como sujeto portador de un saber en el cual fundamenta su práctica de enseñanza.

El docente, aunque trabaja en instituciones, en el aula posee un margen variable de autonomía. Los conceptos de competencia técnica y autonomía son los componentes infaltables en la definición de la profesión docente.

La condición de profesional docente proviene del hecho de que para desempeñar esta actividad se requiere el dominio de las competencias específicas de un oficio aprendido en un determinado tiempo y espacio.

Tedesco y Tenti Fanfani (2002, p. 5) afirman que “[...] el docente es, en la mayoría de los casos un funcionario asalariado, que trabaja en relación de dependencia y recibe un salario (y no honorarios)”.

La representación del docente acerca de su profesión remite necesariamente a la identidad del docente construido a partir de otros, atribuida por otros en las instituciones educativas (pares, padres, directivos, alumnos) y a cómo estas “miradas” y “decires” inciden en las actividades y saberes de los docentes.

Actividades y saberes que constituyen una formación profesional, que ante las miradas y decires de otros se ponen en cuestión y que algunos docentes expresan en sus discursos: “[...] yo no estoy capacitado o preparado para afrontar determinadas cosas, yo actúo por intuición, pero no puedo atender las necesidades sociales y personales de todos los alumnos [...]” (1.ª jornada); “no estamos preparados para trabajar desde un enfoque social” (1.ª jornada); “¿yo no soy asistente social!” (2.ª jornada).

¿Qué significa no “estar capacitado”, “no poder atender las necesidades sociales y personales”, “no estar preparados [...] desde un enfoque social”?; ¿qué intentan expresar cuando afirman “yo no soy asistente social”?

Al pensar sobre la función de la escuela, Garay (2002 citado en Piotti y Lupiañez, 2002) plantea que la misma no solo satisface funciones educativas, sino también resuelve otras necesidades tales como

las funciones económicas, laborales, de acreditación, asistenciales, de contención psíquica, de control social, de poder, de prestigio.

Pero qué sucede cuando resolver otras necesidades genera malestar en los docentes, quienes expresan no haber sido formados para efectuar otras acciones que no sean las educativas: “Yo no trabajé en muchos colegios, pero acá se valora mucho lo social y no lo que se aprende”; “[...] nosotros estábamos formados para dar la disciplina [hace referencia a la materia] pero hoy tenemos que ser de todo un poco, asistente social, psicólogo [...] Las situaciones nos desbordan [...] de qué te vale la disciplina [...]”.

Entonces, esto antes no era así, esto yo se lo dije a un papá el otro día: Señor, yo estoy preparada [...] para que, pensando en el docente en el aula, no? Un docente de biología está preparado para dar biología, pero tiene que contener desde un montón de lugares y bancarse cosas hasta de los padres, que vos tenés que ser un poco psicólogo, tenés que ser psicopedagogo [...] tenés que ser un poco asistente social⁴.

En el contexto actual la imagen de la escuela⁵, de esa institución creada en la modernidad como un asunto público, encargada de transmitir una cultura civilizadora homogénea, que debía borrar las diferencias hereditarias para crear al ciudadano que un Estado moderno necesita (Giovine, 2001) aparece, hoy, desdibujada y confusa, en crisis.

Así, estos discursos expresan malestar, dificultad en el desempeño de la función específica, la práctica docente, cuando expresan: “[...] nosotros estábamos formados para dar la disciplina [...] pero hoy tenemos que ser de todo un poco, asistente social, psicólogo [...]”.

Al respecto, Blejmar (2001 citado en Duschazky y Birgin, 2001) plantea que el malestar, la dificultad se produce no por efecto de la cantidad de trabajo o de su complejidad, sino que es “[...] La resultante de la presión por responder a una demanda ajena al contrato del rol y a los recursos existentes en la organización para satisfacerla [...]” (Blejmar, 2001 citado en Duschazky y Birgin, 2001, p. 40).

Ahora bien, es claro que la institución educativa se encuentra en crisis, producida por las distintas demandas de la sociedad que ya no coinciden con la propuesta originaria de la institución escolar: educar

(solamente); tampoco coinciden con la formación y la preparación del docente de la modernidad, quien hoy debe ocuparse de la resolución de otras necesidades que ya no solo son educativas.

En sus decires, expresan: “[...] y hacemos como una función de padrinazgo con ellos casi, a veces suplantamos a la madre, al padre, te hablan, conversamos con ellos [...]”; “[...] somos asesores espirituales [...]”.

Dice Blanchard Laville (1996) que existen moldes, pautas de comportamiento, especie de respuestas casi automáticas que se trasladan y repiten de una situación a otra, pero que el mismo sujeto desconoce porque no sabe de ellas; y el profesor no está solo en la clase, hay un grupo de alumnos sometidos a su propio inconsciente y que también poseen un mundo fantasmático. Será por eso que los docentes expresan: “[...] somos asesores espirituales [...]”.

Esto nos lleva a intuir en el discurso algunos supuestos presentes en la historia de la formación docente: la concepción de apóstol y la docencia como apostolado, como esa profesión que todo lo demanda y a la que el docente debe entregarse en forma completa (ser profesor, padre, padrino, asesor).

Por otra parte, toda situación grupal despierta viejos temores y, en ella, cada uno procura calmar esos recelos. En una institución de enseñanza, el docente está obligado, por su función, a acompañar a los alumnos para que puedan relacionarse con el saber y, para ello, debe tener en cuenta que no relacionarse es también una forma de relacionarse.

En el vínculo que el docente establece con los alumnos para intentar relacionarlos con el saber revela la propia relación con el saber que enseña. “[...] y hacemos como una función de padrinazgo con ellos casi, a veces suplantamos a la madre, al padre, te hablan, conversamos con ellos [...]”.

Entonces, ¿cuál es el lugar del docente como profesional de la educación?; ¿a qué va el docente a la escuela?; ¿cuál es la representación que tiene de su profesión?; ¿a qué demanda debe responder?; ¿cuál es el lugar de los saberes y de las actividades que constituirían su saber hacer, su práctica docente?

El docente aparece, además, como “a merced de”, es decir, con escasas posibilidades de autonomía por las situaciones señaladas.

Otro aspecto relevante en este punto es el que refiere Tedesco (2000)⁶ cuando plantea que del análisis sobre el desempeño profesional de los docentes se desprende que el mismo sujeto es parte del proceso de construcción de ese docente y que uno de los cuatro grandes problemas de ese desempeño tiene que ver con el individualismo y el aislamiento en el cual los docentes desempeñan su tarea. Al respecto dice Tedesco (2000, p. 15):

[...] resulta utópico suponer que es posible reunir en una sola persona todas las capacidades que requiere el trabajo educativo en una institución, desde las especialidades temáticas, las exigencias de trabajo en determinadas etapas del desarrollo de la personalidad, hasta las capacidades personales para enfrentar los diferentes aspectos del trabajo institucional: gestión, negociación, enseñanza, evaluación, investigación, entre otras [...].

El docente (y también el preceptor) son quizá los sujetos educativos más cercanos y, por ende, con mayor participación en el proceso de enseñanza del alumno. Por ello es que cobra particular significación la representación que de sí mismos poseen como profesionales.

Según esta representación, el docente aparece condicionado por:

- a) Los distintos contextos institucionales, decisivos para los diferentes estilos de interacción que establecen con el resto de la comunidad educativa;
- b) la situación socio-económica actual en general, y las bajas remuneraciones en particular, que lo obligan a dar clases en cursos que pertenecen a diversas escuelas, movilizándose continuamente, lo que le provoca estrés, le impide integrarse, comunicarse, emprender acciones colectivas e, incluso, lo desanima y predispone a la mediocridad o al “como si”; la misma situación socio-económica afecta al alumno, que entonces debe ser contenido por el docente, lo que genera un círculo imposible de eludir ya que, cuando los incidentes no se resuelven positivamente, el desánimo del docente, además, es percibido por el alumno;
- c) su formación y capacitación, diferente en cada caso, y sobre la que no se puede establecer un criterio general, por lo que significa tam-

bién una gama de posibilidades de acción que van desde el compromiso hasta la irresponsabilidad en el desarrollo profesional;

- d) las características de su función que fluctúa entre “trabajador” y “profesional”, del que se espera que resuelva los problemas de la sociedad y que actúe por vocación, al tiempo que cada vez se le asigna un lugar menos preponderante en términos de reconocimiento social.

Como expresamos, la representación del docente como profesional se vincula con la identidad que posee de sí mismo y con los múltiples condicionamientos que enfrenta cotidianamente y que tensionan su práctica docente en la escuela media nocturna, en tanto campo práctico de trabajo cultural, pedagógico, ético y político que se construyó a través del tiempo histórico y en el que se concibe al docente como sujeto portador de un saber, sobre el cual fundamenta su práctica de enseñar.

En síntesis, la representación que el docente de esta escuela nocturna tiene de sí mismo como profesional, en general, transmite una imagen de soledad, la de un sujeto de la educación cuya acción tiene, con frecuencia, carácter de emprendimiento individual y que, en particular, respecto de su función, se reduce a momentos que no obedecen ni a cuestiones de política educativa ni a una planificación global de la escuela, sino que, más bien, tienden a resolver situaciones de coyuntura.

Estas imágenes son constitutivas de las representaciones que algunos docentes construyen de su profesión, atravesada por situaciones displacenteras que inciden tanto en su identidad como en la función que desempeñan.

El lugar que el docente le asigna a su función

La función docente comprende, entonces, todas aquellas actividades, acciones o actos que ejerce una persona a quien se le reconocen conocimientos, habilidades y actitudes apropiados para educar en una institución educativa.

A partir de lo antes expresado es posible advertir dos dimensiones en la función docente: la dimensión histórica y la dimensión institucional. Las instituciones educativas, de acuerdo con la filosofía que sostienen en

un determinado contexto histórico, explícita o implícitamente, redefinen la función docente y, por ende, el perfil de una persona para ejercer la docencia. Esta función requiere el ejercicio de actividades que exceden las realizadas en el espacio áulico y que, además, involucra la importancia que le otorga el mismo docente a su función, ya sea como vocación, como realización personal, como salida laboral, entre otros.

Achilli (1987) entiende la práctica docente como el trabajo cotidiano que desarrolla el docente en determinadas y concretas condiciones sociales, históricas e institucionales, que adquiere una significación tanto para la sociedad como para el propio docente y la práctica pedagógica como aquella que se despliega en el contexto del aula, donde se pone de manifiesto una determinada relación docente-conocimiento-alumno, centrada en el enseñar y en el aprender.

Esta diferencia entre práctica docente y práctica pedagógica deja al descubierto cómo el conjunto de actividades y relaciones que el docente tiene que desarrollar fuera del aula neutraliza la práctica pedagógica en su especificidad de trabajo con el conocimiento, provocando una crisis de identidad al enfrentarse en la cotidianidad escolar ante situaciones paradójales que lo tensionan entre su función asistencial y su función pedagógica.

Devalle de Rendo y Vega (2002) afirman que la tarea central de todo docente es la enseñanza y que enseñar no solo es instruir, informar, sino también contener, acompañar a cada uno de los alumnos en su proceso de crecimiento y de aprendizaje.

Enseñanza entendida como el andamiaje, los apoyos, los puentes que el docente debe crear para permitir al alumno la apropiación del conocimiento. Aprender con otros y de los otros, en el juego de las múltiples interacciones simétricas y asimétricas.

En este sentido, la función del docente es promover la construcción de la subjetividad de los alumnos a través del tendido de puentes y de la posibilidad de abrir y también de cerrar puertas. Desde esta perspectiva, las autoras comprenden la subjetividad de docentes y alumnos.

Intrínseco a la construcción de la subjetividad es el logro de la autonomía a partir de la apropiación de los cinco aprendizajes fundamentales que enuncian: aprender a aprender, aprender a hacer, aprender a ser, aprender a vivir con otros y aprender a emprender.

Souto (1993, pp. 42-43) señala que

el acto pedagógico articula lo social con lo individual, lo pasado, con lo presente y lo futuro; lo conocido con lo desconocido; lo pensado, con lo sentido y lo actuado [...] lo social impregna de significado lo educativo. Lo educativo tiene y genera sentidos sociales.

Lo social aparece en el acto pedagógico a través de algunos mecanismos: en la organización escuela, en la división del trabajo, en las relaciones de producción, en el currículo, en los métodos, en los actores, en las relaciones sociales y en las relaciones de poder.

Por otra parte, el docente, en tanto sujeto psico-histórico-social, conjugua en la definición y evaluación de su práctica su historia personal, conocimientos, representaciones, sentimientos, actitudes y valores que marcan de una forma particular su accionar en el aula y en la escuela.

El aula es el escenario privilegiado en el cual el docente pone en juego su práctica pedagógica. En el espacio áulico se revelan los protagonistas, docentes y alumnos, interactuando a partir de las atribuciones inherentes al rol que la sociedad define para cada uno. Cuando la realidad amenaza el “deber ser” emerge la queja, el desencanto, el temor, la frustración.

En tal sentido, escuchamos: “No hay integración [...] no estamos preparados para trabajar desde un enfoque social” (2.^a jornada); “si los docentes sentimos que no podemos hacer lo que debemos es frustrante. Para todos aprender es importante” (2.^a jornada); “somos una bolsa de contención [...] esta cuestión también afecta nuestra cotidianidad como docente” (4.^a jornada).

En el mundo del trabajo, no solo entra en juego la identidad profesional, sino también la imagen de sí, la apreciación de las propias capacidades y la realización de los deseos. Prueba de ello son las expresiones “no estamos preparados”, “es frustrante”, “somos una bolsa de contención”. ¿Qué lugar le asignan estos docentes a su función?; ¿cómo viven y sienten el ser docente?

El malestar, manifiesto en los decires de los protagonistas, parece confirmar estas aseveraciones: “[...] yo no estoy capacitado o preparado para afrontar determinadas cosas, yo actúo por intuición, pero no puedo

atender las necesidades sociales y personales de todos los alumnos [...]” (2.ª jornada); “el grupo E [...]. Dicen que les faltan pautas, no se adaptan a las normas, no respetan la figura del docente” (1.ª jornada).

Los alumnos y las circunstancias sociales se presentan diferentes a las épocas pasadas. ¿Será por eso que estos docentes dicen no estar capacitados, que actúan por intuición, que no se sienten respetados? Entonces, si la función del docente es promover la construcción de la subjetividad de los alumnos, ¿cómo lo hacen?

Porque, además, intrínseca a esta construcción se da el logro de la autonomía a partir de la apropiación de los cinco aprendizajes fundamentales que enuncian Devalle de Rendo y Vega (2002).

Si en el docente prima el malestar, el desencanto, la frustración porque no saben qué hacer frente a la realidad que se les presenta, podemos inferir que se está lejos de promover aprendizajes destinados al logro de la autonomía en los jóvenes.

Asimismo, el discurso desplegado por algunos docentes en los espacios institucionales denuncia la falta objetiva o subjetiva de las competencias necesarias para navegar en el nuevo entorno laboral: “¡Yo no soy asistente social!” (2.ª jornada); “yo quiero que haga algo por mi labor como docente”; “no me banco que no hagan nada [...] yo no vengo a cobrar el sueldo” (2.ª jornada).

¿Qué les impide desarrollar su tarea?; ¿por qué reconocen que no trabajan solo por la remuneración pero, al mismo tiempo, que sus alumnos no hacen nada? Este hacer, ¿de quién depende?

Souto (1993) afirma que el aula es el escenario privilegiado en el cual el docente pone en juego su práctica pedagógica. Cabe preguntarse entonces si será la instalación de la queja recurrente ante la realidad que amenaza el deber ser lo que impide al docente enseñar.

Si estos interrogantes tienen asidero estamos frente a una paradoja de difícil solución, porque el docente queda entrampado y se desdibuja su función, así como el lugar que le otorga a la misma.

No obstante, a pesar de sus quejas y temores, los docentes —ante situaciones que los movilizan especialmente— parecen escuchar a los alumnos, mostrar preocupación por su realidad y reclaman ayuda para encontrar los medios que les permita modificarla: “A mí particularmente

me preocupa el tema de la droga [...] no me puedo hacer la distraída. Que lo digan es un llamado y hay que escucharlo” (2.^a jornada).

Esta preocupación parece reflejar un espacio asignado a la función que excede la práctica pedagógica, pero que forma parte de la práctica docente.

Acordamos con Achilli (1996) cuando caracteriza la práctica docente como el conjunto de acciones que el docente, en determinadas condiciones histórico materiales de existencia, desarrolla y que adquieren una determinada significación para la sociedad y para él mismo.

Sostiene, además, que si bien la práctica docente se define en la particularidad de la misma práctica pedagógica, la traspasa, toda vez que involucra una compleja red de actividades y relaciones que, en determinadas situaciones, la neutraliza y alejan al docente de su tarea específica como trabajador intelectual, creando una confusa y ambivalente conciencia de su identidad como sector social.

En síntesis, podemos hipotetizar que algunos de estos docentes parecen más movidos por los avatares que condicionan la práctica docente en desmedro de la práctica pedagógica, para la que parecen estar preparados. No obstante, cuando estas circunstancias los sobrepasa y los paraliza, emerge la queja, la frustración por lo que “no pueden”. Esto les impide percibir lo que sí pueden hacer.

Hacia nuevas construcciones

De acuerdo con el análisis desarrollado, desde los discursos de los profesores de la escuela media nocturna aparece diluido y difuso el lugar que le otorgan a su función docente que, a su vez, se retroalimenta y emerge de la identidad y de la representación que poseen acerca de su profesión.

Si la función docente comprende todas las actividades, acciones o actos que ejerce el profesional, a quien se le reconocen saberes, habilidades y actitudes apropiados para educar a aquellos que asisten a la escuela, y si en ella se conjugan la dimensión histórica y la dimensión institucional, son las instituciones educativas, de acuerdo con la ideología que sustentan en un determinado contexto histórico, explícita o

implícitamente, quienes redefinen la función docente así como el perfil del sujeto para ejercer la docencia.

Estos aspectos tensionan el lugar que el docente le otorga a su función, afectan su identidad y profesionalidad.

Dice Blanchard Laville (1996) que las consecuencias de la transformación socioeconómica, la pobreza, el aumento de las diferencias sociales, entre otras, sacuden los espacios educativos e introducen dinámicas críticas en las situaciones escolares; los roles pedagógicos se ven desafiados en sus encuadres y “los que se ocupan de ayudar a aprender se enfrentan a sujetos en estado crítico siendo sujetos en crisis” (p. 11).

La autora sostiene que las estructuras institucionales perdieron, por su propia conmoción, la capacidad de ofertar continencia y de trabajar sobre sí mismas, lo cual incide, entre otros aspectos, en el núcleo de la formación profesional para enseñar y esto “se hace sentir en esas circunstancias con un peso particular, aumentando la indefensión del formador y todas sus conocidas consecuencias” (Blanchard Laville, 1996, p. 12).

El docente como sujeto psico-histórico-social conjuga en su práctica su propia historia, su pasaje por el trayecto de formación, sus representaciones, afectos, valores que signan de una manera singular su accionar docente.

Si la práctica docente se construye desde la identidad, la representación que se posee respecto de la profesión y la posición que se adopta ante la función que se desempeña se elabora en la práctica pedagógica, en el aula como escenario, lugar en que cada docente con sus alumnos pone en juego, monta la escena y desarrolla el drama de la educación; drama en tanto es un proceso que provoca malestar y conflictos que se manifiestan de diversos modos.

Antelo y Abramowsky (2000) sostienen que solo en la imaginación existe un aula donde todo funciona como la familia Ingalls porque en la realidad los alumnos se distraen, perturban a los demás, se mueven, dicen “no”.

La tarea de enseñar, entonces, no implica eliminar el conflicto, sino trabajar reconociendo su existencia y valorizando su capacidad de planear la diferencia.

En el espacio áulico se revelan los protagonistas, docentes y alumnos, interactuando a partir de las atribuciones inherentes a las funciones

que la institución define para cada uno; se plantean objetivos pedagógicos a partir de los cuales se genera una actividad didáctica concreta, que tiene como característica la de servir a una finalidad expresada en términos del deber ser y de futuro.

Cuando la realidad amenaza el deber ser emerge la queja, el desencanto, el temor, la frustración.

El espacio de las jornadas institucionales es el ámbito propicio para explorar los supuestos sobre los que se asientan las prácticas docentes —que incluyen las prácticas pedagógicas—, considerar los distintos factores que influyen en sus manifestaciones, modificar lo posible y aprender a aceptar los límites, sabiendo que no siempre y que no todo puede resolverse de la manera esperada.

Si las personas, en este caso los docentes, somos capaces de modificar nuestro medio socio-cultural, incluso más allá del propio, ello significa que resta algo todavía por hacer, aunque hayan quedado atrás los grandes proyectos y las grandes utopías.

Recordemos que utopía es una palabra compuesta, derivada del griego, que etimológicamente significa “no-lugar”. En este sentido, podríamos pensar que se terminó la invención de lugares imposibles, ideales, donde refugiarse imaginariamente frente a las dificultades de la realidad, para ceder paso a la creación de otros lugares, tal vez no para refugiarse sino para habitar (Barilá y Fabbri, 2006).

Hablar del docente como sujeto de la educación o como sujeto pedagógico pone de relieve la importancia de que este innove permanentemente en su práctica, que la recree, que se convierta en sujeto activo, que realice diagnósticos permanentes, que busque el crecimiento constante y, por lo tanto, la profesionalización de su campo de trabajo. Tal vez así, como dice Boggino (2000, p. 32), la ética se constituya en “el pilar que sostenga la práctica pedagógica”.

Desde nuestro lugar sostenemos como hipótesis provisoria que si los docentes no valoran ni perciben que los otros otorgan validez a la identidad, a la profesión y a la tarea específica —la función de enseñar—, entonces se pierde el sentido de la educación: formar sujetos críticos en el marco de la ciudadanía. Por lo tanto, ni la escuela ni los docentes cumplen con esas expectativas.

Dicen Dubet y Martuccelli (1998) que los profesores tienen la impresión de no poder elegir sin traicionar alguna de sus finalidades.

Y todos los colegios, todos los docentes oscilan sin cesar [...] entre las demandas del sistema [...] la ambigüedad misma de los alumnos que salen de la infancia [...] y que elaboran una subjetividad cada vez más independiente de la escuela. Son los profesores los que deben reconciliarlos con la escuela, lo que a menudo se realiza solo al precio de su compromiso como individuo. [...] Comparada con otras experiencias, la de los profesores del colegio es el mejor indicador de las ambigüedades de este nivel de escolarización. (p. 312)

Por ello, creemos que debemos trabajar orientando nuestro esfuerzo hacia la recuperación de aquellas ilusiones que permitan libidinar objetos culturales, con el fin de propiciar espacios de creación y de aprendizajes autónomos válidos para el contexto social actual. En palabras de Follari (1996, p. 52): “Reinscribir viejos valores en nuevos moldes, lo que hará que tales valores no sean exactamente los mismos, pues, como pregona la sabiduría popular: ‘los nuevos odres darán diverso sabor al vino’”.

Notas

- 1 Docentes, graduados, alumnos avanzados, becaria del Centro Universitario Regional Zona Atlántica de la Universidad Nacional del Comahue.
- 2 En este trabajo, cuando utilizamos el término “docente”, incluimos al equipo directivo y a los preceptores, ya sea porque poseen el título o porque ejercen la función.
- 3 Espacio mensual, bimestral o trimestral, de acuerdo con las normativas vigentes, en el que se abordan temáticas propias de cada escuela o aquellas priorizadas desde el Consejo Provincial de Educación Río Negro [CPE-RN]. El personal del establecimiento participa de las mismas sin la presencia de alumnos. En el primer año de la investigación, estos espacios fueron organizados teórica y metodológicamente por integrantes del equipo de investigación, por eso los denominamos “con coordinación externa”. Durante el segundo año, propusimos que los mismos docentes de la escuela, con asesoramiento, observación y registro por parte de los integrantes del proyecto, concretaran cada jornada. De esta manera las enunciamos “con coordinación interna”.
- 4 Discursos extraídos de entrevistas a docentes.

- 5 El origen de la Educación Argentina estuvo ligada a la constitución del Estado nacional; dicho proyecto implicaba una integridad territorial, la organización de un régimen político y la identidad nacional. Esta identidad necesitaba, por un lado, de una cultura nacional que negara el reconocimiento de otras identidades culturales, por el otro, de la creación de instituciones, como la escuela, para imponer y legitimar una uniformidad cultural nacional moderna (Giovine, 2001).
- 6 En Tedesco, J.C. (2000). *Profesionalización y Capacitación docente*. Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación-UNESCO.

Bibliografía

- Achilli, E. (1996). *Práctica docente y diversidad sociocultural. Los desafíos de la igualdad educativa frente a la desigualdad social*. Rosario: Ediciones Homo Sapiens.
- (1987). La práctica docente: una interpretación desde los saberes del maestro. *Cuadernos de Formación Docente*, 1, 3-18.
- Antelo, E. y Abramowsky, A. L. (2000). *El renegar de la escuela. Desinterés, apatía, aburrimiento, violencia e indisciplina*. Rosario: Homo Sapiens.
- Barilá, M. I. y Fabbri, S. (2006). Prácticas docentes en el nivel medio nocturno: el pasaje de la extensión a la investigación. Manuscrito enviado para publicación.
- Blanchard Laville, C. (1996). *Saber y relación pedagógica. Un enfoque clínico*. Buenos Aires: Co-edición Novedades Educativas y Universidad de Buenos Aires. Formación de Formadores: Serie Los Documentos 5.
- Boggino, N. y Avendaño, F. (2000). *La escuela por dentro y el aprendizaje escolar*. Rosario: Homo Sapiens.
- Devalle de Rendo, A. y Vega, V. (2000). *Una escuela en y para la diversidad*. Buenos Aires: Aique.
- y — (2002). ¿Por dónde empezar a ser docente? *Revista de Actualidad Psicopedagógica. Aprendizaje Hoy*, 53,7-18.
- Di Segni Obiols, S. (2004). *Adultos en crisis. Jóvenes a la deriva*. Buenos Aires-México: Novedades Educativas.

- Dubar, C. (2001). El trabajo y las identidades profesionales y personales. *Revista Latinoamericana de Estudios del Trabajo*, 7 (13), 5-16.
- (2002). *La crisis de las identidades. La interpretación de una mutación*. Barcelona: Bellaterra.
- Dubet, F. y Martuccelli, D. (1998). *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Barcelona: Losada.
- Duschatzky, S. y Birgin, A. (2001). *¿Dónde está la escuela? Ensayos sobre la gestión institucional en tiempos de turbulencia*. Buenos Aires: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales-Manantial.
- Filloux, J. C. (1996). *Intersubjetividad y Formación (El retorno sobre sí mismo)*. Buenos Aires: Co-edición Novedades Educativas y Universidad de Buenos Aires. Formación de Formadores. Serie Los Documentos 3.
- Follari, R. (1996). *¿Ocaso de la escuela?* Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata.
- Giovine, R. (2001). *Patriotas, cosmopolitas y nacionalistas: la escuela y la formación de la nacionalidad 1884-1890*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Piotti, L. y Lupiañez, S. (2002). *Análisis institucional y vínculos de convivencia escolar. El desafío de construir el nosotros en las instituciones educativas*. Córdoba: Comunic-arte.
- Souto, M. (1993). *Hacia una didáctica de lo grupal*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- (2000). *Las formaciones grupales en la escuela*. Buenos Aires, Barcelona, México: Paidós Educador.
- Tedesco, J. C. (2000). *Profesionalización y Capacitación docente*. Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación-UNESCO.
- y Tenti Fanfani, E. (2002). *Nuevos tiempos y nuevos docentes*. Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación-UNESCO.



Ley provincial de educación: análisis de las diferentes perspectivas políticas y gremiales

Cayre, María Marta y Zandrino, María Elena

Facultad de Ciencias Humanas, UNLPam

maestros@fchst.unlpam.edu.ar

Fecha de recepción:

30/03/07

Fecha de aceptación:

17/03/08

Palabras clave:

reforma
educativa,
política
educacional.

Keywords:

*educational
reform,
educational
policy.*

Resumen

Este trabajo pretende indagar la resistencia de los diversos sectores sociales, gremiales y políticos, a las políticas educativas impuestas por el Gobierno provincial en la década del ´90. Centraremos el análisis en la oposición a la sanción del Proyecto de Ley Provincial de Educación de la Provincia de La Pampa.

La década del ´90 se caracteriza por un conjunto de medidas adoptadas en el ámbito del poder educativo provincial: cierre de modalidades y divisiones, ampliación del número de alumnos por grado, congelamiento salarial, restricción de licencias y de cargos en "comisión de servicios", modificación del Estatuto del Trabajador de la Educación, imposición de cursos de reconversión de docentes; todas ellas en coherencia con la reforma educativa. Esta transformación fue impuesta por los organismos internacionales de financiamiento y encontró una oposición dispar en el colectivo docente y en los movimientos políticos.

Más allá de esta estrategia de inculcación y quiebre del campo popular utilizada por los gobiernos, es necesario recuperar las voces que se alzaron desafiando el modelo de imposición, resistieron denunciando, generaron acciones colectivas y utilizaron diferentes estrategias para que sus voces fueran escuchadas: los periódicos, un boletín gremial, las asambleas, las visitas a las escuelas, entre otras.

El objetivo del trabajo es recuperar las diversas perspectivas sostenidas por los diferentes sectores políticos y sociales en el momento de la sanción de la Ley Provincial de Educación.

Este trabajo pretende indagar la resistencia de los diversos sectores sociales, gremiales y políticos a las políticas educativas impuestas por el Gobierno provincial en la década de 1990. El análisis se centra en la oposición a la sanción del proyecto de Ley Provincial de Educación.

La década del '90 se caracterizó por un conjunto de medidas adoptadas en el ámbito de la jurisdicción: cierre de modalidades y divisiones, incremento del número de alumnos por aula, congelamiento salarial, restricción de licencias y de cargos en “comisión de servicios” para gremialistas, modificación del Estatuto del Trabajador de la Educación, imposición de cursos de reconversión de docentes; todas ellas en coherencia con la reforma educativa. Esta transformación respondió a las prescripciones de la política nacional que fuera impuesta por los organismos internacionales de financiamiento. El conjunto de acciones gubernamentales encontró respuestas dispares, tanto en el colectivo docente como en las diferentes fuerzas políticas de la oposición.

Resulta pertinente recuperar las voces y las acciones de los que resistieron las políticas reformistas.

Las políticas públicas en La Pampa intentaron restaurar algunas de las estrategias propias del Estado benefactor. En los primeros gobiernos peronistas se observó una importante expansión del sistema educativo: ampliación y construcción de escuelas, creación de establecimientos —sobre todo en el Nivel Medio—, planes de alfabetización, incremento de matrícula, organización de servicios especiales y creación de institutos terciarios de formación docente en localidades del interior de la provincia.

Se sancionó el Estatuto del Trabajador de la Educación (Ley 1124/89) que incluyó la mayoría de las aspiraciones del gremio docente en materia de derechos laborales para el sector. Por otro lado, se diseñó y ejecutó una transformación curricular del Nivel Medio con participación gremial.

Al final de la década se profundizó la crisis social y económica que produjo una significativa reestructuración del Estado.

A partir de los '90 la adscripción a políticas neoliberales e imposiciones de los organismos internacionales provocaron importantes transformaciones en el sistema educativo pampeano. Las tendencias hacia la

descentralización y las políticas de reforma del Estado dieron cuenta del cambio estructural que suponía una nueva relación entre Estado y sociedad. En este contexto, el gobierno diseñó nuevas estrategias de adhesión: las organizaciones sindicales dejaron de ser los interlocutores privilegiados al ser desplazados por el eufemismo de la “participación de la comunidad”. El conjunto de normativas y políticas públicas promovidas por los gobiernos latinoamericanos en los noventa respondieron a las recomendaciones de los organismos internacionales de financiamiento con una fuerte connotación economicista. Este nuevo paradigma encontró en teóricos vernáculos sus más férreos sostenedores desplazando el aporte de las universidades, gremios y centros académicos.

En tal sentido, es ilustrativo señalar los aportes de Daniel Filmus (1993) quien, luego de citar profusamente a Peter Drucker, Lester Thurow, Alvin Toffler, Robert Reich, expresa:

El acceso al conocimiento y a determinadas competencias (y no solo el acceso a la escuela) es visto ahora como el elemento decisivo para participar activamente en los nuevos procesos productivos. Qué tipo de conocimiento o de competencia desarrolla la educación pasa a ser el problema central.

En referencia a la función de la escuela, Daniel Filmus, en el I Congreso sobre Políticas Educativas de La Pampa desarrollado en el año 1993, señaló:

[...] también por primera vez los que están en el mercado del trabajo informal y los que no acceden al mercado moderno también comienzan a necesitar las mismas competencias [...] Nosotros tenemos un mercado de trabajo moderno y un mercado de trabajo informal que es más grande que el mercado moderno, entonces hay que preparar para los dos. (Filmus, Actas del I Congreso de Políticas Educativas, 1993, p. 100)

Estos intelectuales, bajo una matriz de neutralidad política, con sus aportes legitimaron un discurso político y económico con supuestos argumentos pedagógicos. Sobre el particular, Luis Rigal (2004, p. 58) expresa: “Hubo una claudicación teórica con claras implicancias éticas”.

El discurso fue apropiado desde el poder político, el ministro de Cultura y Educación provincial, Luis Roldán, profuso en cita de los gurús de la “tercera ola” incorporó categorías divulgadas por los “tecnopols”, como diría Norma Paviglianitti (1993, p. 115):

Antes creíamos que hablar de la economía en la educación era hacer un discurso economicista, invadiendo el campo de la Pedagogía con cuestiones que no eran fundamentales. Hoy, sabemos que la cuestión económica pasa a ser el aspecto fundamental en las decisiones políticas, pero también debemos reconocer que el futuro de la economía en una empresa pasará siempre por el campo de la educación.

En el mismo discurso, el Ministro defendió la economía de mercado, las privatizaciones llevadas a cabo por el Gobierno nacional y resaltó la necesidad de conseguir fuentes complementarias de financiamiento provisto por los organismos internacionales.

En otro discurso, el que inauguró el II Congreso de Políticas Educativas y Culturales, el ministro Roldán no se privó de citar a Toffler y Thurow e incorporó el concepto de la educación por competencias difundido en la literatura pedagógica por Daniel Filmus (1993) y Cecilia Braslavsky (1993).

Los Congresos de Políticas Educativas y Culturales que se organizaron a partir de 1993 constituyeron el espacio adecuado para difundir los contenidos centrales de la reforma educativa, enmarcados en una concepción económica que privilegia la eficiencia, la productividad, la reestructuración del trabajo (del fordismo al toyotismo), los nuevos escenarios económicos internacionales, la refuncionalización del Estado, el conocimiento como factor de riqueza de las naciones. Estas referencias a los “nuevos contextos” fueron el marco que habilitaron la incorporación de categorías estelares: la moderna ciudadanía, la equidad, la calidad educativa, la eficiencia de los sistemas educativos, el liderazgo, la gestión, el reciclado, la reconversión docente y la evaluación de los sistemas educativos.

El discurso oficial incorporó contenidos de las teorías de la administración. Tanto Paviglianitti (1991) como Gentili (1995) señalaron a este proceso como un fenómeno de transposición que configura una nueva

estrategia “competitiva”, incorporada luego de la crisis de acumulación fordista y de acuerdo con un mercado cada vez más diferenciado y diversificado.

En ese sentido, Popkewitz (1994, pp. 14-16) considera que la reforma educativa fue:

una propuesta de cambio de las pautas de regulación social para la adaptación a la demanda que formula el modelo: organizando y confiriendo valor a determinado tipo de saberes; legitimando formas institucionales y de relación social; valorizando determinados estilos de raciocinio, clasificación y ponderación; movilizandando a los estamentos públicos correspondientes.

Sus efectos no se redujeron a programas experimentales o a transformaciones inconsistentes, sino que llegaron a la modificación de las leyes fundamentales de la Nación. Es válido mencionar, a modo de ejemplo, la reforma de la Constitución Nacional (1994), la Ley de Transferencia de los Establecimientos Educativos (N° 24049/91), la Ley Federal de Educación (N° 24195/93), la Ley de Educación Superior (N° 24521/95) y, en el ámbito de nuestra provincia, la Ley Provincial de Educación (N° 1682/96) en coherencia con la Ley Federal de Educación.

En este nuevo escenario político, económico y jurídico, en la Provincia de La Pampa se implementaron políticas públicas que suponen una nueva relación entre el Estado y la sociedad. El Estatuto del Trabajador de la Educación sufrió sucesivas modificaciones: se disminuyó del 120% al 80% el adicional por antigüedad, en el año 1991 se incorporó un adicional por presentismo que alcanzó el 30% del salario básico y se recortaron las licencias gremiales.

El Pacto Fiscal Federal se firmó en el año 1993 y formó parte de un acuerdo político entre la Nación y las provincias mediante el cual la agenda pública se convierte en programas y en políticas públicas. Se encuadró en las propuestas elaboradas por la Comisión Económica para América Latina y el Caribe [CEPAL]; los objetivos propuestos fueron la consolidación de la macroeconomía y la promoción de la equidad.

El Pacto Fiscal Federal se enmarcó en las políticas de reestructuración del Estado e impuso a las provincias una reducción del gasto fiscal;

como contraparte de este ajuste el Poder Ejecutivo Nacional [PEN] se comprometió a financiar reformas del Estado y a brindar asistencia para planes sociales. La profundización de las medidas de políticas de ajuste condujo a modificaciones en las leyes previsionales y en el Estatuto del Trabajador de la Educación.

En el Boletín de la Unión de Trabajadores de la Educación de La Pampa [UTELPA] seccional Santa Rosa de octubre de 1993 se denunció los efectos que el mencionado acuerdo tenía para los trabajadores en general y, específicamente, para el colectivo docente: congelamiento salarial, extensión de la edad para la jubilación y creación de nuevos impuestos; en este mismo boletín se citaban las palabras del ministro Roldán, publicadas en los medios locales.

[...] que como consecuencia del recorte del 10% que ha impuesto el Ministerio de Economía, en las escuelas se fusionarán divisiones de grado, no se crearán cargos, se avanzará en acciones de municipalización, se profundizará la política de descentralización que significa compartir con las cooperadoras el esfuerzo y bajar los costos de ejecución ya sea de funcionamiento o de obras. (Boletín de la Unión de Trabajadores de la Educación de La Pampa [UTELPA] seccional Santa Rosa, 1993, octubre)

Los trabajadores de la educación de la seccional Santa Rosa denunciaron las nuevas políticas de ajuste derivadas de este pacto que acentuaron medidas anteriores, como la restricción de cargos y el aumento de alumnos por división.

Por otro lado, vinculada a esta nueva relación entre la Nación y las provincias, se firmó el Pacto Federal Educativo en San Juan el 11 de septiembre de 1994; en el acto se inauguró la puesta en marcha de la Ley Federal de Educación.

Estos pactos constituyeron un elemento más de las políticas neoconservadoras que centralizaron en el PEN decisiones políticas, originalmente atribuciones del Poder Legislativo y de las provincias, e impusieron un modelo de concertación inducida vía financiamiento.

El Pacto Federal Educativo contempló el financiamiento para la erradicación de las escuelas rancho, la construcción y equipamiento de

escuelas, la capacitación docente; como contraparte, las provincias se comprometieron a ejecutar la reforma educativa.

Los mecanismos de reestructuración se pusieron en marcha a medida que se diseñaron estrategias para instalar un nuevo paradigma justificador de la reforma educativa sostenida desde un nuevo modelo de Estado. A modo ilustrativo, citamos las palabras de la ministra de Educación de la Nación, Susana Decibe, en el I Congreso de Políticas Educativas, año 1993:

[...] dentro de ese marco de reforma del Estado se encuentra la reforma de las funciones de este Estado y vuelve la pregunta ¿para qué este Estado? en un Estado que si las cosas crecientemente pasan al ámbito de la sociedad y el ámbito de la sociedad es el mercado ¿para qué este Estado? Hay señales muy claras en el mundo y aun en los países desarrollados en los cuales el Estado en esos casos es muy fuerte, es decir, que crecientes funciones pasen a nivel de mercado no significa empobrecimiento del mismo y esto, quiero decir, es el camino de nuestra reforma. (Actas del I Congreso de Políticas Educativas, 1993, p. 12)

En relación con estas decisiones emanadas del Gobierno provincial el secretariado provincial de la UTELPA en el mes de febrero de 1995 denunció que

la Dirección de Nivel Inicial y Primaria está cerrando, eliminando y reubicando cargos, previo a la confirmación de la matrícula definitiva. Desaparecen cargos de docentes recién jubilados, o a punto de hacerlo, y los coordinadores de área offician de instrumento del cierre de dichos de cargos.

Continuando con esta línea argumental, la UTELPA manifestó que “dadas esas restricciones se vislumbra un incremento en el número de alumnos por grados y divisiones, y esa reducción atenta directamente contra dos sostenes de la Ley Federal: la calidad y la obligatoriedad”.

En el mismo sentido, la seccional Santa Rosa UTELPA denunció “el cierre efectivo de fuentes de trabajo [...], la eliminación de vacantes sin cerciorarse de la cantidad de alumnos matriculados” lo que con-

sideran un argumento “falaz” del Ministerio de Educación de la Provincia. Las dirigentes locales Nilda Redondo, Diana Moro y Fernanda Álvarez enfatizaron que “la supresión de cargos en varias escuelas está muy lejos de la reestructuración anunciada”. Consideraron tal situación como “grave” para ambos niveles “primario y secundario” porque los trabajadores “ahora no tienen su fuente de trabajo” “Roldán dijo sin ponerse colorado: no estamos haciendo ningún ajuste” (*Diario La Arena*, 1995, Marzo 1, p. 13).

El ministro Roldán justificó el cierre de grados y divisiones cuando afirmó: “Es un desafío que nos permitirá aprovechar mejor los recursos que disponemos” “El ministro justifica cierre de divisiones” (*Diario La Arena*, 1995, Marzo 1, p. 16).

A modo de ejemplo, citamos al ministro Luis Roldán en su exposición ante los legisladores, año 1997:

El cronograma marca que a partir de ahora entramos en el período en el cual vamos a tomar decisiones más operativas para poner en marcha al Tercer Ciclo, es decir, ya está en marcha el proceso licitatorio para los nuevos edificios; el programa para designar a los directores; estamos cerrando el presupuesto para el año que viene; estamos desarrollando capacitación; estamos terminando los acuerdos locales, prácticamente en el 90 por ciento de las localidades está acordado, está consensuado comunitariamente cuál va a ser el tipo de oferta, variable según sean las ciudades, pueblos, las pequeñas comunidades en el ámbito rural, las escuelas hogares, personal único. (Comunicado de Prensa de la Cámara de Diputados de la Provincia de La Pampa. Dirección de Prensa, 1 de Octubre, 1997)

Entre las estrategias para instalar el modelo, además de los Congresos de Políticas Educativas, se diseñó y se puso en funcionamiento la capacitación prevista en el Pacto Federal Educativo; estas acciones aumentaron progresivamente cada año en cantidad y duración y formaron parte del proceso de “reconversión” y “reciclaje” docente. Dentro de este marco de imposición de la reforma, el Ministerio de Educación provincial elaboró un examen obligatorio para todos los docentes de los

diferentes niveles y modalidades sobre la Ley Federal. La evaluación contenía 60 preguntas en las que se requería un conocimiento fluido de los principios generales de la ley, el rol del docente, la escuela, el aprendizaje, la nueva estructura y otros temas vinculados.

Las diferentes posiciones gremiales ante la convocatoria ministerial se pusieron de manifiesto en el Congreso de UTELEPA: por un lado, la seccional Santa Rosa instó a los trabajadores de la educación a no presentarse a la evaluación, en tanto la dirigencia provincial avaló la presencia de los docentes en la evaluación por el significativo número de inscriptos al examen.

La seccional capitalina justificó su postura al declarar que “esas jornadas constituyen propaganda oficial burda”, además de “impedir la opinión y el análisis crítico de los docentes” de la Ley Federal de Educación (Evaluación docente la Seccional propone no ir. *Diario La Arena*, 1995, Mayo 13, p. 18).

En el momento del debate y tratamiento de la Ley Provincial de Educación las diferencias dentro del gremio docente se profundizaron y emergieron distintas posiciones y enfoques; en el colectivo docente esa disputa se expresó en las agrupaciones políticas y sociales.

El debate en torno a la Ley Provincial de Educación

La modificación de la estructura del sistema educativo supone una transformación curricular, un cambio en la distribución del conocimiento que se hace desde el Estado. Al respecto, Bernstein (1997, p. 11) señala:

[...] las tendencias y enfoques, inherentes a las distintas modalidades de la reforma, construyen diferentes identidades pedagógicas. Desde esta perspectiva, la reforma curricular emerge de una lucha entre grupos para hacer que sus tendencias (y enfoques) sean práctica y política de Estado. Por lo tanto, se espera que tendencias y enfoques de este discurso oficial construyan en profesores y estudiantes una determinada disposición moral, motivación y aspiración, anclada en determinaciones, actuaciones y prácticas.

Por lo tanto, es necesario reconstruir el proceso que dio lugar a la sanción de la Ley Provincial de Educación, cuáles fueron las oposiciones, contradicciones y debates que se suscitaron alrededor del tratamiento de la nueva normativa. Paviglianiti (1991, p. 12) sostiene:

[...] siendo la educación parte de una formación social no sólo es necesario dar explicaciones de largo plazo sino también de las particularidades y especificidades de determinados períodos históricos. [...] no bastan las miradas estáticas; la dimensión política aparece como un instrumento privilegiado para explicar la mediación entre la estructura, los grupos sociales y las construcciones ideológicas reinantes [...].

Resulta pertinente recuperar las voces, discursos y posiciones de los diferentes sectores políticos, sociales y gremiales de la Provincia de La Pampa en relación con el tratamiento de la Ley Provincial de Educación.

El 23 de diciembre de 1995 ingresó a la Cámara de Diputados provincial el proyecto de Ley de Educación, el PEN lo definió como “fruto de un extenso proceso de elaboración que ha incluido consultas de opinión a diferentes sectores de la población provincial” y lo consideró como “la plataforma que permita la necesaria renovación de un Sistema Educativo Provincial enraizado en la realidad pampeana y a la vez abierto a las exigencias de la sociedad actual y futura”.

Este proyecto es una adecuación provincial a la Ley Federal de Educación y producto de los pactos preexistentes con la Nación. La fecha de ingreso a la Legislatura, con el objeto de ser tratado en sesiones extraordinarias, fue coincidente con el receso escolar.

El 12 de enero de 1996 se anunció en el *Diario La Arena* que la Cámara de Diputados iniciaría el tratamiento del proyecto de ley de educación en las diferentes comisiones. El oficialismo propuso que fuera tratado en el recinto a más tardar el 15 de febrero. Era claro el propósito de actuar en medio del receso escolar y legislativo.

A partir de este anuncio comenzaron a pronunciarse diferentes sectores políticos y gremiales, la UCR, el FREGEN (partido provincial), el gremio docente a través del secretariado provincial, por un lado, y seccional Santa Rosa, por otro.

La UTELEPA provincial solicitó la prórroga del tratamiento de la ley en virtud del cumplimiento del compromiso asumido por el Ministro que acordó con el gremio la realización de una jornada de discusión y análisis de los diferentes proyectos de ley, actividades imposibles de cumplir en el receso de verano (Ley Educación Provincial UTELEPA pedirá prórroga en su tratamiento. *Diario La Arena*, 1996, Abril 14, p. 10).

Los partidos de la oposición con representación parlamentaria, UCR y FREGEN, en diferentes manifestaciones públicas reclamaron la participación de sectores representativos de la educación — gremios, Universidad Nacional de La Pampa [UNLPam], padres, estudiantes— en la elaboración del proyecto de ley y advirtieron que el proyecto oficial era una copia casi textual de la Ley Federal de Educación. Otras organizaciones políticas, Pueblo Unido y el MID, se expresaron en contra del proyecto oficial.

Durante enero los partidos y fuerzas políticas y gremiales opositoras al proyecto de ley realizaron reuniones en distintas localidades de la provincia y convocaron a referentes nacionales para promover el debate: el FREGEN convocó al dirigente de la CTERA Jorge Cardelli y la UCR al profesor Carlos Borsotti.

El 19 de enero se elaboró un cronograma de consultas por parte de las comisiones parlamentarias de Educación y Cultura, Legislación General, Hacienda y Presupuesto y Asuntos Municipales, las que convocaron a un abanico muy amplio de sectores: gremios docentes (UTELEPA, AMET, SADOP); agrupaciones docentes (supervisores, profesores de educación física, maestras jardineras); otros gremios no vinculados a lo educativo afines al partido gobernante (la CGT, UOCRA, etc.); asociaciones empresariales, comerciales y agropecuarias; los llamados clubes de servicio (Rotary Club, Club de Leones y Club Argentino). Esta estrategia de ampliar la convocatoria a organizaciones diversas es típica cuando se quiere diluir el contenido del debate y legitimar la posición gubernamental.

Resulta ilustrativo los aportes realizados por AMET, el gremio que agrupa a una parte de los docentes de las escuelas técnicas, que en la voz de su Secretario General expresó:

La educación técnica les ha interesado a los diputados y en muchos aspectos, uno de los cuales nos ha gustado porque es algo que venimos discutiendo hace tres años con la Ley Federal de Educación: la relación escuela-empresa. Quedamos en seguir trabajando para que las empresas puedan empezar a participar un poco de la actividad educativa y así buscar el perfil del alumno que resulte compatible a las necesidades de las empresas. (Ley de Educación Provincial. Ronda de Consultas, *Diario La Arena*, 1996, Febrero 2, p. 16)

La preocupación del dirigente gremial se centró en los aspectos económicos y financieros de la implementación de la reforma.

Por otro lado, se señalan las contribuciones realizadas por los representantes del Consejo de Educación Católica quienes manifestaron, en términos generales, su acuerdo con los fines y objetivos propuestos por el gobierno. La entidad resaltó que “se tenía que incentivar la búsqueda de los valores morales, aspecto importante para la juventud y en especial por lo que está sucediendo en la actualidad”. En particular, reclamó la incorporación en el artículo 40 del proyecto oficial, en el que se enuncian los derechos de la educación de gestión privada, de permitir “formar y capacitar docentes que estén relacionados con esas unidades escolares, por ejemplo desde el punto de vista filosófico” (Ley de Educación Provincial. Diputados con distintas instituciones. *Diario La Arena*, 1996, Febrero 3, p. 17).

Las estrategias de concertación que despliegan los gobiernos neoconservadores proponen una participación que no incluyen la confrontación ni el disenso; llaman a concertar una vez que han definido el contenido de lo que aspiran acordar; marcan los límites que de ningún modo se pueden sobrepasar. Tal como señala Silvia Barco (2004, p. 4)

la concertación como política se funda en las definiciones centralizadas y unilaterales de ‘los problemas a resolver’ y de cómo hay que actuar y obtura la posibilidad de definir colectivamente los problemas sociales que es necesario resolver y cómo resolverlos.

La oposición a la ley no logró organizarse y acumular fuerzas. En el ámbito gremial la seccional Santa Rosa liderada por el Frente de Traba-

jadores de la Educación y el secretariado provincial con conducción de la Lista Celeste¹ tenían posiciones diferentes puestas de manifiesto en el Congreso del 22 de febrero que resolvió el “no inicio” de las clases en marzo; en la misma reunión se decidió ir a las escuelas y no dar clases, sino realizar reuniones con los padres y alumnos, medida que quedó supeditada a la decisión que se tomara en el Congreso Nacional de la CTERA. Se rechazó el anteproyecto de ley provincial y se programó la realización de un Congreso Pedagógico Provincial. Al respecto, una representante de la seccional Santa Rosa, Nilda Redondo, expresó:

Consideramos que este anteproyecto, al igual que la Ley Federal de Educación, es privatista, no menciona el derecho a la estabilidad para los trabajadores de la educación y es discriminatorio al establecer los derechos entre los docentes empleados en las escuelas estatales y los privados.

Continuó enumerando que “el proyecto tampoco garantiza el financiamiento al sistema educativo, tiene una estructura autoritaria en los niveles de gobierno y destruye la carrera docente” y finalmente consideró que “creemos que esta ley va a convertir la educación en algo al servicio de las empresas privadas, particularmente en todo lo que se refiere a la educación polimodal” (Ley de Educación Provincial UTELEPA pidió la prórroga. *Diario La Arena*, 1996, Febrero 2, p. 16).

En cuanto a la decisión tomada del no inicio de clases en el encuentro sindical del 22 de febrero por la mayoría de los representantes gremiales, se advierten contradicciones entre la posición del secretariado de Santa Rosa y la del sindicato provincial. Mientras el primero sostuvo el no inicio de las clases, el segundo tuvo una postura más conciliadora.

Este conflicto se resolvió mediante un comienzo del ciclo lectivo, sin paro, con jornada de protesta y discusión. La medida de fuerza tuvo escasa repercusión en la docencia pampeana, tal vez como consecuencia del anuncio del Ministro de Educación que advirtió “hora no trabajada no será pagada”, en referencia al posible paro del sector.

Otra cuestión que profundizó la diferencia en el gremio docente fue la integración de las comisiones propuestas por el ministerio provincial con el objetivo de evaluar la problemática del sector. Por un lado, el secretariado provincial aceptó participar e integrar las diferentes comisiones;

una dirigente de ese sector rescató “la predisposición y el compromiso” de los maestros para dar su aporte en este proceso de transformación y se mostró convencida de que la comisión mixta (inactiva durante un largo tiempo) era el ámbito para analizar y discutir la Ley Provincial de Educación y el Estatuto Docente (El gobierno y los gremios forman comisiones de evaluación. *Diario La Arena*, 2006, Marzo 30, p. 17).

Por el otro, la seccional Santa Rosa le exigió a la conducción provincial que renunciara a las “comisiones compartidas”, aduciendo que violaban las resoluciones del último Congreso de la UTEPLA por cuanto en ese Congreso también se resolvió el rechazo al proyecto de Ley Provincial de Educación, consecuentemente, la participación en las comisiones mixtas supuso, de manera implícita, darle el aval al gobierno y la espalda a la mayoría de los docentes que democrática y orgánicamente resolvieron el rechazo a la nueva legislación. Se votó, también, el rechazo y la derogación de la Ley Federal, por lo tanto era verdaderamente un atropello integrar comisiones compartidas con el gobierno para participar de la famosa Red de Capacitación y la reconversión de los títulos docentes. Por esos motivos, y también por

burlar el trabajo que en el seno de la comunidad realizaron las distintas multisectoriales que en defensa de la escuela pública se conformaron en distintos puntos de la provincia, es que les exigimos renuncien a todas las comisiones compartidas con el gobierno conformadas hasta la fecha, y a no integrar ninguna otra. (La Seccional también pide renuncias. *Diario La Arena*, 2006, Abril 3, p. 17)

El 19 de enero la UCR convocó a la constitución de una Multisectorial integrada por partidos políticos de la oposición, gremios, docentes, organizaciones de la sociedad civil, universitarios, centros de estudiantes, juventudes políticas para establecer acciones comunes en defensa de la escuela pública y para denunciar que la Ley Federal de Educación y la Ley Provincial de Educación eran los instrumentos para la aplicación de las políticas de destrucción de la educación pública. En un principio, la Multisectorial se movilizó en las más importantes localidades de la provincia promoviendo el debate y la discusión y elaborando un documento público que, entre otras afirmaciones, expresaba: “La crisis

de la educación pública en la Argentina es la manifestación de una crisis más general que afecta a todas las áreas de la vida de nuestro país”. Sostenía que el deterioro de la educación

se ha profundizado con la aplicación de las políticas neoliberales dictadas por el Fondo Monetario Internacional, el Banco Mundial y otros organismos internacionales, cuyas variables de ajuste son, entre otras, el derecho a la educación, la salud, la vivienda [...] y pretende dejar librado al juego del mercado la continuidad y desarrollo del sistema educativo.

La declaración enunciaba una serie de principios entre los que se destacaba la indelegable responsabilidad del Estado, aumento del presupuesto educativo, gratuidad, laicidad. El documento fue firmado por Pueblo Unido, Asociación del Personal No Docente de la Universidad Nacional de La Pampa, Centro de Jubilados y Pensionados Docentes de Santa Rosa, Comité Provincia de la JR, Comité Capital de la JR, Asociación Pampeana de Escritores, UCR, El Andamio, UTELPA provincial, Centro de Estudiantes de Ciencias Humanas, Frente Trabajadores de la Educación, UTELPA, seccional Santa Rosa.

A mediados de marzo, la UCR le restó apoyo a la Multisectorial y se estableció una alianza con el bloque del FREGEN para redactar un proyecto alternativo al del oficialismo. No es objeto de esta presentación el análisis de dicho proyecto, aunque se puede decir que respeta la estructura de la Ley Federal de Educación.

Simultáneamente, con el debate provincial sobre la ley de educación, en febrero se reunió la Asamblea Universitaria de la UNLPam para modificar sus estatutos y adecuarlos a la Ley de Educación Superior N° 24521/95; los claustros universitarios se opusieron a esta norma y se pronunciaron por la inconstitucionalidad de varios de sus artículos.

No obstante la coincidencia de argumentos de los universitarios y los diversos agrupamientos provinciales respecto de las políticas públicas educativas del presidente Dr. Carlos Menem y del Gobierno provincial, los distintos sectores no pudieron articular un frente común hegemónico que impidiera la imposición del modelo neoliberal.

El 25 de abril de 1996, finalmente, se sancionó la Ley 1682 en una sesión donde los bloques de la UCR y el FREGEN se retiraron en medio

de la presión ejercida por la barra integrada por grupos de choque del PJ que actuaron con violencia verbal y física, hiriendo a uno de los diputados de la oposición.

La fractura del campo popular y las contradicciones de los diferentes sectores, las claudicaciones políticas e ideológicas impidieron articular una oposición consolidada en contra de las imposiciones neoliberales. No se puede conjeturar que no se hubiera sancionado la ley, pero probablemente la dimensión del debate hubiera sido otra.

A modo de cierre

La transformación educativa consagrada por la Ley Federal de Educación irrumpió sobre las reformas iniciadas en las provincias durante los '80 con un pretendido carácter refundacional del sistema educativo, desconociendo el peso de las tradiciones históricas locales, que podrían haberse constituido como insumo para los procesos de cambio.

Más allá de esta estrategia de inculcación y quiebre del campo popular utilizada por los gobiernos, es necesario recuperar las voces y acciones que desafiaron el modelo de imposición. A pesar de la resistencia desplegada por los diferentes grupos, la política gubernamental se impuso por la imposibilidad de los sectores populares de articular una estrategia común y por la coacción del gobierno que logró que funcionara el mecanismo fantasmagórico de la pérdida de la fuente laboral y la reducción del ya por sí depreciado salario.

Para concluir, se cita a Terigi (2005, p. 68):

Sin embargo se trata de discutir qué es lo posible. Lo posible no es lo que tenemos, no es 'lo que hay', sino lo que somos capaces de hacer en procura del futuro que imaginamos, en función de nuestras historias y de nuestro presente. Lo que no supone la resignación, pero tampoco la desmentida de los compromisos de la situación actual. Las políticas educativas tienen o pueden tener una fuerte carga de esperanza y futuro, pero no deberían caer en la falacia de abstracción de la situación. Algo de la perspectiva inaugural de los años '90 se debe a esta abstracción, debido a la cual las instituciones y los

sujetos han sido conceptualizados como obstáculos o fuentes de resistencia y no como actores operantes en el campo práctico de las políticas.

Notas

- 1 Lista Celeste: Agrupación gremial que integró la conducción de la Confederación de Trabajadores de la Educación [CETERA].

Fuentes

- Ministerio de Cultura y Educación de La Pampa (1993). *Actas del I Congreso de Políticas Educativas*. Santa Rosa, La Pampa.
- Unión Trabajadores de la Educación de La Pampa (1994-1995). *Boletines UTELPA, Seccional Santa Rosa*. Santa Rosa, La Pampa.
- Cámara de Diputados de la Provincia de La Pampa, Dirección de Prensa (1997). *Comunicado de Prensa: Exposición del ministro Roldán ante legisladores, 1-10-97*. Santa Rosa, La Pampa.
- La Arena (1995-1996). *Colección Diario La Arena, periodo 1995-1996*. Santa Rosa, La Pampa.

Bibliografía

- Barco, S. (2004). *Tendencias que se sostienen, específicas continuidades y sus expresiones actuales*. Ponencia presentada en el I Congreso Internacional, Educación, Lenguaje y Sociedad. General Pico, Argentina: Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de La Pampa.
- Bernstein, B. (1997). Conocimiento oficial e identidades pedagógicas. En J. J. Goikoetxea y J. García Peña (Coords.), *Ensayos de pedagogía crítica*. España: Editorial Popular.
- Filmus, D. (Comp.) (1993). *Para qué sirve la escuela*. Buenos Aires: Tesis Grupo Editorial Norma.

- Flecha, R. (1997). Pensamiento y acción crítica en la sociedad de la información. En J. J. Goikoetxea y J. García Peña (Coords.), *Ensayos de pedagogía crítica*. España: Editorial Popular.
- Gentili, P. (Comp.) (1997). *Cultura, política y currículo. Ensayos sobre la crisis de la escuela pública*. Buenos Aires: Editorial Losada.
- Paviglianiti, N. (1991). *Neoconservadurismo y Educación*. Buenos Aires: Coquena Grupo Editor.
- Rigal, L. (2004). *El sentido de educar*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Popkewitz, T. (1994). *Sociología política de las reformas educativas*. Madrid: Editorial Madrid.
- Davini, M. C. (1997). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Buenos Aires: Paidós.
- Terigi, F. (2005). Collected papers sobre las decisiones en el gobierno de la educación. En G. Frigerio y G. Diker (Comps.), *Educación ese acto político*. Buenos Aires: Del estante Editorial.



El protagonismo de grupos de poder local en los orígenes del sistema de educación pública en el territorio de la Pampa Central (1900-1920)

Domínguez, Marcela

UBA-Facultad de Ciencias Humanas, UNLPam
mdominguez@cpenet.com.ar

Fecha de recepción:
25/04/07
Fecha de aceptación:
18/02/08

Palabras clave:

educación,
Estado,
sociedad,
territorio,
sistema educativo.

Keywords:

*education,
State,
society,
educational
system.*

Resumen

Este trabajo propone reconstruir aspectos del proceso de instalación y desarrollo de escuelas en la localidad de Macachín y, en esa reconstrucción, recuperar las marcas sociales de tal proceso entendiendo que el mismo puede ser considerado representativo de las particularidades que asumió la constitución del sistema educativo en el Territorio Nacional de la Pampa Central. El recorte de las dos primeras décadas del Siglo XX corresponde a la "etapa fundacional" del sistema educativo en el Territorio, al término de la cual las instituciones educativas logran una relativa estabilidad en su funcionamiento.

Metodológicamente se opta por el abordaje en pequeña escala buscando recuperar situaciones particulares, formas en que los individuos y los grupos producen el mundo social mediante relaciones de adaptación y conflicto. El trabajo recupera algunas de las estrategias que los sujetos sociales locales desarrollaron para satisfacer las necesidades educativas en un período en que la presencia estatal no ejerció un control efectivo, característica propia de una "zona de frontera" como la analizada.

Las fuentes utilizadas son: publicaciones periódicas, informes de inspección, libros históricos, registros de alumnos, libros de actas y copiadore de las dos escuelas existentes en la localidad a comienzos del siglo XX.

Presentación

En las dos primeras décadas del siglo XX el Territorio Nacional de la Pampa Central sufrió en la franja del Este una gran transformación

económica, social y demográfica impulsada por la expansión cerealera a los márgenes pampeanos. Tal expansión queda demostrada por la fundación de numerosos pueblos con llamativa paridad en las cifras de sus poblaciones. Encontramos así nuevos núcleos urbanos y proto-urbanos que constituyeron una sociedad joven en un contexto de modernización social, progreso económico y profundos cambios políticos (Asquini, 2002). Como señala Julio Colombato (1995, p. 88):

Cada uno de estos poblados significaba, al menos, la instalación de un almacén de ramos generales, que también actuaba como elemental establecimiento de crédito, además de constituirse en acopiador de cereales y ‘frutos del país’. Con él aparecerían también el destacamento policial, la escuela, la capilla, el herrero, el mecánico, el carpintero [...] es decir una célula urbana originaria de futuros pueblos y ciudades. Durante el transcurso del poblamiento algunos no alcanzaron a arraigar y desaparecieron, otros todavía vegetan y buena parte sigue creciendo.

Junto al proyecto modernizador se crea y consolida el sistema de enseñanza primaria pública en el Territorio. El funcionamiento de las escuelas expresaba las expectativas y mandatos del Estado nacional y los de la propia comunidad, en una combinación no siempre articulada, sobre todo en relación con los tiempos y necesidades de uno y otra.

Este trabajo propone reconstruir aspectos del proceso de instalación y desarrollo de escuelas en la localidad de Macachín y, en esa reconstrucción, recuperar las marcas sociales de dicho proceso entendiendo que puede ser considerado representativo de las particularidades que asumió la constitución del sistema educativo en el Territorio Nacional de la Pampa Central.

Metodológicamente se opta por el abordaje en pequeña escala buscando reconstruir situaciones particulares, formas en que los individuos y los grupos producen el mundo social a través de relaciones de adaptación y conflicto. El trabajo analiza algunas de las estrategias que los sujetos sociales locales desarrollaron para satisfacer las necesidades educativas en un período en que la presencia estatal no ejerció un control efectivo, característica propia de una “zona de frontera” como la analizada. En relación con esto busca respuesta a los siguientes interro-

gantes: ¿qué estrategias desarrollaron los sujetos sociales para satisfacer demandas educativas concretas?; ¿cómo se vincularon estas demandas con el contexto social de un territorio nacional en formación?; ¿de qué manera se configuraron relaciones de poder que promovieron diferenciaciones sociales?

Presentación del sitio²

La incorporación definitiva del Territorio de la Pampa al Estado nacional se produce a comienzos de los años ochenta con la culminación de la campaña militar de 1879-1880. Esta incorporación reconoce un desplazamiento secular de la frontera en el que cada corrimiento fue precedido, acompañado o seguido por la intervención política mediante campañas punitivas para desalojar a los ocupantes indígenas y posibilitar la distribución de tierras (Maluendres, 1995). La puesta en producción del área estuvo ligada a dos acontecimientos: la llegada de la población y del ferrocarril, instrumentos imprescindibles para la instalación de actividades productivas.

Si bien es la decisión político militar la que posibilita la incorporación del espacio a la economía nacional, el proceso de ocupación efectiva del Territorio comienza en forma espontánea inmediatamente después de aquel acontecimiento, precediendo tanto a la organización político-administrativa como al establecimiento del ferrocarril.

Hacia fines de 1880 la ocupación del Territorio se hacía efectiva mediante la ganadería ovina y vacuna (que se colocaba en los mercados chilenos y de provincias limítrofes) prácticamente en toda la franja este del Territorio, constituyéndose en la base económica del mismo. También surgen los primeros asentamientos “urbanos” con una agricultura de subsistencia asombrosamente diversificada. Comienzan a difundirse las casas comerciales urbanas y de campaña; se organiza el sistema de mensajerías usufructuando las redes de circulación preexistentes; se inicia el alambrado de las todavía extensas propiedades y quedan constituidas las esferas administrativas y judiciales.

Las primeras décadas del siglo XX se caracterizan —como señalamos— por una profunda transformación económica, social y demográfica en la franja este del Territorio, impulsada por la expansión cerealera

a los márgenes pampeanos. Como sucedió en regiones del mundo similares, el paso de una economía asentada en la ganadería a otra en que predominaban los cereales incidió decididamente en el surgimiento de pueblos rurales (Gallo, 1984).

Para el caso de la Pampa, el Gobierno nacional no había reservado lotes para la instalación de futuros pueblos, de allí que la iniciativa privada vinculada al poder político lideró el establecimiento de las primeras localidades, en estrecha relación con la instalación del ferrocarril, que revalorizó las propiedades. El traspaso de tierras a manos privadas comenzó con el empréstito de 1878 que le permitió al Poder Ejecutivo Nacional obtener los fondos para financiar la expedición que extendió la frontera hasta los ríos Negro y Neuquén; y continuó con las leyes de Remate Público en 1882 y de Premios a los Militares que intervinieron en la Conquista en 1885. Estas leyes, además de acelerar un proceso especulativo, establecieron condiciones diferenciales para la posesión de tierras que beneficiaron, sin duda, a un sector: el que compró las tierras a precios muy bajos; condiciones que impactarán en la organización económica y social del Territorio.

Es importante señalar la tesis de Carlos Mayo (1979), quien sostiene que la temprana organización del espacio económico interior precedió a la entrada del riel, el esquema de poder local presionó ante el Gobierno nacional a fin de lograr trazados del ferrocarril que favorecieran los intereses de grupos vinculados al mismo. La presión y gestión vecinal es la que lleva a las autoridades territoriales y nacionales a tomar decisiones. La comunidad vecinal debe ser entendida como una comunidad cohesionada por intereses socio-económicos ligados a intereses filiales (sentido de pertenencia), por prácticas socioculturales compartidas y por un complejo entramado de relaciones interpersonales construidas sobre la base de los principios de solidaridad y ayuda mutua y del principio de división social del trabajo: la solidaridad orgánica en el sentido de Durkheim (Cansanello, 1995). En este esquema, ocuparán un lugar relevante los vecinos “notables”, cabezas visibles de una red local fuertemente personalizada y asociativa a la vez; aparentemente compacta, pero que presentaba, en el interior, actores interconectados de modo jerarquizado y dinámicamente dividido en sus funciones. Para delinear el perfil de este grupo Julio Colombato (1995, p. 54) afirma que:

no estaba compuesto exclusivamente por los terratenientes, cualquiera fuera el método empleado para legitimar su posesión. A ese conjunto se le agregaban políticos lugareños, comerciantes mayoristas, inversores, especuladores, sin olvidar a los profesionales, los pequeños industriales y comerciantes y demás, que soñaban golosamente con el rápido ingreso al áureo sitio de los ‘productores ganaderos’ de la Nación.

El Estado nacional y los vecinos notables establecieron relaciones de reciprocidad y mutuo apoyo, con las ventajas consecuentes, que caracterizaron el período en estudio. Hablar de reciprocidad no implica negar las tensiones y conflictos que conllevó la puesta en funcionamiento de las relaciones entre ambos.

Sintetizando, el período se caracteriza como sociedad de frontera cuyos miembros desarrollaron estrategias de organización y acción en función de satisfacer necesidades e intereses locales, ante la evidente dificultad de la política centralista del Estado para integrar y articular los nuevos espacios a la comunidad nacional. Al respecto, Fernando Aráoz (1980) sostiene que este proceso dio origen a la mayor parte de los pueblos fundados durante el período analizado, conocido como “Pampa Gringa”. El caso de Macachín se encuadra en estas características (Crochetti, 2002).

De cuando “estaba todo por hacer”

La localidad de Macachín está ubicada en el centro de la franja este de la actual Provincia de La Pampa y fue fundada en el año 1902.

En un trabajo con datos provenientes de los Registros Civiles realizado por Carmen Cantera para el período 1890-1909 se advierte, en relación con el origen de la población, una preeminencia de población argentina —71,1%—, seguida de española —11,5%— e italiana —3,2%—. Estas cifras resultan relativamente coincidentes con el resto del Territorio. A los migrantes transoceánicos se le deben sumar los migrantes internos que procedían, fundamentalmente, de las localidades del centro y sur de la provincia de Buenos Aires. Desde el punto de vista demográfico, esta afluencia fue mayor que la de españoles (el grupo migrante transoceánico más numeroso). Estos migrantes se desplazaron en etapas, explorando las

oportunidades de obtención de tierras y de trabajo en zonas recientemente incorporadas a la actividad económica.

Entre los pioneros de la zona se destaca la temprana presencia de Miguel Elosegui y Pelayo Torrella quienes en 1884 fundaron la casa de comercio “La Argentina”, y de Justo Goicochea, inmigrante vasco, radicado en el paraje “La Escondida” y propietario de la primera mensajería, la cual en 1899 promocionaba sus servicios en el diario de General Acha, *La Capital* (Crochetti, 2002).

Como se señaló, la iniciativa privada lideró la instalación de los pueblos ante la inexistencia de lotes reservados por el Estado para ese fin. El documento que formaliza la fundación del pueblo del Macachín lo constituye una escritura en la cual Jorge Moore, Angel Brunel y José Fratini conforman “una sociedad colectiva con el único objeto de la fundación de un pueblo y una colonia denominada Macachín”; el documento se firma el 20 de noviembre de 1902 en la ciudad de Buenos Aires. A esta operación le siguió el trazado de los planos y la venta de terrenos de la planta urbana mediante remates que llevó adelante Fratini y que permitieron a pequeños inversionistas la instalación de un comercio o taller.

El trazado del pueblo respondió a imposiciones provenientes del ordenamiento legal, el núcleo original estaba delimitado por cuarenta y nueve manzanas, divididas en cuadrículas, dejando una manzana central para plaza. La recurrencia a las líneas rectas conformó un área vacía que proyectaba convertirse en un centro urbano.

Consolidando la formación del pueblo, en 1905 se instala la oficina de Registro Civil ocupando los cargos de Encargado del mismo y Juez de Paz el Sr. Enrique Parodi. En los años siguientes lo suceden: Constanancio Arizmendi, Antonio Crego, Osvaldo Grahan y Abelardo Giménez Molina.

El poblado incorporó paulatinamente los servicios de correos y telégrafos, dependiente de la Empresa Nacional de Correos y Telégrafos, en 1908; teléfonos en 1911 con la empresa “La Macachinense”, propiedad de Antonio Crego. En 1907 se registra la aparición de un diario local, *Macachin*, administrado por José Fratini, agrimensor, considerado el fundador del pueblo.

El impulso comercial se vio reflejado con la instalación de varias casas de ramos generales: “La Casa de Fierro” de Pedro Petriz (1904);

“Casa Alarcia” de Esteban Alarcia (1909); “Casa Libia” de Antonio y Ernesto Antonelli (1913).

En 1909 se concretó la apertura de la estación Macachín del ferrocarril, la línea pertenecía a la Cía. Bahía Blanca & North Western Railway Company Limited (Ferrocarril Bahía Blanca al Noroeste —BBNO—) y uno de sus representantes, Harding Green, se instaló en el pueblo.

El crecimiento de la población fue notable en todo el Territorio durante el período analizado, el Censo de 1912 indica un crecimiento de 241% en relación con el Censo de 1895, proporción altísima que lleva a un promedio anual de 14,28% que puede calificarse de explosivo (Colombato, 1995). El Censo de 1912 ubica a Macachín, junto a Quemú Quemú, en el sexto lugar de los centros urbanos del Territorio con 2061 habitantes.

En relación con la educación, el mismo censo muestra un incremento de la población alfabetizada que alcanza el 54%, mejorando la proporción del Censo 1895 que era solo del 32%. La población escolar aumenta contabilizando un porcentaje del 37% de alumnos/as que asisten a la escuela primaria, pero un 63% queda sin recibir ese servicio fundamental y necesario para homogeneizar a una población tan disgregada.

La educación primaria pública: “haciendo escuelas”

Los primeros registros relacionados con las necesidades educativas de la “colonia” de Macachín pueden rastrearse en la prensa territorialiana; en octubre de 1903 el diario *La Capital* publicaba:

Nos escriben de esa colonia: Han llegado los constructores para los edificios que se destinan a comisaría y Juzgado de Paz, e inmediatamente se dará principio a un salón para escuela. En una lista hecha a la ligera hay anotados 30 niños, cuya cantidad se duplicará fácilmente al crearse una escuela de ambos sexos.

Casi dos años después, en septiembre de 1905, el mismo periódico publica:

Relacionada con la edificación escolar en el pueblo de Macachín hemos recibido la atenta nota que publicaremos a con-

tinuación por la que se informa haberse constituido en aquel importante centro de población la comisión popular pro escuelas. La creación de escuelas contará allí con la cooperación valiosa de los vecinos más meritorios.

Dice la nota: Macachín, agosto 28 de 1905

Sr. director: cumpro con el deber de comunicar que la asamblea popular celebrada el 27 del corriente a objeto de constituir la comisión 'Pro escuelas', designó por aclamación la siguiente lista:

Presidente honorario: Don Joaquín S de Anchorena

Vocales honorarios: señores Dr. Pedro Ganduglia, Jorge Moore, Raimundo Burgos, Ángel Brunel, Diego Guedes

Presidente: José Fratini

Tesorero: Justo Goicoechea

Secretario: Pedro Petriz

Vocales: Martín Othaz, Enrique Parodi, Juan San Martín, Carlos Harris, Miguel Elosegui, José Rebolini, José Aspiazua, Alberto Morris, Martín Amillano, Manuel Pisaca, Martín Martínez, Constancio Arizmendi, Raimundo Real, Santiago García, Carlos Ricciardelli, Fortunato Boeri, José Cao y Antonio Eizaguirre.

Esta comisión, al iniciar sus trabajos, espera y confía que este diario, siempre primero en la defensa de los progresos del Territorio, ha de prestarle su valioso apoyo y ayuda.

Con tal motivo, salúdole atte.: Pedro Petriz-José Fratini.

Esta comisión logra, a través de donaciones, recaudar casi un cuarto de los \$20.000 presupuestados para la construcción de la escuela y, paralelamente, algunos de sus miembros realizan las gestiones ante el Consejo Nacional de Educación [en adelante CNE] y el ministro de Instrucción Pública, en forma personal o a través de la Gobernación del Territorio³.

En el año 1907 comienza a funcionar la escuela N° 27, bajo la dirección de la señorita Dominga Bustamante, en una casa propiedad del señor Ernesto Bruni. En las primeras planillas de estadística de la escuela se lee que la propiedad dispone de una sala para clases y dos baños; la matrícula inicial ronda los 90 alumnos/as en edades entre los 6 y los 13 años; la escuela no dispone de bancos ni otro mobiliario en los primeros meses de funcionamiento, razón por la cual las clases se dan "al aire libre".

En abril del año siguiente, con la señorita Angela Graffigna a cargo de la dirección de la escuela, se realiza el acto de inauguración del nuevo edificio, ubicado en el extremo sur del delineamiento original del pueblo. En la ceremonia están presentes el inspector de escuelas Mariano Arancibia; la comisión edificadora: Enrique Parodi, José Fratini y Miguel Elosegui; el Encargado Escolar titular, José Fratini y el suplente Enrique Parodi; autoridades del departamento, padres de familia y vecinos.

En noviembre de ese año el Dr. José Zubiaur realiza una visita de inspección a la escuela y motiva una carta de felicitación a la directora por parte del encargado escolar José Fratini:

Me es sumamente grato expresar mis más sinceras felicitaciones por los conceptos altamente honrosos expresados, con motivo de la reciente inspección a esa escuela, por el vocal del Honorable Consejo Nacional de Educación Dr. J. B. Zubiaur.

La opinión vertida por tan autorizado educacionista es un verdadero timbre de honor para 'la abnegada tarea que con tanta constancia y competencia está usted realizando y justo premio a los incesantes afanes para la escuela que tan acertada y dignamente dirige'. [El destacado es nuestro]

El mismo Zubiaur hace referencia a la escuela en una nota publicada el 26 de octubre de 1909 en el diario *La Capital*:

'Excelente escuela mixta con buen edificio propio tiene esta progresista población, en la manzana donada por su fundador D José Fratini, encargado escolar'. Está dirigida por la maestra normal señorita Angela Graffigna discípula de Mercante en la escuela normal de Mercedes, como las señoritas Sissini y Suiffet, de General Lagos, muy preparadas y muy fervorosas todas ellas. Muchos y buenos trabajos manuales, varios en tejidos de mimbre, nos exhibió la Srta. Graffigna, cuya escuela, a pesar de la arena, el viento y de la falta de agua, ha de ser pronto, mediante su trabajo y el de sus alumnos, la que exhiba el mejor jardín y huerta de esa linda población. [El destacado es nuestro]

El aumento de la matrícula es significativo en los primeros años y se acompaña con la creación de grados, esto permite la pronta elevación

de la categoría de “infantil” a la de “elemental”⁴ en 1909. Este crecimiento de la matrícula origina dificultades en el funcionamiento por las limitaciones de espacio y por la falta de cargos docentes, lo que se resuelve con el funcionamiento en doble turno y la atención simultánea de grados a cargo de un mismo docente.

Una segunda escuela, de categoría infantil, se inaugura el 3 de junio de 1911 bajo la dirección de María Carotto de Franchi. Durante 25 años funcionó en un edificio particular propiedad de la firma “Elosegui, Torrella y Cía.” alquilado para tal efecto por el CNE. La escuela N° 82 fue creada con el objeto de dar cabida en ella a los niños de una parte de la población que por razones de distancia no podían asistir a la escuela 27. En septiembre del primer año de funcionamiento la directora se retira con licencia, quedando a cargo de la escuela y de la atención de los niños la señorita Antonia Parodi⁵, dama de buena voluntad que carecía de título docente.

En relación con la designación de maestros/as y, unido a esta, la posibilidad de contar con una planta docente estable, las escuelas de la localidad compartirán avatares con otras del Territorio en los primeros años de conformación del sistema: falta de cargos y demora en la designación de docentes (en el caso de las escuelas analizadas las designaciones se producen avanzado el ciclo lectivo), con el agravante de los bajos salarios y las irregularidades en los pagos⁶.

La tarea docente estará marcada por un fuerte contenido de vocación y sacrificio que, si bien son reconocidos como rasgo de la matriz original del magisterio argentino, aparecen como imprescindibles para hacer frente a las condiciones que planteaba la tarea en las escuelas del Territorio. Algunos/as de los/as primeros/as maestros y maestras sumaban al componente vocacional la formación obtenida en la Escuela Normal. En Macachín fue significativa la tarea desarrollada por los maestros “puntanos” (egresados de la Escuela Normal de Mercedes, San Luis), entre ellos/as: “las Garay”, “los Godoy”, “las Graffigna”. Estos maestros y maestras fueron acompañados en su tarea por miembros de la comunidad que sumaban a la vocación “condiciones personales que suplen la falta de título”⁷.

Los/las maestros/as garantizaron la existencia y el funcionamiento de las escuelas cuando el Territorio era poco más que zona “fantasma”, que había que “civilizar” pero que no era prioridad para el Estado nacional lo cual, sumado a las distancias y a la falta de respuesta a las

urgencias locales, dejaban a las escuelas y a los maestros a la deriva en el “desierto” territorial (Moretta, 2001).

Las fuentes analizadas permiten afirmar que las dos escuelas de la localidad comienzan a funcionar en pésimas condiciones. En este sentido, compartían con las del resto del Territorio la característica de ser una oferta primitiva y discontinua. No bastaba con que el Gobierno nacional promoviera la creación de escuelas, era necesario sostenerlas con designaciones de docentes, materiales didácticos, bibliotecas y esto no era brindado por el Estado de modo que garantizara el funcionamiento real del sistema⁸. Las dificultades edilicias y la escasez de recursos materiales serán una constante en las primeras décadas del siglo XX como lo muestran los siguientes testimonios:

Las ventanas en su totalidad carecen de vidrios, pues las frecuentes tormentas de piedra han ido arrasando con ellos, siendo reemplazados por cartones y tablas que, lógicamente, impiden la penetración de la luz necesaria tornándolas aulas antipedagógicas por su escasa luminosidad [...] el tanque ostenta un simulacro de fondo, incapaz de contener el agua [...] el mobiliario se encuentra en el mismo pésimo estado que el edificio. Sería conveniente renovar la mitad de los bancos, muchos de los cuales gracias a los alambres que les coloca el portero se mantienen en pie, impidiendo que se conviertan en hamacas [...] El material ilustrativo lo constituyen algunos cuadros y mapas, no siendo aventurado afirmar que no existen, pues en el estado en que se encuentran sería difícil descubrir lo que significan. (Informe anual de la directora de la escuela N° 25 a la Inspección de Escuelas, año 1926)

[...] debo informar que el aula que ocupa 4° grado, pedagógicamente considerada, carece de condiciones para tal. El mobiliario es escaso y pobre. Regularmente conservados los bancos. Se siente la falta de armarios, perchas y sillas [...] no escapará al criterio progresista e inteligente de esa dirección la urgente necesidad de proveer a la escuela de las herramientas imprescindibles que nunca deben faltar en las escuelas. (Informe del maestro de grado elevado a la directora de la escuela N° 82 a fines del año 1921)

Los permanentes reclamos y pedidos, desoídos las más de las veces, a las autoridades educativas de la nación fueron, en gran medida, atendidos por el personal docente y miembros de la comunidad a través de la organización de sociedades de beneficencia, cooperadoras, bibliotecas escolares y pedagógicas.

El protagonismo de miembros de la comunidad es señal clara de que la instrucción pública sería una responsabilidad colectiva; aunque su principal sostenedor fuera el Estado estaría garantizada por la acción de los vecinos. La recuperación de los documentos fundacionales de la instrucción pública en la localidad permite, también, trazar la red de sujetos involucrados en el crecimiento de Macachín:

- Joaquín de Anchorena (Presidente honorario de la Comisión pro escuela), propietario de grandes extensiones de campo;
- Jorge Moore (Vocal honorario de la Comisión pro escuela), hijo de ingleses, propietario de una compañía de venta de tierras que operaba desde Bahía Blanca buscando compradores de lotes, tenía fuertes lazos con la empresa de ferrocarril Buenos Aires al Pacífico. Hombre de negocios y con fuertes relaciones con el Gobierno nacional es uno de los promotores de la extensión de las líneas férreas hasta el pueblo y de la evolución de la propiedad del lote 18, B, III, que constituye la planta urbana del pueblo. Junto con Angel Brunel y José Frattini formó, como señalamos, una sociedad colectiva, “Jorge Moore y Cía”, con el único objeto de la fundación del pueblo. La Compañía dona una hectárea para la sede de la Sociedad Española de Socorros Mutuos (1907). Toda esta actividad se coronó cuando, en 1924, fue designado gobernador del Territorio, cargo que ocupó hasta 1926;
- Angel Brunel (Vocal honorario de la Comisión pro escuela), socio de Jorge Moore y José Fratini;
- José Fratini (Presidente de la Comisión pro escuela), agrimensor, considerado el fundador del pueblo, caudillo local conservador, administrador del diario *Macachín*. Socio de Angel Brunel y Jorge Moore. En 1906 organiza la Primera Exposición Ganadera. Desde la creación de la primera escuela de la localidad (N° 27) ocupará el cargo de Encargado Escolar⁹. En 1907 dona terrenos para edificios públicos, entre ellos la iglesia. Será elegido concejal en las primeras elecciones luego de la sanción de la Ley Sáenz Peña (1913);

- Justo Goicochea (Tesorero de la Comisión pro escuela), inmigrante vasco, propietario de la primera mensajería de la zona;
- Pedro Petriz (Secretario de la Comisión pro escuela), propietario de la casa de ramos generales “La Casa de Fierro” (1904); fundador de la Sociedad Española de Socorros Mutuos. Miembro de la primera Comisión de Fomento (1907). Electo concejal en las primeras elecciones comunales de 1912, anteriores a la vigencia de la Ley Sáenz Peña. Se encolumnará, luego, en las filas opositoras al oficialismo conservador;
- Enrique Parodi (Vocal de la Comisión pro escuela), propietario de establecimientos ganaderos. Cuando en 1905 se instala la oficina del Registro Civil, se desempeñó como encargado del Registro y Juez de Paz. Electo concejal en las primeras elecciones comunales de 1912, anteriores a la vigencia de la Ley Sáenz Peña. Se encolumnará, luego, en las filas opositoras al oficialismo conservador. Desde la creación de la primera escuela de la localidad (N° 27) ocupará el cargo de suplente del Encargado Escolar;
- Carlos Harris (Vocal de la Comisión pro escuela), administraba un escritorio de remates y ferias. Integró la lista de vecinos propuestos por el Gobernador para formar parte de la primera Comisión de Fomento (1907); fue electo concejal en las primeras elecciones, anteriores a la vigencia de la Ley Sáenz Peña (1912);
- Miguel Elosegui (Vocal de la Comisión pro escuela), pionero de la zona, junto con Torrella, en 1884, fundaron la casa de comercio “La Argentina”. Co fundador, en 1907, de la Sociedad Española de Socorros Mutuos y su primer presidente;
- José Rebollini (Vocal de la Comisión pro escuela), elegido concejal en 1914 por el partido popular (oficialistas), integró el primer comité radical de la localidad (1916);
- Alberto Morris (Vocal de la Comisión pro escuela), integró el primer comité radical de la localidad (1916).

El listado no pretende agotar el relevamiento de los miembros de la comunidad involucrados en la cosa pública, sino caracterizar el perfil de una clase social que, como plantea Asquini (2001), se define por su capacidad de control social y económico, monopolización del control político y acumulación de cargos oficiales, con una conducción de

carácter personalista circunscrito a la política local y con relaciones de influencias políticas institucionales en el nivel nacional. Los integrantes de estas redes provenían de los más variados orígenes —pequeños terratenientes, comerciantes y mayordomos de estancias— y, a pesar de que a veces desempeñaban cargos políticos menores —jueces de paz, encargados del Registro Civil, miembros de la Comisión de Fomento, concejales—, se conformaban, en general, con ejercer influencia y poder en su área de influencia. Poseían un grado de independencia grande y era necesario negociar con ellos para obtener su apoyo.

Estos hombres, ocupando espacios de poder centrales como agentes locales “naturales” del orden instaurado en la Argentina a fines del siglo XIX, son actores con verdadero espíritu pionero para internarse en la frontera y encabezar el factor civilizador y progresista, estrechamente vinculados con la etapa fundacional de los centros urbanos y referentes sociales del sector urbano y rural circundante. Estas figuras locales fueron los instrumentos del régimen, con sus valores de orden y progreso, y se constituyeron en una forma viable de llevar a las nuevas tierras la educación, el orden público, etc., ante la inexistencia de núcleos urbanos constituidos con anterioridad.

A modo de cierre

De la tensión entre las disposiciones del centro y la realidad local surge una dinámica con múltiples matices. La comprensión de la lógica que orientó la estructuración del sistema educativo en el Territorio de la Pampa no puede entenderse como la réplica en el ámbito local de lo dispuesto centralmente.

La urgencia de las necesidades educativas y la dificultad para ser contempladas por la normativa y las medidas del CNE hicieron propicia la organización de los sujetos en “redes sociales” que operaron favorablemente para garantizar el funcionamiento y el crecimiento del sistema. Así ocurrió con el establecimiento de escuelas, producto de donaciones de dinero o terrenos y con la capacidad de reclamo e insistencia de miembros de la comunidad ante las autoridades (inspectores seccionales, gobernadores de Territorio y funcionarios del Gobierno nacional) y, también, con su sostenimiento a partir de la organización de cooperadoras, bibliotecas, asociaciones de beneficencia; lo cual per-

mite afirmar que las dificultades que se manifestaron durante la etapa de estructuración del sistema educativo pampeano fueron resueltas en relación directa con el grado de desarrollo social. El “poder” de las comunidades explica también el desarrollo desigual del sistema para la franja este y oeste, en correlación con el desarrollo productivo.

La difusa presencia del Estado nacional en el Territorio dejaba espacios de poder vacíos que eran ocupados por personalidades locales para desempeñarse como intermediarios entre una sociedad en construcción y un Estado en apariencia lejano e indiferente. Las autoridades territorianas, con un margen de acción limitado por la normativa, carecían no solo de facultades, sino de recursos para propiciar el adelanto político, material y cultural de los pueblos. En contraste con tales limitaciones, los espacios de poder local se desenvolvían con relativa independencia de la gobernación territorial, tornándose en extremo difíciles de controlar por cuanto podían dirigirse directamente al Ministerio del Interior o al Consejo Nacional de Educación. El éxito de las gestiones estaba asegurado si alguno de los miembros tenía conexiones con círculos de poder en Capital Federal.

Por una parte, el aval indiscutido en el seno de la comunidad vecinal legitimaba a “notables-pioneros-caudillos” y, por otra, la existencia de esa autoridad local legitimada en la práctica social era, para el Estado nacional en expansión, el anclaje necesario e imprescindible tanto para garantizar el ejercicio de la coerción como para asegurar la existencia efectiva de espacios públicos donde los habitantes pudieran realizar sus obligaciones y sus posteriores demandas.

Si bien pueden ser considerados “periféricos” en relación con la clase política nacional, los grupos locales adherían ideológicamente al proyecto civilizador diseñado desde el centro y la alianza entre las redes locales y Estado explica en buena medida el triunfo del proyecto.

Notas

1 En el mismo trabajo y en relación con la paridad en las cifras de las poblaciones señala que, según datos del Censo Territorial de 1912, solo dos poblaciones llegaban a los 4000 habitantes (Santa Rosa y General Pico); cinco superaban los 2000 (Macachín, Intendente Alvear,

Bernasconi, Quemú Quemú y General Acha); y catorce los 1000, hasta sumar cincuenta y ocho poblados.

2 Parfraseando a Ricardo Nervi que tituló así una poesía en la que describe de un modo entrañable esta tierra y su gente. A modo de homenaje personal al Maestro.

- 3 En la Memoria del Gobernador Lamela (febrero de 1907) se da cuenta de existencia de 25 escuelas en todo el Territorio y de la necesidad de crear otras 10 en distintas localidades, entre las que incluye a Macachín.
- 4 Las escuelas infantiles ofrecían los tres primeros años de escolaridad, la categoría de escuela elemental incluía a las que ofrecían 4° y 5° grado y la categoría de escuela superior estaba reservada para las escuelas que ofrecían escolaridad primaria completa, de 1° a 6° grado. El informe de inspección de 1913 contabiliza para el Territorio de la Pampa Central un total de 72 escuelas: 53 infantiles, 15 elementales y 4 superiores.
- 5 Antonia Parodi era miembro de una familia pionera de Macachín e integró, además, la Sociedad Protectora de Damas de Beneficencia de la localidad junto a, entre otras, Josefina de Parodi. Esta institución registra una presencia continua en actividades vinculadas a la educación y la salud. Ver Di Liscia, M. S. y Rodríguez, A. (2002).
- 6 La temática ha sido tratada en profundidad en los trabajos de Sánchez, L. (2001) y de Moretta, M. R. (2001).
- 7 De Informes de Desempeño Docente en Foja de Servicios elaborados por los directivos a cargo de las escuelas. La presencia de maestros y maestras sin título es señalada en los informes hasta fines de la década de 1820.
- 8 La temática es desarrollada en Saab *et al* (2004).
- 9 Los Encargados Escolares fueron reemplazando a los Consejos Escolares, señala Marengo (1991, p. 131), en reemplazo de estos cuerpos colegiados “se crea la figura de Agente Escolar, funcionario del CNE que se encargaba de vigilar la asistencia de menores a las escuelas, con un poder de Policía sobre las familias a las cuales se penaba con multas y hasta el arresto si no cumplían con la obligatoriedad de la Instrucción Primaria”. Etchenique (2001) muestra que en el Territorio de la Pampa Central los Consejos Escolares tuvieron dificultades para garantizar su funcionamiento; en 1891 había dos, uno en Victorica y otro en Gral. Acha; en 1902 se logró su creación en todas las localidades donde había escuelas: Gral. Acha, Victorica, Santa Rosa, Cuchillo Có, Intendente Alvear, La Blanca, Parera y Bernasconi. Pero en 1905 dejaron de existir en el Territorio Nacional de la Pampa Central, por decisión del CNE, debido a la “falta de hombres capaces”.

Fuentes

Archivo Histórico Provincial. Diarios *La Capital* y *La Autonomía*. Santa Rosa, La Pampa

Anales de Legislación Argentina. *Ley Orgánica de Territorios Nacionales N° 1532 (1884)*. Buenos Aires: La Ley.

Archivo Histórico Provincial. *Libros copiadores de Informes de la Gobernación de la Pampa Central (1905-1926)*. Santa Rosa, La Pampa.

Revista de la Asociación de Maestros “Primer Centenario de Mayo”, 1910-1914. General Pico, La Pampa.

Archivo de la escuela N° 82, Macachín, La Pampa: *Acta de inauguración del edificio de la escuela N° 27* (19 de abril de 1908).

Acta de inauguración de la escuela N° 82 (3 de junio de 1911).

Correspondencia de encargados escolares, inspectores seccionales y directivos.

Informes anuales de directivos, registros de personal y cuadernos de desempeño docente.

Bibliografía

Aráoz, F. (1980). *Los pioneros de La Pampa*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.

Asquini, N. (2001). *Caudillos, municipios y comités*. Santa Rosa, La Pampa: Fondo Editorial Pampeano.

Barbero, M. I. y Roldán, D. (1987). Inmigración y educación (1880-1910) ¿La escuela como agente de integración? *Cuadernos de Historia Regional*, III (9), pp. 72-86.

Cansanello, C. (1995). *De súbditos a ciudadanos: los pobladores rurales bonaerenses entre el antiguo régimen y la modernidad*. Boletín Ravignani, 1. Buenos Aires: Universidad Nacional de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras.

Cantera, C. (1993). *Comportamientos familiares en el Tercer Departamento del Territorio Nacional de La Pampa Central (1890-1909)*. Santa Rosa: Universidad Nacional de La Pampa, Facultad de Ciencias Humanas.

Crochetti, S. (Ed.) (2002). *Historias de un lugar en La Pampa. Macachín y su gente*. Municipalidad de Macachín, La Pampa.

Etchenique, J. (2001). *Pampa Central. Movimientos Provincialistas y Sociedad Global. Primera Parte (1884/1924)*. Santa Rosa: Subsecretaría de Cultura, Gobierno de La Pampa.

Gallo, E. (1984). *La Pampa Gringa*. Buenos Aires: Editorial Sudamericana.

Mayo, C. (1979). *Riel, sociedad y frontera. El ferrocarril en la Pampa Central (1881-1887)*. Buenos Aires: Academia Nacional de la Historia, Congreso Nacional de Historia sobre la Conquista del Desierto, Tomo III, pp. 553-582.

Moretta, M. R. (2001). El sujeto colectivo docente pampeano (1910-1930). Ponencia presentada en XII Jornadas Argentinas de Historia de la Educación, Facultad de Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de Rosario-Sociedad Argentina de Historia de la Educación. Rosario, Argentina.

Puiggrós, A. (Dir.) (1991). *Historia de la Educación Argentina II. Sociedad Civil y Estado en los orígenes del sistema educativo argentino*. Buenos Aires: Editorial Galerna.

Saab, J. y otros (2004). *La educación en el Territorio Nacional de la Pampa. La construcción del sistema educativo. Informe final del proyecto de investigación*. Manuscrito no publicado. Santa Rosa, Argentina: Universidad Nacional de La Pampa, Facultad de Ciencias Humanas.

Sánchez, L. (2001). *Más allá de los discursos. Tensiones y debates en torno a la constitución del sistema educativo pampeano a comienzos del siglo XX*. Ponencia presentada en las XII Jornadas Argentinas de Historia de la Educación, Facultad de Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de Rosario-Sociedad Argentina de Historia de la Educación. Rosario.

Universidad Nacional de La Pampa, Instituto de Historia Regional, Facultad de Ciencias Humanas (1995). *La quimera del trigo, en Trillar era una fiesta. Poblamiento y puesta en producción de La Pampa territorialiana*. Tomo I. Santa Rosa.



Derecho a la educación. Estudio de las desigualdades educativas regionales en Río Negro

Losso, Mariela

Fecha de recepción:
30/04/07
Fecha de aceptación:
27/03/08

Facultad de Ciencias de la Educación, UNComahue
marlosso@yahoo.com.ar

Palabras clave:
política
educacional,
democratización,
derecho a la
educación,
educación infantil
temprana.

Keywords:
*educational
policy,
democratization,
right to education,
early infant
education.*

Resumen

El trabajo expone algunos resultados del análisis efectuado sobre población, dinámica sociodemográfica y niveles de escolarización en distintas regiones de la Provincia de Río Negro en el período 1991-2001.

Inicialmente se presenta una descripción general del contexto y una comparación entre las regiones provinciales; para realizarla se recurrió a fuentes secundarias tales como los *Censos Nacionales de Población, Hogares y Viviendas 1991 y 2001*, encuestas realizadas por la DINECE y resultados de investigaciones previas. El análisis de datos secundarios se complementa con los datos primarios obtenidos mediante encuestas y entrevistas semiestructuradas realizadas a distintos actores sociales de la provincia. En abril de 2006 se desarrolló un trabajo en terreno en la Región Sur, recorriendo las localidades de Pilcaniyeu, Comallo, Ingeniero Jacobacci, Maquinchao, Los Menucos y Sierra Colorada. A partir de este corpus de datos se logró una síntesis sobre las particularidades de la región estudiada, cuyo eje vertebrador es la relación entre los procesos económicos globales, las políticas educativas implementadas y su influencia en las desigualdades regionales en el período estudiado.

El trabajo¹ presenta algunos resultados del análisis efectuado a partir de datos sobre población, dinámica sociodemográfica y niveles de escolarización en distintas regiones de la Provincia de Río Negro en el período 1991-2001. Se inscribe en el proyecto de investigación *Dinámica económica y sociodemográfica, redistribución y movilidad territorial de la población de Río Negro en las dos últimas décadas*. Neuquén: Universidad Nacional del Comahue, Facultad de Humanidades.

La primera parte está constituida por una descripción general del contexto comparando distintas regiones de la provincia. Para realizarla se recurrió a fuentes secundarias²: *Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2001*³, encuestas realizadas por la Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa [DINIECE]⁴ y resultados de investigaciones previas. También se incorporan datos primarios obtenidos por medio de encuestas y entrevistas semiestructuradas realizadas a distintos actores sociales de localidades de Río Negro.

Los datos sistematizados posibilitaron la producción de un análisis vertebrado en las relaciones entre los procesos económicos globales, las políticas educativas implementadas y su influencia en las desigualdades regionales en este período. Se describen las particularidades de distintas jurisdicciones, focalizando aquellas más postergadas.

Como marco de referencia se recuperaron estudios desarrollados en el ámbito nacional sobre la fragmentación que históricamente ha caracterizado al sistema educativo en la Argentina.

El contexto indagado: la Provincia de Río Negro y sus regiones

Desde la perspectiva de esta investigación⁵ se considera a la población como una variable dependiente del sistema productivo. Los procesos socioeconómicos con sus variaciones — crecimiento, estancamiento, crisis— condicionan las actividades productivas y tienen una influencia decisiva en las opciones laborales, la localización y redistribución de la población. La movilidad de los grupos sociales va determinando nuevas demandas al Estado, tales como infraestructura habitacional, cobertura en salud, educación, entre otras. Los distintos organismos estatales deberían considerar y dar respuesta adecuada a las necesidades que se generan, pero la realidad muestra que las acciones no se concretan de igual manera en todas las regiones, localidades y áreas.

En este sentido cobra importancia analizar la dinámica de crecimiento, distribución y redistribución de la población, las posibilidades laborales y las condiciones de vida en las distintas áreas del territorio rionegrino. Las diferencias que se perfilan en las primeras interpretaciones de los datos

censales coinciden con la variabilidad y heterogeneidad del espacio y de sus recursos, descrita con detalle en numerosos estudios regionales.

En la Provincia de Río Negro se pueden reconocer las siguientes áreas productivas: el Alto Valle frutícola e industrial; la Zona Andina con recursos turísticos y forestales; el Litoral Atlántico con actividades agropecuarias y mineras; la Meseta (Región Sur) con explotación ganadera extensiva; el Valle Medio con agricultura bajo riego; el área noreste con predominio de ganadería y el área petrolera y agrícola de Catriel.

La meseta tiene muy pocos habitantes y su economía se basa en la ganadería y minería extensivas. Si bien tuvo asentamientos poblacionales tempranamente, incluso antes que el Alto Valle, sus posibilidades productivas no atrajeron gran cantidad de habitantes ni posibilitaron la estabilidad de la población ya asentada. Esta región, históricamente, ha registrado pérdidas relativas y hasta absolutas de población en beneficio de otras zonas como la Andina o el Alto Valle⁶.

La población rural continúa disminuyendo y se redistribuye en los centros urbanos en búsqueda de mejores posibilidades laborales, de acceso a los servicios que necesitan las familias y, también, de la posibilidad de educación para sus hijos. Se produce una movilidad temporaria de trabajadores que realizan la zafra lanera u otras actividades vinculadas al ganado; en la temporada de cosecha de frutales, parte de la población económicamente activa se traslada a los valles productivos.

En cuanto a la variación de población en el período 1991-2001, Río Negro registra un escaso crecimiento. Continúa la concentración de población en los departamentos de Bariloche, Adolfo Alsina y General Roca, aunque en este último el incremento es menor que la media provincial. Los departamentos de la Región Sur presentan la menor cantidad de población y con tendencia a disminuir por la migración, especialmente de los habitantes más jóvenes. Según los datos del *Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2001*, el departamento de El Cuy (Región Sur) registra un aumento significativo de población, pero este crecimiento se concentra en el paraje Las Perlas que integra el municipio de Cipolletti (Alto Valle) y se ha beneficiado por la adjudicación de lotes sin costos y su cercanía con la localidad de Neuquén donde trabaja la mayoría de sus pobladores. Según estudios realizados

en la región se puede afirmar que el aumento de población de algunos centros poblados “se relaciona con el desarrollo local de alguna actividad económica específica” (Kloster, 2005, p. 79).

Las diferencias regionales y la posibilidad de acceso a la educación

Fernández, Lemos y Wiñar (1997, p. 85) plantean que “los sectores de mayores ingresos ocupan, en la distribución espacial, las zonas más privilegiadas en términos de localización y acceso a servicios, en tanto las clases populares se concentran en zonas marginales”. Esto tiene su correlato con la situación educativa de cada zona; se configura una trama de relaciones entre la “localización geográfica de la población”⁷, las condiciones sociales y la presencia o ausencia de los servicios indispensables⁸. Siguiendo esta lógica, el espacio geográfico se relaciona con la estructura social y con la organización económica que está determinada por las políticas planteadas en el nivel nacional y provincial.

En Río Negro se perciben marcadas diferencias entre departamentos que —incluso siendo limítrofes— se constituyen en realidades radicalmente distintas. Un claro ejemplo es la dicotomía entre el departamento Bariloche —su capital es el centro urbano con mayor cantidad de habitantes de la provincia y tiene un desarrollo económico importante— y Ñorquincó, uno de los departamentos con menos población y una de las áreas más deprimidas al igual que otras de la Región Sur. Aquí se registran las cifras más bajas de población y los niveles más desfavorables en lo que respecta a las condiciones de vida⁹. En 1991, El Cuy se encontraba en la situación más crítica con un 84,2% de su población habitando en viviendas deficitarias, el 17% de sus hogares con una densidad de ocupación crítica y el 74% de los jefes de hogar sin instrucción formal o con primaria incompleta. En 1997, Fernández, Lemos y Wiñar (1997, p. 112) alertaban:

Como esta situación se asocia en forma directa a bajas o negativas tasas de crecimiento poblacional [por tanto] puede suponerse que, de no mediar políticas expresas, la situación difícilmente mejore ya que la dispersión [demográfica] afecta

negativamente, por lo menos en nuestro país, las posibilidades de desarrollo y bienestar de los habitantes.

Según datos censales de 1991, localidades¹⁰ como Bariloche, Viedma, General Roca y Cipolletti concentran el 47,4% del total de población provincial, son las más activas económicamente y marcan —en gran medida— el ritmo de desarrollo provincial. Estas localidades cuentan con cantidad y variedad de servicios para la población, así como con más y mejores posibilidades de acceso al sistema educativo.

En los datos aportados por el *Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2001* se manifiestan importantes continuidades con la década anterior respecto de las desiguales concentraciones de población y de la calidad de vida en las distintas jurisdicciones. Si consideramos el total de población en hogares con Necesidades Básicas Insatisfechas [NBI]¹¹ en la provincia llega al 17,9%, mientras que la media nacional es de 17,7. En el departamento Adolfo Alsina el porcentaje es significativamente menor: el 11,3% de su población vive en hogares con NBI; pero en la región de la meseta esta cifra llega a triplicarse: en el departamento El Cuy el 39,5% de sus habitantes vive en hogares con NBI, en 9 de Julio el 34% y en Ñorquincó el 31,6%. Es necesario considerar que en la Región Sur se plantea la particularidad de que los hogares con NBI presentan varios de los indicadores de privación que se tienen en cuenta en las categorizaciones de las encuestas, algo que no es tan frecuente en los centros urbanos más importantes como Viedma, Bariloche o General Roca.

Cuadro 1. Porcentaje de población en hogares con NBI por jurisdicciones. 2001.

Jurisdicción	Porcentaje de población en hogares con NBI
Argentina	17,7
Provincia de Río Negro	17,9
Dpto. General Roca	17,2
Dpto. Bariloche	20,3
Dpto. Adolfo Alsina	11,3

Dpto. 25 de Mayo	28,7
Dpto. Pilcaniyeu	30
Dpto. Valcheta	27,2
Dpto. El Cuy	39,5
Dpto. 9 de Julio	34 %
Dpto. Ñorquinco	31,6 %

Fuente: Elaboración propia con datos del INDEC. *Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2001*.

Nota: con negrita se señalan los departamentos de la Región Sur de Río Negro.

Un poco de historia...

Ezpeleta (1991), al analizar el desarrollo del sistema educativo nacional, remarca que desde su origen se perciben diferencias regionales, y la deserción se constituyó en el principal obstáculo del “progreso educacional”, siendo más aguda en las zonas alejadas de los centros poblados más importantes. Si bien el artículo 5° de la Constitución Nacional de 1853 planteaba que cada provincia aseguraría la educación primaria a sus habitantes, para los territorios que no eran provincias —como el caso de la actual Río Negro y el resto de la Patagonia— había un vacío legal sobre este aspecto, dado que no estaba contemplado en la Constitución ni en otros instrumentos legales. Recién en 1884 por Ley 1532 se organizan jurídica e institucionalmente los territorios nacionales. En las distintas regiones se va conformando una estructura social y política sobre la base de alguna actividad económica.

A fines del siglo XIX se detectaron en Río Negro las tierras más fértiles de la zona de los valles, y en 1884 se inicia la construcción del primer canal de riego que sería el comienzo de la base económica productiva de esta zona y su poblamiento. El Estado se planteó una política de corte liberal orientada básicamente a legislar la cuestión de la tierra, incentivando la emigración hacia estas regiones bajo el lema de “lograr prosperidad trabajando la tierra”.

Las primeras décadas del siglo XX son más favorables para algunas áreas de la Patagonia, especialmente para las estancias que —al tor-

narse más productivas— permiten a sus dueños adquirir importantes beneficios y elevar su nivel de vida. La escasez de instituciones educativas la pueden resolver enviando a sus hijos a colegios pupilos de Gran Bretaña o al Saint George's de Buenos Aires. Este aspecto, entre otros, marca una pronunciada diferencia con las posibilidades de los sectores más pobres que solo logran un nivel de vida de subsistencia en condiciones geográficas sumamente desfavorables. La experiencia educativa para estos sectores sociales y para los docentes que allí trabajan está determinada por innumerables dificultades, situación que describe con justeza Hosne (1998, pp. 259-265):

Enseñaban de cualquier manera y en cualquier lugar. En taperas, que luego se convertían en rancho y, mucho más tarde, en rústicos edificios de dos o tres aulas. En las escuelas ambulantes yendo de una toldería a la otra, compartiendo el maestro la existencia precaria de la tribu. [...]. [Los maestros llegaban] abriendo huella entre la nieve para que puedan rodar los carros, con temperaturas de veinte y más grados bajo cero [...] para arribar al sitio donde por lo general había que construir la escuela, amasar barro, cortar adobes, [...] fabricar puertas y bancos.

Si bien la Ley Láinez de 1905 determina que la Nación puede crear escuelas en los territorios nacionales que no puedan cumplir adecuadamente con el artículo 5° de la Constitución por no contar con el presupuesto suficiente, no se logra asegurar la educación primaria en todas las jurisdicciones. En el territorio de Río Negro los habitantes reclaman por educación al Estado nacional, pero es la orden religiosa de los salesianos la que, en gran medida, da respuesta a la demanda educativa. Esto se conjuga con acciones municipales para crear y equipar escuelas. Algunos datos permiten sintetizar la situación: en 1933 hay 116 escuelas en el territorio de Río Negro a las que asistían 7.456 alumnos, pero la población en edad escolar es de 20.000 niños, es decir, que solo el 37% está escolarizado. El Cuy, en la Región Sur, contaba con 1.000 niños en edad de asistir a la escuela, pero en ese departamento no había ninguna¹².

Recién a partir de mediados de la década del '40 se plantea una política de integración de los territorios al resto del país. Los planes quin-

quenas explicitaban líneas de acción dirigidas a la Patagonia respecto de la economía, la población, la seguridad y también la educación. En 1955 Río Negro es declarada provincia y en 1957 se sanciona la primera Constitución que explicita fines y características de la educación en el ámbito provincial, introduciendo el concepto de “derecho a la educación”. El artículo 4° de la primera Constitución provincial menciona la preocupación por la diversidad regional del territorio y plantea “promover la descentralización administrativa contemplando intereses y necesidades de las diferentes regiones de la provincia”.

Entre 1958 y 1964, a partir de la sanción de una ley provincial, se promueve la creación de escuelas hogares en áreas rurales para garantizar la educación pública en toda la provincia considerando las particularidades geográficas y como alternativa al problema de la dispersión demográfica¹³.

Desde la década del '70 las principales problemáticas educativas se vinculan con el financiamiento estatal de la educación. En el período 1976-1982 el Estado se adjudica explícitamente “un carácter subsidiario” en materia educativa y domina la concepción según la cual “los problemas vinculados a su financiamiento se originan en la escasa racionalización del presupuesto fiscal” (Braslavsky, 1983, p. 90). Con el propósito de corregir la situación, se definieron orientaciones políticas para el financiamiento de la educación y el presupuesto educativo fue reajustado acorde con tales lineamientos. El traspaso de las escuelas preprimarias y primarias se enmarcó en esta política de racionalización. Según el Informe Nacional de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO] (1986), la transferencia se realiza sin considerar los problemas económicos, administrativos, organizativos, técnicos y pedagógicos que deberían afrontar las jurisdicciones. La forma en que se tomó esta medida significó un retroceso en lo que se refiere a la democratización de la educación primaria. “Al depositar en las provincias la responsabilidad del gasto educativo, la política de descentralización contribuyó a consolidar los desequilibrios regionales en educación” (Ezpeleta, 1991, pp. 44-45).

La lógica economicista que primó en estas decisiones se sintetiza en los planteos de algunos funcionarios. Llerena Amadeo en Braslavsky (1983, p. 90) sostiene:

Quizá el problema esté en que lo que Argentina está invirtiendo en educación no se gasta bien. No se racionaliza el gasto. Con una correcta racionalización del presupuesto no sé si el asunto caminará, pero sí sé que tendremos más plata.

Basándose en estos principios, desde hace décadas el Estado no está destinando suficientes recursos para garantizar el derecho a la educación en todas las jurisdicciones.

Políticas de ajuste y economía global: su incidencia en lo educativo

Para comprender las transformaciones económicas y sociales producidas en los diferentes contextos es necesario considerar sus vinculaciones con las tendencias de la globalización y con las políticas de ajuste implementadas para adecuar las realidades regionales a las demandas de la macroeconomía. La movilidad de los factores productivos, el desempleo y la marcada diferenciación socioeconómica de los grupos sociales tienen su correlato en las variaciones demográficas —redistribución, concentración, jerarquización de centros urbanos— y en las nuevas formas de movilidad territorial de la población¹⁴.

Los procesos de crisis que se desarrollaron en el nivel nacional —y sus consecuentes repercusiones regionales y locales— motivaron el ensayo de diferentes ajustes y reestructuraciones en y desde el Estado que impactaron de forma directa o indirecta en el modo y calidad de vida de la población. Los actores sociales locales debieron asumir roles y responsabilidades diferenciadas para hacer frente a las problemáticas y cambios en las economías regionales. Precisamente en el período 1990-2001 se agudizó la falta de trabajo en una región que durante décadas había brindado posibilidades laborales a personas provenientes de distintas provincias del país. Las zonas productivas ya no eran rentables y la Provincia de Río Negro, junto al resto de la Patagonia, comenzó a tener serios problemas para administrarse.

En el ámbito educativo se implementaron nuevos instrumentos legales, formulados en el marco de los ajustes globales y de las prescripciones de los organismos internacionales. Desde la perspectiva de

una “democracia eficiente” comenzó a requerirse el cálculo costo-beneficio en todos los aspectos de la vida social.

Según Fernández, Lemos y Wiñar (1997) los avances en la democratización de la educación desde fines del siglo XIX han sido importantes si consideramos que la escolarización primaria alcanzó a gran parte de la población. A la par de esta realidad, la diferencia entre grupos sociales se tornó más acuciante en los niveles siguientes, siendo en la escuela media y en el nivel superior donde “operan los mayores mecanismos de discriminación”. En estos niveles se detectan las diferencias más pronunciadas, no solo entre jurisdicciones provinciales sino también en el interior de cada una de ellas. En Río Negro las situaciones más favorables se presentan en las capitales y grandes concentraciones urbanas, como es el caso del departamento Adolfo Alsina en el que se asienta la capital provincial, así como Bariloche y General Roca en los que se encuentran las ciudades más pobladas y los centros económicos importantes.

En las localidades más pequeñas, especialmente en la región de la meseta, nos encontramos con una realidad muy diferente. La falta de instituciones educativas, especialmente de niveles medio y superior, junto a la falta de fuentes laborales lleva a que los jóvenes emigren a otras localidades.

Docentes y otros actores sociales entrevistados en esta región describen la realidad en la que trabajan cotidianamente:

Los chicos que terminan el secundario que tiene la orientación de agro forestería no tienen salida laboral. Ahora se van de más grandes, antes se iban al terminar la primaria para ir al secundario, ahora se van después del secundario. A Pilca le falta un laburo, una empresa, algo [...] El asfaltado de la ruta puede dar alguna posibilidad que se instale una fábrica por ejemplo. (Director de la Escuela N° 269. Entrevista realizada en Pilcaniyeu, 17/04/06)

Algunos pobladores trabajan en las estancias como jornaleros o puesteros a cambio de mercaderías y un mínimo interés del ganado. Es común que los más jóvenes se vayan del campo, especialmente cuando la lana no tenía precio. Esto también hace que las escuelas cierren porque se quedan sin matrícula. Ahora que subió la lana quieren volver pero no

tienen lugares para todos. Todos no pueden vivir de eso y tienen que migrar. [...] En Laguna y en Pilquiniyeu emigran hacia Bariloche, trabajan en changas, construcción y también en los hoteles en la época de turismo.

En Blancura Centro emigran al Valle en la época de cosecha y algunos se quedan para hacer tareas de poda y limpieza de acequias.

En las estancias están fijos, otros se mueven de un puesto a otro. En Pilqui y Mengué tienen movilidad, una *combi* del Consejo Provincial de Educación, para buscar a los chicos en la casa y llevarlos a la escuela. Pero acá también hay que considerar el problema de los caminos, especialmente en esos parajes son tipo huella, nada que ver con la ruta [...].

En estos lugares es muy importante el trabajo de la escuela con la comunidad, el compromiso que se asuma, por esto de que la escuela es el centro, el referente más importante [...].

En estos últimos 10 o 12 años se cerraron cuatro escuelas: Comallo Arriba que está a 12 km, Comallo Abajo, Canteras Comallo y Cerro Negro. (Supervisor de Nivel Primario. Entrevista realizada en Comallo, 18/04/06)

Los chicos que viven en la zona rural generalmente no van a jardín, no hay residencia para los más chicos. Acá solo hay residencia de secundario. Por ejemplo, tengo una alumna que vive en Comallo Arriba, muy lejos del pueblo y no puede llegar caminando. Los padres vienen una vez al mes a comprar víveres, no tienen cómo llegar, a veces ni vienen, mandan a alguien para que les compre. Durante un tiempo vino la nena al jardín, porque la dejaron en casa de una familia, pero extrañaba y la llevaron de nuevo. Esa es la realidad acá. (Docente de Nivel Inicial. Entrevista realizada en Comallo, 18/04/06)

Las problemáticas de esta región no han sido incluidas en las agendas políticas de los sucesivos gobiernos, constituyéndose así en una realidad silenciada, simplificada e incluso obviada por quienes tienen la responsabilidad de actuar para mejorarla. La perspectiva desde la que se analizaron históricamente estos problemas ha estado impregnada de superficialidad y falta de compromiso político y social; puede ilustrarse claramente con las palabras de Rodríguez¹⁵, citado en Hosne (1998, p. 293):

Uno de los peores errores en la historia argentina ha sido tratar de industrializar la Patagonia. Un despropósito. (Ojalá siga como estaba hace mucho tiempo, no como está ahora). Tenemos un lugar divino, natural. Y lo vamos a arruinar metiéndole fábricas. No veo para qué. Llevándole población, que no hacía falta llevarle [...].

La educación en el campo. Escuelas rurales

La Ley Orgánica de Educación N° 2444, sancionada por la Legislatura de la Provincia de Río Negro el 9 de octubre de 1991, en su artículo 1° plantea:

Todos los habitantes de la Provincia de Río Negro, sin discriminación alguna, tienen derecho a la educación en términos que les permitan el desarrollo de su personalidad con plena libertad, procurando el respeto a los principios fundamentales de una convivencia democrática y a los derechos y responsabilidades reconocidos por la Constitución Nacional, la Constitución Provincial y las leyes.

La letra de la ley no tiene correlato con la realidad de vastas regiones rionegrinas, especialmente de las zonas con baja densidad de población —característica distintiva de la meseta y del ámbito rural— que progresivamente han perdido secciones de sus escuelas llegando hasta el cierre de las mismas por no contar con suficientes alumnos. Si bien la ley no explicita una cantidad mínima de alumnos para crear o mantener escuelas, en la práctica se ha establecido que debe haber por lo menos ocho niños en edad de asistir y con proyección a dos años.

En los últimos años se han cerrado escuelas. Por ejemplo, en La Fragua y en Ñorquinco. Faltan alumnos para cubrir el mínimo. El personal, docentes, porteras incluyen a sus hijos o a otros familiares para mantener la matrícula y que no cierren las escuelas porque se quedan sin trabajo. En otros lados hay personal único, director a cargo de todos los grados incluso jardín. (Director de la Escuela N° 269. Entrevista realizada en Pilcaniyeu, 17/04/06)

Generalmente no va quedando matrícula escolar, entonces con el tiempo esas escuelas se cierran. Se observa que hay cierta migración de la zona rural a la zona urbana. La situación socioeconómica del poblador rural hace que se venga al pueblo. (Delegado del Ministerio de Educación de Río Negro. Entrevista realizada en Jacobacci, 19/04/06)

Tal como sostiene Ezpeleta (1991, p. 49), “se condena a la exclusión a los niños de un campo clásicamente poco poblado cuyas regiones más pauperizadas se han convertido desde hace mucho tiempo en expulsoras de población”.

Las dificultades más importantes se registran en los niveles Inicial y Medio por ausencia o inestabilidad en la proyección de las instituciones; el sistema público no es capaz de garantizar la educación a niños menores de 6 años como tampoco a quienes finalizan el nivel primario.

En el caso del Jardín de Infantes, en varias localidades y en zonas rurales no hay salas o corren el riesgo de cerrarse por no cumplir con el requisito de cantidad mínima de alumnos.

Resoluciones del Consejo Provincial de Educación establecen el cierre de las salas de cuatro años del jardín que funciona en la escuela rural 132 —denominada de La Parra— y la sala de cinco años de la escuela 135 de Contralmirante Cordero. La argumentación del cese de la actividad en los jardines se debía a que para la apertura se exige un mínimo de 14 alumnos y en la escuela de la Parra asisten 7 niños y en la salita de Cordero 12. (Diario *Río Negro*, 2002, Septiembre 8)¹⁶

Muchísimas veces recibía una demanda de una escuela de Nivel Inicial, pero el consejo ponía esas trabas de la cantidad. Los chicos insistían en ir a la escuela, aunque no tuvieran la edad para llegar, ellos querían llegar igual a la escuela, porque veían a sus hermanos concurrir a la escuela, [...] Lo manifestaba yo como una necesidad pero no tenía los números, yo les decía concretamente que no había número pero que había chicos que lo necesitaban. (Ex directora de la Escuela del paraje Treneta. Entrevista realizada en Allen, 10/11/05)

Tomando como idea central el derecho a la educación y analizándolo desde el Nivel Inicial, se puede afirmar que el jardín es el primer eslabón del sistema educativo y, por tanto, es un paso fundamental para concretar el derecho a la educación de todos y en todos los niveles del sistema. Al respecto, Spakowsky, Label y Figueras (1997, p. 51) señalan que:

El nivel inicial debería asumir una función eminentemente política debido a que es la puerta de entrada al sistema educativo y por ende el primer eslabón hacia la democratización real de la educación [...] Garantizar el derecho que todo niño tiene desde su nacimiento a la educación es un compromiso ante el cual el Estado tiene una responsabilidad indelegable.

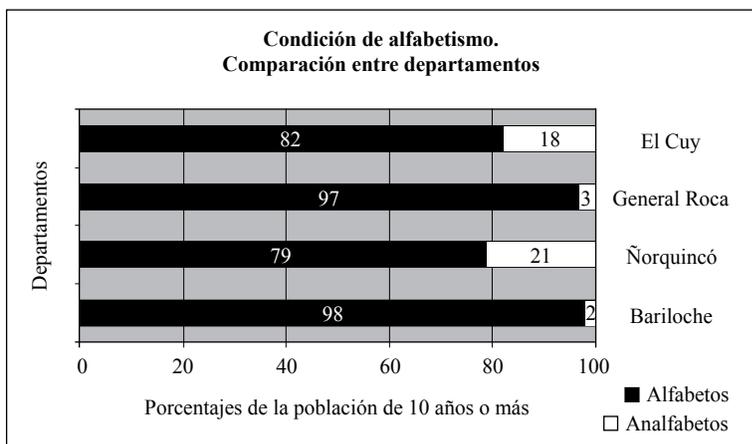
Los datos censales¹⁷ muestran que en el período 1980-1991 la tasa de escolarización de la población de 5 años se incrementó un 26,6% en la Argentina. En algunas jurisdicciones incluso se alcanzó prácticamente la universalización del último ciclo del nivel y esta tendencia mejoró en el período 1991-2001 en estas zonas, mientras que otras aún no alcanzan el 50 % de escolarización de los niños de 5 años. Con respecto a la población de 3 y 4 años, se profundizan las diferencias, ya que en las regiones con poca población y muchas dificultades económicas no hay alternativas educativas para los niños de estas edades.

La permanencia en el sistema

La recuperación de los resultados de diversas investigaciones realizadas sobre el sistema educativo argentino permitiría afirmar que existe una relación recíproca entre el fracaso escolar y las regiones con mayores índices de pobreza. El estudio realizado por Fernández, Lemos y Wiñar (1997) plantea un análisis comparativo en distintas provincias que se integra para describir el panorama educativo hasta 1991 y con algunas proyecciones hacia el final de la década. Como bien expresan estos autores, las desigualdades observadas entre las jurisdicciones también se perciben a nivel intra-jurisdiccional y podrían profundizarse si no se diseñan políticas ajustadas a estas realidades.

La desigualdad aumenta tanto en el Nivel Inicial del sistema educativo como en los superiores, siendo crítica la situación del Nivel Medio. Si bien la escuela primaria resulta más democrática en cuanto al acceso, en los últimos grados comienzan a perfilarse las problemáticas que se remarcarán en los niveles siguientes. Los porcentajes de repitencia y abandono de la escolaridad en el Tercer Ciclo de Educación General Básica son más altos en las zonas periféricas de las ciudades, en el ámbito rural y en las regiones pobres, en las que también aumenta considerablemente el nivel de analfabetismo.

Gráfico A. Provincia de Río Negro. Condición de alfabetismo, comparación entre departamentos. 2001.



Fuente: Elaboración propia con datos del INDEC. *Censo Nacional de Población Hogares y Viviendas 2001.*

Resulta valioso el Informe publicado en 2004 por el Instituto Nacional de Tecnología Agropecuaria [INTA] Estación Experimental Agropecuaria [EEA], Bariloche, el cual presenta una reseña sobre el nivel de escolaridad de los productores rionegrinos. El relevamiento efectuado muestra que el 64 % de los productores agropecuarios de la provincia

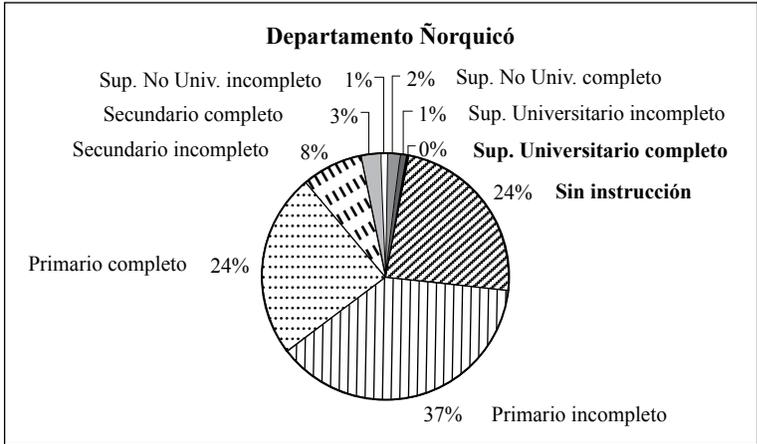
no ha asistido o completado la escuela primaria, los datos más preocupantes se encontraron en las áreas ecológicas de Precordillera, Sierras y Mesetas, Meseta Central y Monte Austral, con cifras que llegan al 80 % de productores¹⁸. A partir del estudio se concluye que existe una estrecha relación entre el nivel de escolaridad logrado y los contextos de pobreza, constituyéndose en variables a considerar al diseñar proyectos de desarrollo.

Si bien el nivel de escolaridad no es una característica propia de la producción o el ambiente, se cree pertinente incluirla como la variable más representativa de las dificultades socio-estructurales que enfrenta cualquier propuesta de desarrollo sustentable en la provincia. Sus niveles se correlacionan tanto con las dificultades que el Estado tiene para llegar e implementar servicios adecuados en las distintas regiones, como con las que los productores tienen para acceder a los mismos. (INTA-EEA, 2004)

En todos los departamentos estudiados los porcentajes más altos de población que no asiste a la escuela se encuentran en la franja etaria de 15 a 17 años. Según datos del censo 2001 en Ñorquincó el porcentaje de población de estas edades que no asiste es del 75 % y en El Cuy del 49,1 %, siendo estos los departamentos con una problemática más evidente. Incluso en los departamentos con mayores porcentajes de asistencia escolar —como es el caso de Adolfo Alsina— aumenta considerablemente la diferencia en estas edades ya que un 13,8 % de jóvenes entre los 15 y los 17 años no asiste a ninguna institución educativa, mientras que entre los 6 a 11 años no asiste el 0,5 %.

Si se analiza el máximo nivel de instrucción de la población de 15 años y más en Río Negro y se consideran los datos extremos, el 23,6 % de la población de estas edades en el departamento Ñorquincó no tiene instrucción¹⁹, el 38 % no concluyó la escuela primaria y solo el 2,8% logró finalizar el secundario; mientras que en el vecino departamento de Bariloche el 3,6 % de la población de 15 años y más no tiene instrucción, el 13,6 % tiene primario incompleto y el 17% terminó el secundario.

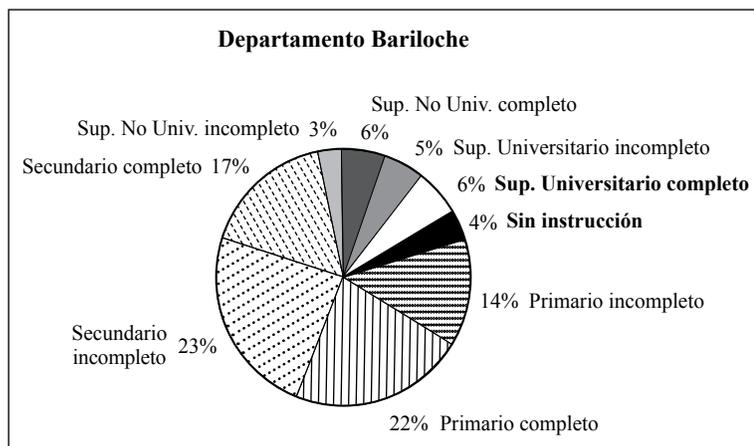
Gráfico B. Población de 15 años o más por máximo nivel de instrucción alcanzado. Provincia de Río Negro, departamento Ñorquincó. Año 2001.



Fuente: Elaboración propia con datos del INDEC. *Censo Nacional de Población Hogares y Viviendas 2001*.

En los departamentos de la Región Sur es donde se registran los porcentajes más altos de población de 6 a 17 años que no asiste a un establecimiento educativo²⁰. El dato extremo se presenta en Ñorquincó con un 26,9% de la población de estas edades que no asiste. La media provincial es del 5,7% y el porcentaje más bajo corresponde al departamento Adolfo Alsina con el 4,2% de la población de esas edades que no asiste a una institución educativa²¹.

Gráfico C. Población de 15 años o más por máximo nivel de instrucción alcanzado. Provincia de Río Negro, departamento Bariloche. Año 2001.



Fuente: Elaboración propia con datos del INDEC. *Censo Nacional de Población Hogares y Viviendas 2001*.

Reflexiones para concluir

La Provincia de Río Negro —como otras jurisdicciones del país— presenta diferencias notorias entre algunas de sus regiones, determinadas por las características espaciales, los recursos disponibles y las posibilidades productivas. Las relaciones entre estos aspectos determinan la dinámica sociodemográfica y las condiciones de vida de la población asentada en cada zona. Simultáneamente, hay que considerar la distinción entre el ámbito rural y urbano con sus configuraciones sociales particulares. Tanto la conformación del sistema educativo como su desarrollo también presentan rasgos diferenciados según regiones y ámbitos.

A partir de una breve reseña histórica es posible percibir las continuidades respecto de la fragmentación educativa en la Patagonia y

su relación con el papel desempeñado por el Estado nacional desde el siglo XIX hasta la actualidad. Si bien se han planteado algunas políticas destinadas a disminuir las desigualdades, no se revirtieron los problemas más graves. La población menor a 6 años y la de más de 15 que habita en los márgenes de los centros urbanos importantes, en el campo o en localidades despobladas y empobrecidas no tienen garantizado el acceso —especialmente los niños más pequeños—, la permanencia y el egreso —en particular de adolescentes y jóvenes— del sistema público de educación.

Las políticas educativas no han logrado garantizar el acceso, permanencia con “calidad” y egreso de cada nivel del sistema para ingresar al siguiente con las mismas garantías y posibilidades.

Tal como señala el INTA en su informe resulta imprescindible que desde los organismos responsables de diseñar propuestas de desarrollo se comiencen a considerar como variables de análisis los niveles educativos de la población así como las posibilidades efectivas que tienen o no para elevarlos. Los cambios necesarios para mejorar las condiciones de vida en las regiones y ámbitos descriptos como postergados requieren, indefectiblemente, revisar la configuración del sistema público de educación, ya no en función de las demandas de las instituciones crediticias o de organismos internacionales, sino respondiendo a las necesidades locales y, especialmente, al derecho constitucional de recibir educación que tienen todos los habitantes del país.

Con este trabajo se pretende realizar un aporte para profundizar la reflexión sobre el estado de la educación en la Argentina, ya que la fragmentación y consecuente desigualdad educativa en Río Negro no es un caso aislado; numerosas jurisdicciones comparten la problemática. Comunicar y compartir la información y las interpretaciones que se producen sobre ella es una manera de otorgar voz y reivindicar los derechos de quienes sistemáticamente son “abandonados” por el Estado al estar ausentes en las prioridades de los distintos gobiernos. Se hace indispensable el análisis crítico de la realidad educativa desde la perspectiva de la educación pública como instancia que garantiza o no el efectivo cumplimiento del derecho a la educación.

Muchas escuelas, si los maestros no reclaman la escuela se viene abajo. Y por el movimiento de la gente, por el reclamo de los padres. Porque los padres hicieron mucha movida, no tuvieron empacho en reclamarlo a través de notas, en pedir mejor agua, mejor luz, mejores caminos, siempre lo están reclamando. Esa es la parte de la escuela, la posibilidad de decir y hablar, antes tenían miedo ahora ya perdieron ese miedo, y los mismos niños salen con esa posibilidad de decir lo que piensan, creo que si la escuela no brinda eso, es mejor que la escuela no exista, dar la posibilidad de que el otro piense, que sea consciente de su realidad de cambiar esa realidad [...] una escuela más participativa, más abarcativa, que el contexto social no está afuera, está adentro, las responsabilidades están adentro de la escuela. (Ex directora de la escuela del paraje Treneta. Entrevista realizada en Allen, 10/11/05)

La educación es indispensable para la participación crítica en una sociedad mediando para lograr transformaciones y mejorar las condiciones de vida en el contexto cotidiano de cada comunidad, pero también —y esperanzadamente— puede mediar para que se produzcan cambios sociales más abarcativos y trascendentes que permitan superar las injusticias económicas, políticas y sociales.

Sofiar no es solo un acto político necesario, sino también una connotación de la forma histórico-social de estar siendo mujeres y hombres. [...] No hay cambio sin sueño, como no hay sueño sin esperanza. (Freire, 2005, p. 87)

Notas

- 1 Una primera síntesis fue expuesta en el Foro Mundial de Educación "Educación pública, Inclusión y Derechos Humanos", que se desarrolló en Buenos Aires los días 4, 5 y 6 de mayo de 2006.
- 2 Al utilizar información estadística para elaborar estas caracterizaciones de la población es necesario, como sostiene Montes (2004, p. 48), considerar el carácter provisional de los análisis acotados a lo que los datos muestran. "Si bien la información cuantitativa nos permite ponderar o dimensionar algunos fenómenos, es insuficiente para dar cuenta de problemas complejos [...]".

- 3 Se consultaron las siguientes publicaciones del Instituto Nacional de Estadística y Censo [INDEC]: *Anuario Estadístico de la República Argentina 2004; Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2001*. Serie 4, Resultados Temáticos 4.2 *La educación en la Argentina; Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2001*, Serie 2, Resultados Generales N° 16 Provincia de Río Negro.
- 4 Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa [DINIECE]. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Secretaría de Educación. Red Federal de Información Educativa.
- 5 Se hace referencia al proyecto *Dinámica económica y sociodemográfica, redistribución y movilidad territorial de la población de Río Negro en las dos últimas décadas*. Universidad Nacional del Comahue, 2003-2006.
- 6 Datos del Proyecto citado.
- 7 Según Torres (citado en Fernández, Lemos y Wiñar, 1997, p. 85) "las relaciones sociales y estructurales interactúan de modo tal que la 'estructura espacial' no debe ser vista solamente como la arena en la cual la vida social se desarrolla, sino como el medio a través del cual las relaciones sociales se producen y reproducen".
- 8 Se utiliza el término 'servicio' por ser el más difundido en la actualidad pero no se acuerda con la lógica economicista en la que se sustentan los discursos que habitualmente lo contienen. Cabe aclarar que el concepto es definido comúnmente como 'prestación para satisfacer alguna necesidad', pero —analizado desde la perspectiva del estudio de las políticas educativas— puede tener otras connotaciones. En este sentido, Angulo Rasco (1999) interpreta que distintas medidas concretadas en las últimas décadas en relación con los procesos educativos se resumen en una "traducción mercantilista" de la educación.
- 9 Se consideran tres indicadores: población en viviendas deficitarias, hogares con hacinamiento crítico, jefe de hogar sin instrucción o con primaria incompleta como máximo nivel.
- 10 Son las localidades más importantes de los departamentos de Bariloche, Adolfo Alsina y General Roca, respectivamente.
- 11 *Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas. 2001*. NBI [Necesidades Básicas Insatisfechas] definidas según la metodología utilizada en *La pobreza en la Argentina* (serie Estudios INDEC, N° 1, Buenos Aires, 1984). Los hogares con NBI son los que presentan al menos uno de los siguientes indicadores de privación:
 - Hacinamiento: hogares con más de tres personas por cuarto.
 - Vivienda: hogares que habitan en una vivienda de tipo inconveniente (pieza de inquilinato, pieza de hotel o pensión, casilla, local no construido para habitación o vivienda móvil, excluyendo casa, departamento y rancho).
 - Condiciones sanitarias: hogares que no tienen ningún tipo de retrete.
 - Asistencia escolar: hogares que tienen al menos un niño en edad escolar (6 a 12 años) que no asiste a la escuela.
 - Capacidad de subsistencia: hogares que tienen cuatro o más personas por miembro ocupado, cuyo jefe no haya completado el tercer grado de escolaridad primaria.
- 12 Con aportes de Barco, S. y Mango, M. (1999) Bases constitucionales y legales de la educación en la Provincia de Río Negro. En S. Vior (Dir.), *Estado y educación en las provincias* (pp. 159-223). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- 13 *Ibíd.*

- 14 Kloster (2003-2006). *Dinámica económica y sociodemográfica, redistribución y movilidad territorial de la población de Río Negro en las dos últimas décadas* (Proyecto de Investigación). Universidad Nacional del Comahue, Facultad de Humanidades.
- 15 Se desempeñaba como Jefe de Asesores del ex-ministro de Economía Fernández durante el gobierno de Carlos Menem.
- 16 *Padres impiden el cierre de dos Jardines de Infantes*. (2002, 8 de septiembre). *Río Negro* [Versión electrónica]. Extraído del sitio Web www.rionegro.com.ar/arch200209/r08s03.html.
- 17 Instituto Nacional de Estadística y Censo. *Censos Nacionales de Población, Hogares y Vivienda* (1980, 1991 y 2001). Buenos Aires.
- 18 Los mapas presentados en este análisis han sido elaborados por el Laboratorio de Teledetección-Sistema de Información Geográfica SIG, INTA-EEA, Bariloche, basándose en el Sistema Regional de Soporte de Decisiones, Provincia de Río Negro.
- 19 "Sin instrucción incluye nunca asistió e inicial". Instituto Nacional de Estadística y Censo (2004). *La educación en Argentina*. Serie 4. Buenos Aires.
- 20 El 92,19% de estas personas asistió alguna vez, esto muestra el alto nivel de desgranamiento en el sistema educativo.
- 21 Datos del Censo 2001. Instituto Nacional de Estadística y Censo (2004). *La educación en Argentina*. Serie 4. Buenos Aires.

Bibliografía

- Barco, S. y Mango, M. (1999). Bases constitucionales y legales de la educación en la provincia de Río Negro. En S. Vior (Dir.), *Estado y educación en las provincias*. Buenos Aires: Miño y Dávila, pp. 159-223.
- Braslavsky, C. (1983). Estado, burocracia y políticas educativas. En J. C. Tedesco, C. Braslavsky y R. Carciofi, *El proyecto educativo autoritario: Argentina 1976-1982*. Buenos Aires: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, pp. 75-174.
- Ezpeleta, J. (1991). *Escuelas y Maestros. Condiciones del trabajo docente en Argentina*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- Fernández, M., Lemos, M. y Wiñar, L. (1997). *La Argentina Fragmentada. El caso de la Educación*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Freire, P. (1992/2005). *Pedagogía de la Esperanza. Un reencuentro con la Pedagogía del oprimido*. Primera Reimpresión. Buenos Aires: Siglo XXI.

- García, L., Manzione, M. y Zelaya, M. (2003). *Clases de la cátedra Política y Administración de la Educación. Licenciatura de Articulación en Educación Inicial*. Extraído en abril de 2003 del sitio Web de Humanas Virtual: <http://www.humanasvirtual.edu.ar>.
- Hosne, R. (1998). *Barridos por el viento. Historias de la Patagonia desconocida*. Buenos Aires: Planeta.
- Instituto Nacional de Estadística y Censo (2004). *Anuario Estadístico de la República Argentina*. Primera Edición. [Versión electrónica]. Buenos Aires: Instituto Nacional de Estadística y Censo.
- (2004). *Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2001*. Serie 4, Resultados Temáticos 4.2, La educación en la Argentina. [Versión electrónica]. Buenos Aires: Instituto Nacional de Estadística y Censo.
- (2004). *Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2001*. Serie 2, Resultados Generales N° 16, Provincia de Río Negro. [Versión electrónica]. Buenos Aires: Instituto Nacional de Estadística y Censo.
- Instituto Nacional de Tecnología Agropecuaria-Estación Experimental Agropecuaria Bariloche (2004). Extraído el 21 de julio de 2005 del sitio Web <http://www.inta.gov.ar/bariloche/index.htm>.S/t.
- Kloster, E. (2003). *Dinámica económica y sociodemográfica, redistribución y movilidad territorial de la población de Río Negro en las dos últimas décadas*. Proyecto de Investigación. Neuquén: Universidad Nacional del Comahue, Facultad de Humanidades, Departamento de Geografía.
- (2005). Análisis comparativo de la evolución, la distribución y la estructura de la población de las provincias de Río Negro y Neuquén en la última década. *Boletín geográfico*, 26, 75-89.
- Montes, N. (2004). Adolescentes y jóvenes en contexto. El marco cercano: la familia, y el marco amplio: los otros. En G. Tiramonti (Comp.), *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media*. Buenos Aires: Manantial, pp. 47-72.
- Oszlak, O. (1991). *Merecer la ciudad. Los pobres y el derecho al espacio urbano*. Buenos Aires: Humanitas-Centro de Estudio de Estado y Sociedad.

□ Losso, Mariela

Padres impiden el cierre de dos Jardines de Infantes (2002). *Río Negro*. [Versión electrónica]. Extraído el 8 de septiembre de 2002 del sitio Web www.rionegro.com.ar/arch200209/r08s03.html.

Santos, M. (1988). *Metamorfoses do espaço habitado*. San Pablo: Editora Hucitec.

Spakowsky, E., Label, C. y Figueras, C. (1997). *La organización de los contenidos en el Jardín de Infantes*. Buenos Aires: Colihue.

Teobaldo, M. y García, A. (2002). *Actores y Escuelas. Una historia de la educación de Río Negro*. Buenos Aires: Geema.



Regulación social, gobernabilidad y políticas educativas entre la focalización y la heterodoxia: la propuesta del programa integral para la igualdad educativa

Fecha de recepción:

23/05/07

Fecha de aceptación:

11/03/08

Vassiliades, Alejandro

CONICET-UNLP-UBA

levassiliades@gmail.com

Palabras clave:

política
educacional,
reforma
educativa,
regulación social,
focalización,
gobernabilidad.

Keywords:

*educational
politics,
educational
reform,
social regulation,
focused policies,
governability.*

Resumen

El presente trabajo se propone realizar un análisis de la propuesta del “Programa Integral para la Igualdad Educativa” [PIIE], desarrollado por el Ministerio de Educación de la República Argentina a partir del año 2004 y dirigido a sectores en condiciones de mayor exclusión social. Este programa parecería presentar algunas notas distintivas respecto de las tradicionales políticas focalizadas de la década de los ´90 en la Argentina, si bien algunas de dichas lógicas al mismo tiempo persisten, lo que lo convierten en una política que podríamos calificar, en un principio, de corte “heterodoxo”. Nos proponemos aquí analizar estas permanencias y cambios desde una perspectiva estructural, que ofrezca pistas para comprender los diferentes aspectos económicos y políticos que atraviesan las reformas educativas recientes en América Latina. Nos interesa reflexionar sobre el papel de la educación en las nuevas formas de regulación social que se han configurado en los últimos años, deteniéndonos específicamente en el papel del Estado respecto de las políticas públicas y centrándonos especialmente en las nuevas funciones que la escuela asume en relación con la gobernabilidad, el disciplinamiento de la pobreza y el control del riesgo y el conflicto en sociedades cada vez más excluyentes.

Introducción

En este trabajo¹ nos proponemos realizar un análisis de la propuesta del “Programa Integral para la Igualdad Educativa” [en adelante

PIIE], desarrollado por el Ministerio de Educación² de la República Argentina a partir del año 2004. Dicho programa comenzó en mil escuelas primarias de EGB 1 y 2³ de todo el país, dirigido a aquellos sectores en condiciones de mayor exclusión social. Comprende acciones de apoyo a las iniciativas emanadas de las comunidades educativas, para lo que ofrece acompañamiento pedagógico y financiero a través de un subsidio, como así también recursos e instancias de formación docente, el impulso al establecimiento de vínculos entre la escuela y la comunidad, el reparto de recursos materiales para las escuelas, como asimismo para el mejoramiento de la infraestructura escolar. Cabe aclarar que en este trabajo no abordaremos los efectos y las consecuencias de la aplicación concreta del PIIE —cuestión que excede los límites de este artículo y que dejaremos para futuros escritos—, sino que nos centraremos en el análisis de la propuesta discursiva de dicho programa desde el punto de vista de las continuidades y cambios que ella significa respecto de anteriores políticas focalizadas.

Analizar el PIIE constituye, desde nuestra perspectiva, un desafío teórico interesante en tanto su marco de desarrollo difiere del de las políticas focalizadas que se han desarrollado en la Argentina en la década de los '90, como parte de la reforma educativa neoliberal de nefastas consecuencias encabezada por la sanción de la Ley Federal de Educación en 1993. El PIIE fue lanzado 11 años después de la sanción de dicha ley, luego de acabadas muestras empíricas de su “fracaso”⁴ en promover mayores condiciones de igualdad y justicia para la escolarización en nuestro país y de que se la cuestionara de manera contundente desde diversos sectores académicos, políticos y sociales durante este tiempo. Debemos decir, también, que un número importante de funcionarios actuales del Ministerio de Educación provienen del campo pedagógico y/o han participado de la producción de dichos análisis, lo cual constituye otro hecho que nos lleva a pensar que al analizar el PIIE no nos encontraremos con una política focalizada “al modo argentino de los '90”;

el propio título del programa referido a la “igualdad educativa” constituye un primer dato que debe ser atendido en este sentido. Esto advierte sobre la utilización de la bibliografía para el análisis de las políticas públicas y educativas, a la vez que señala la necesidad de examinar cuidadosamente qué lógicas han permanecido y cuáles se han visto modificadas.

En el presente trabajo adoptaremos una mirada estructural, centrada en la consideración de los diferentes aspectos económicos, políticos y culturales de los ejes que atraviesan las reformas educativas recientes en América Latina. Nos interesará analizar el papel de la escolarización formal en las nuevas formas de regulación social que han emergido en los últimos años y que impactan en el contexto actual. Es por ello que, en un primer apartado, nos detendremos en los recientes procesos de redefinición del rol del Estado, de modo de proporcionar algunas coordenadas que nos permitan abordar las reformas educativas contemporáneas y las lógicas que las estructuran. Luego, en un segundo y tercer apartado, analizaremos en qué medida el PIIE da cuenta o no de un nuevo papel para el Estado en educación y qué permanencias o cambios pueden señalarse respecto de las políticas focalizadas al modo de la reforma argentina de los '90, poniendo de relieve los matices que supone un programa ministerial desarrollado en un momento de fuertes críticas a las lógicas de dicha reforma. En un cuarto apartado, discutiremos el modo en que el PIIE sitúa algunas responsabilidades en los sujetos y en las instituciones como un síntoma de las mutaciones en el rol del Estado analizadas en los primeros apartados, a la vez que parece dejar sin poner bajo cuestión el modo en que la estructura económica contribuye a la exclusión y a la vulnerabilidad social. En las conclusiones esbozaremos algunas ideas en relación con las permanencias y cambios en la construcción de esta política respecto de lógicas reformistas anteriores, centrándonos en el papel de la escuela en el desarrollo de nuevos modos de regulación social, en los cuales la educación aparece asociada al control del riesgo y el conflicto, y a la garantía de gobernabilidad de sociedades con un alto grado de exclusión.

Algunas notas sobre el contexto de la reforma del Estado y la redefinición de las políticas públicas

Una mirada hacia los recientes procesos de reconfiguración del Estado y de redefinición de políticas públicas puede ofrecernos algunas coordenadas para comprender las reformas educativas contemporáneas y las lógicas que las constituyen. En tal sentido, creemos que resulta

clave considerar el modo en que la globalización ha impactado sobre la matriz societal, deshaciendo un entramado institucional en el que se articulaban individuos e instituciones en torno de la centralidad del Estado (Tiramonti, 2004). De acuerdo con Oliveira (2000) es posible analizar la globalización desde un punto de vista político, uno económico y uno cultural. Desde el primero de ellos, se trata de un proceso que los Estados nacionales vivieron en los últimos años y que implicó la caída de un modelo de planeamiento estatal centralizado que había tenido su auge entre 1947 y fines de los años '70, en los llamados “años dorados del capitalismo”. Allí, el orden económico se caracterizaba por la estabilidad, el pleno empleo y la moneda única en la mayoría de los países. Hacia fines de los '70 comienzan a aparecer síntomas de debilitamiento de este escenario que, entre otras situaciones, se hacen visibles con la crisis del petróleo y la crisis de las pautas y mecanismos productivos. De forma paralela, se produce el agotamiento del planeamiento global y del refuerzo de los mecanismos de descentralización administrativa. En el marco de dichas políticas —que cobran auge en los '90 en países como el nuestro— el Estado se vuelve “mínimo” en términos de su carácter proveedor, pero —como veremos— no en términos de su carácter regulador.

Desde un punto de vista económico, la globalización implica un proceso de reestructuración productiva dentro de la reestructuración capitalista que, a su vez, parte de la declinación del modelo taylorista/fordista, que organizaba la producción. Sin embargo, esto no significa el fin del modelo capitalista ni la entrada en una suerte de “poscapitalismo”, como algunos autores han sostenido en los últimos años, sino un conjunto de transformaciones económicas producidas en las últimas décadas y vinculadas al predominio del libre mercado y al retraimiento del Estado-nación frente al poder de las grandes corporaciones y grupos económicos. Los Estados nacionales han sido puestos al servicio de los intereses corporativos transnacionales, siendo presionados a disminuir los gastos sociales. Como veremos más adelante, estos factores tuvieron consecuencias en términos de la necesidad de repensar nuevas formas de regulación capaces de disciplinar la realidad emergente.

Para Aglietta (1979), el mayor exponente de la Escuela Francesa de la Regulación, el estudio de un modo de producción tiene que ver con colocar al descubierto cuáles son las relaciones determinantes que se reproducen en y por las transformaciones sociales, como así también con discutir las causas por las cuales esa reproducción se ve acompañada de rupturas en diferentes puntos del sistema social. El autor sostiene la necesidad de que el estudio de la regulación del capitalismo se dirija a examinar la transformación de las relaciones sociales que dieron lugar a las nuevas formas económicas y no económicas simultáneamente. La Escuela Francesa de la Regulación considera al fordismo como un modelo de desarrollo que combina un modelo de organización del trabajo, un régimen de acumulación y un modo de regulación. El régimen de acumulación aparece entonces como el resultado macroeconómico del funcionamiento del modo de regulación, con base en un modelo de organización del trabajo.

En esta misma línea, Harvey (1998) sostiene la tesis de que es posible analizar los acontecimientos recientes como una transición en el régimen de acumulación y su correspondiente modo de regulación social y política, lo que supone que las reglas básicas del modo de producción capitalista siguen operando como fuerzas que definen el desarrollo histórico y geográfico. Según el autor,

un régimen de acumulación describe la estabilización en un largo período de la asignación del producto neto entre el consumo y la acumulación; implica cierta correspondencia entre la transformación de las condiciones de producción y las condiciones de reproducción de los asalariados. (Harvey, 1998, p. 143)

En este sentido, un sistema de acumulación puede existir en la medida en que posea un esquema de reproducción coherente, para lo que también es necesario considerar la forma en que el comportamiento de los individuos —capitalistas, obreros, empleados del Estado, y otros agentes— se configura de modo de mantener ese esquema. Es por ello que Harvey emplea el concepto de modo de regulación para dar cuenta de las normas, reglas, pautas, valores, hábitos, etc. que hacen posible el desarrollo de ciertos comportamientos individuales que aseguran la

reproducción y subsistencia del régimen de acumulación. De aquí se desprende, entonces, que es necesario un modo de regulación para que funcione un régimen de acumulación determinado.

Harvey señala que en los últimos años ha tenido lugar una transición entre el régimen de acumulación fordista —que suponía un equilibrio entre trabajo organizado, gran capital corporativo y un papel fuerte del Estado nacional— y un régimen de acumulación flexible. Este conlleva una oposición a las rigideces del fordismo y una mayor flexibilidad en los procesos laborales, los mercados de mano de obra y los productos y pautas de consumo. Al mismo tiempo, en su seno emergen nuevos sectores de producción, nuevos servicios financieros y mercados, a la vez que se producen mayores niveles de innovación tecnológica, organizativa y comercial, lo cual va de la mano con la contracción de horizontes temporales (Harvey, 1998). El régimen de acumulación flexible supone también altos niveles de desempleo estructural, destrucción y reconstrucción de las calificaciones, módicos aumentos del salario real, retroceso del poder sindical y el impulso de contratos laborales más flexibles, aprovechando el nivel de subempleo o desempleo y la debilidad sindical.

De acuerdo con el autor, mientras que en el capitalismo fordista siempre había habido un equilibrio financiero estatal, con el agotamiento de este régimen de acumulación se da un fortalecimiento del capital financiero sobre el Estado nacional, produciéndose la “empresarialización” del Estado (Harvey, 1998), que ahora se preocupará por mantener un clima favorable a los negocios. Sobre el particular, creemos que la reforma del Estado y la redefinición de las políticas públicas en nuestros países latinoamericanos deben comprenderse en el marco del desarrollo de un nuevo modo de regulación para sostener un nuevo régimen de acumulación, el régimen de acumulación flexible.

Desde un tercer punto de vista, la globalización puede ser vista desde su fase cultural, sobre la cual podríamos analizar el tránsito entre formas modernas de mirar el mundo y aquellas que se dan en el marco del posmodernismo. Numerosos autores han señalado que existe alguna relación entre las formas culturales posmodernas, las condiciones materiales y la compresión del espacio y el tiempo, a la vez que han destacado —desde el marco de análisis del materialismo histórico— que

las transformaciones culturales se vinculan con las de orden material. Harvey hipotetiza que lo que muchos llaman posmodernismo o posfordismo no implica ninguna ruptura radical con el pasado, sino que, ante todo, supone tendencias que aceleran las condiciones que ya se presentaban en el modernismo/fordismo. Para este autor, lo que tenemos es un capitalismo que ha logrado que la combinación de adelantos tecnológicos y desmantelamiento del Estado de bienestar le permita acelerar de una manera impresionante la rotación del capital y manejar cada vez en mayor medida los tiempos de los trabajadores y consumidores. En consecuencia, sería posible sostener que la llamada acumulación flexible ha ido acompañada de aceleradas transformaciones en las modas y de transformaciones culturales —en el marco del pasaje de una estética fordista estable a una estética posmodernista caracterizada por la inestabilidad y la transitoriedad—, las cuales están estrechamente vinculadas con aquellas de orden material. Así, lo que algunos llaman “posmodernidad” estaría en realidad vinculado a un modo de regulación que responde a formas más flexibles de acumulación.

Varias de las reformas educativas latinoamericanas de los '90 dan cuenta de este pasaje a un nuevo régimen de acumulación que se ve expresado en la configuración de un nuevo modo de regulación. En el caso argentino, la reforma educativa de la pasada década resignificó la noción de ciudadanía y orientó los procesos de escolarización a la formación de sujetos capaces de competir entre sí en un mercado cada vez más estrecho y cambiante (Tiramonti, 2001). Para poder hacerlo, una “educación de calidad” como la impulsada por la reforma debería proporcionar “competencias” a los individuos, que debían aprender a ser “flexibles” para adaptarse a un contexto laboral de alta inestabilidad y precarización. Estos nuevos sentidos para la educación se dieron en un marco de retiro del Estado de la responsabilidad de sostener la escolarización pública y la realización del derecho a la educación por la totalidad de la población (Feldfeber, 1997 y 2000), conjuntamente con medidas que propiciaron la expansión de la educación privada. El rol subsidiario asumido por el Estado en educación no implicó que este perdiera su capacidad regulatoria ni se guardara ciertas atribuciones para sí: el impulso de Contenidos Básicos Comunes o de mecanismos

de evaluación de la calidad educativa —estandarizados y estructurados en torno a una lógica de medición de resultados— son buenos ejemplos de ello. Asimismo, pese a la subsidiariedad o a haber completado las transferencias de instituciones educativas a las provincias iniciadas por la última dictadura militar, el Estado jugó un rol central en una reforma implementada según una lógica *top-down* desde el centro a la periferia, enviando a un lugar subordinado y de nula participación a los sujetos docentes. Estos, ubicados en un lugar de “no saber”, en una escuela “vacía”, debían “reciclarse” y “capacitarse” a partir de programas elaborados por “expertos” en el Ministerio de Educación y en el marco de un mercado de cursos de actualización —la gran mayoría de ellos de bajísima pertinencia y nivel académico— desarrollados en el marco de la Red Federal de Formación Docente Continua.

Enunciados estos elementos de la reforma educativa de los '90 en nuestro país —cuyo análisis más profundo excede los límites de este trabajo— cabe pensar que un programa del Ministerio de Educación desarrollado en un momento de fuertes críticas a dicha reforma presente algunas notas distintivas. En efecto, si fue característico de las últimas dos décadas del siglo pasado que buena parte de las democracias latinoamericanas perdieran toda tensión hacia la igualdad y que el Estado no estuviera situado en un lugar de responsabilidad principal respecto de la cuestión educativa, el PIIIE parece incorporar algunos cambios en este sentido en términos del reposicionamiento de ambos valores, la igualdad y la centralidad estatal. Sin embargo, resulta necesario señalar que muchos de los rasgos del régimen de acumulación flexible y de su correspondiente modo de regulación siguen vigentes, lo cual alerta acerca de la posibilidad de que continúen impactando en medidas de política educativa. Sobre estas cuestiones nos detendremos a continuación.

El papel del Estado en el PIIIE: notas sobre una política educativa de carácter heterodoxo

Luego del análisis realizado en torno al contexto en el que tiene lugar la redefinición del Estado y las políticas públicas, podríamos afirmar que ya no estamos frente a un Estado garante de la seguridad civil

y social, como lo fueron el Estado de bienestar europeo o los llamados “estados populistas” en América Latina hacia mediados de siglo. Por el contrario, en este nuevo orden la institución estatal presenta una gran dificultad para poder controlar las variables económicas de su país. Este debilitamiento guarda una profunda relación con la concentración y hegemonía del capital financiero —que es volátil y capaz de transformar la economía de un país en horas sin que el Estado pueda fijarlo ni controlarlo— y con gran concentración del poder económico, bajo la forma de un núcleo fuerte que impone condiciones al resto del mundo.

La consecuencia más representativa de este proceso es el derrumbe de la sociedad salarial (Castel, 1999), el advenimiento y profundización de una sociedad donde el trabajo ha dejado de ser el núcleo articulador. En este marco, el Estado se retira —pero, siguiendo a Santos (2003), regulando su propio retiro— e invierte su rol acompañando así el cambio de las reglas de juego económico en el ámbito mundial.

En consecuencia, y como parte de un nuevo modo de regulación vinculado al mencionado régimen de acumulación flexible, estamos en presencia de un Estado “distinto” mas no “ausente” ni menos regulador. Es cierto que, como afirma Ball (2002), los gobiernos parecen haber disminuido su capacidad de control y regulación de las actividades económicas frente a las corporaciones multinacionales. En numerosas ocasiones, este aparente retiro —en realidad correspondería hablar de reconfiguración— del Estado partió de la crítica a la burocracia y a la ineficiencia de este actor. Como señala Barroso (2003, p. 19):

Se promueven, discuten y aplican medidas políticas y administrativas que van, en general, en el sentido de alterar los modos de regulación de los poderes públicos en el sistema escolar (muchas veces recurriendo a dispositivos de mercado), o de sustituir esos poderes públicos por entidades privadas, en muchos de los dominios que constituían, hasta ese entonces, un campo privilegiado de intervención del Estado. Estas medidas pueden obedecer (o son justificadas) a partir de un punto de vista más técnico, en función de criterios de modernización, desburocratización y combate a la ‘ineficiencia’ del Estado. [Original en portugués, traducción propia]

Como antes mencionamos, muchos de esos criterios han atravesado a la pasada reforma de los '90 en nuestro país y, en particular, han repercutido en el desarrollo de las políticas focalizadas en dicha década. A partir de la centralidad, las ideas de eficiencia y desburocratización, la privatización no solo en términos del crecimiento de la educación privada, sino en relación con transformar una responsabilidad colectiva y social —como lo es la educación— en una preocupación de orden individual, la adaptación de la escolarización al mercado, se consolida en la década de los '90 una noción de “modernización” que es posible registrar con un alto nivel de presencia en las políticas educativas desarrolladas por la última dictadura militar (Vassiliades, 2006). En el caso del escenario de desarrollo del PIIE, creemos que debemos tener en cuenta algunas consideraciones extras que complejizan la cuestión. La fuerte crítica a las políticas focalizadas de los '90 y el amplio consenso en diversos sectores respecto de que el Estado retome un papel central en la educación y en las políticas públicas en general parecen haber impactado en la configuración de la propuesta de este programa en al menos dos de sus atributos centrales: la inclusión del valor de la igualdad asociado a la educación y la centralidad del papel del Estado. Creemos, junto con Ball (2002), que las políticas son sistemas de valores y maneras de representación y legitimación de las decisiones que se toman en ese ámbito. En tal sentido, cada reforma educativa recrea nuevas y viejas disputas y pugnas por la definición social de los valores (Tiramonti, 2001) y lleva consigo discursos y representaciones que se articulan para producir regímenes de verdad particulares, autorizando ciertos discursos y desautorizando otros (Birgin, Dussel y Tiramonti, 1995). Debido a ello, por lo general, una política se construye y legitima en buena medida a partir de la crítica y el señalamiento de alguna “faltante” en políticas implementadas con anterioridad. En el contexto de la sanción del PIIE, a más de diez años de la sanción de la Ley Federal de Educación, difícilmente una política educativa podría legitimarse si no contuviera entre sus postulados la recuperación de un papel central para el Estado y la aspiración a mayores niveles de igualdad.

En efecto, en todos los documentos referidos al PIIE que han sido analizados parece haber una preocupación por mostrar la necesidad de recuperar un rol principal para el Estado. Se señala que

el Estado debe intervenir fuertemente en la educación de las jóvenes generaciones, garantizando la escolaridad básica, fomentando la escolarización temprana y proveyendo oportunidades para la formación integral y el desarrollo social y cultural para el conjunto de la ciudadanía⁵.

A continuación, se sostiene la necesidad de una política educativa de carácter nacional llevada a cabo de forma concertada entre el Estado nacional y los Estados provinciales, asumiendo conjuntamente la responsabilidad de atender las necesidades de aquellos sectores sociales en situación de vulnerabilidad. Creemos que, claramente, esta reposición de la centralidad del Estado y el énfasis puesto en desarrollar una política de carácter nacional suponen una ruptura importante respecto de las lógicas que atravesaron a la pasada reforma de los '90 en nuestro país, caracterizadas por la desresponsabilización estatal y la hiperresponsabilización jurisdiccional e institucional, que devinieron en un dramático aumento de la fragmentación que ya había comenzado a sufrir nuestro sistema educativo.

Sin embargo, en la propuesta del PIIE este papel central a ser asumido por el Estado se asocia con la provisión de “educación básica”, que no es lo mismo que referirse a la totalidad de la realización del derecho a la educación por parte del conjunto de la población. La garantía que el Estado ofrecerá por la educación básica nos remite a aquella que es mínima o indispensable, tal el uso que el término ha tenido en las propuestas de los organismos internacionales, muchas de las cuales han inspirado la reforma educativa de la pasada década en nuestro país. Parece permanecer la idea de un Estado que solo se aboca a garantizar la provisión de educación básica, en lugar de hacerlo respecto de la totalidad de niveles y modalidades educativas. La centralidad del Estado articulada con la pretensión de garantizar la provisión de educación básica para sectores de vulnerabilidad social no parece hablarnos solamente de la reposición de un papel principal para el actor estatal, sino también de la continuidad en la preocupación por el control del riesgo social y la exclusión (Tiramonti, 2003), frente a las cuales la escuela debería convertirse en escenario para combatir las. Este rasgo ha estado también presente en políticas educativas llevadas adelante en los últimos años por otros países de América Latina —como Chile o Uruguay—, las cuales están

signadas por la preocupación acerca de cómo incluir a aquellos sectores que “están todavía afuera” o “aún no incluidos” —lo cual naturaliza sin poner bajo cuestionamiento su estado de exclusión— en tiempos de debilitamiento y de descomposición de una sociedad industrial que aún buena parte de la región no ha experimentado.

Al mismo tiempo, si bien se declama su papel central, en la propuesta del PIIE el Estado comparte el protagonismo con otros actores que ya venían siendo parte de la escena educativa. En múltiples lugares de los documentos analizados se menciona a los docentes, a los alumnos, a los padres, a las comunidades escolares, a otras instituciones de la sociedad civil, etc., pero llama la atención la poca alusión hecha al Estado nacional, luego de que al comienzo del Documento Base del PIIE se enfatizara su rol. Creemos que ello es un síntoma de la persistencia de ciertas lógicas y tendencias de política educativa que han tendido a brindar mayor poder de decisión y acción a otros actores —con el argumento de que conocen con mayor precisión que el Estado sus problemáticas y pueden resolverlas más eficaz y eficientemente—, y que en algunos casos han implicado el retiro del Estado y, en otros, como el que estamos analizando, se hibridan con tendencias que plantean la necesidad de devolverle un papel central, lo cual hace a la configuración de una política más heterodoxa que ortodoxa neoliberal. Asimismo, se sostiene el concepto de “Comunidades de Aprendizaje” para dar cuenta del espacio de encuentro y articulación entre la escuela y la comunidad, sustentado en el desarrollo local y en donde el papel del Estado, que inicialmente tenía una importante presencia, aparece desdibujado⁶.

En consecuencia, resulta de importancia poner de relieve cómo la principalidad estatal que anuncia la propuesta del PIIE como política nacional coexiste de manera algo contradictoria con el importante lugar dado a otros actores y con la pretensión de garantizar la provisión de educación básica como modo de alcanzar mayores niveles de igualdad. Lejos de atribuirlo a alguna decisión consciente que se haya propuesto un escenario semejante, creemos que estas contradicciones son expresión de algunas lógicas que han permanecido pese a —y junto con— la intención de promover ciertos cambios que reposicionen al actor esta-

tal y al valor de la igualdad en un lugar más central. En definitiva, lo que parece terminar organizando este híbrido es la preocupación por la gobernabilidad, el control del conflicto social y los alarmantes niveles de exclusión que presenta nuestra sociedad. Continuaremos analizando estas cuestiones en el siguiente apartado.

El PIIE como política focalizada: ¿agotamiento o supervivencia de lógicas anteriores?

Como parte de los procesos de redefinición del Estado las políticas focalizadas de los años '90, frente a las cuales desde el discurso parece pretender diferenciarse la política educativa actual del gobierno argentino, fueron promovidas por la circulación de propuestas de los organismos internacionales sustentadas en una ortodoxia neoliberal que contenía los siguientes elementos (Ball, 2002):

- intentar fortalecer las relaciones entre escolaridad, empleo, productividad y comercio para mejorar la economía nacional;
- mejorar el desempeño de los estudiantes en las competencias relacionadas con el empleo;
- el control más directo sobre el *currículum* y la evaluación;
- la reducción de los costos que asume el gobierno en relación con la educación;
- el aumento de la participación de la comunidad local en cuanto a las decisiones relacionadas con la escuela.

Es importante señalar que, para el desarrollo de la nueva ortodoxia, la circulación internacional de ciertas ideas opera como una “venta de soluciones” en el mercado académico y político (Ball, 2002), en el sentido de que se genera una dependencia cultural y política respecto de ciertas medidas de política educativa que a su vez propician la devaluación o la negación de la viabilidad de las soluciones locales. Junto con Slater (1996) podríamos señalar que, pese a que se produce en el norte, es en el sur donde el discurso neoliberal se despliega e impacta. Las propuestas de los organismos internacionales orientadas a la reducción de la intervención estatal —que, insistimos, siguió siendo tanto o más

regulador que antes— son una clara muestra de ello. Estas ideas, importadas rápida y acriticamente por algunos funcionarios ministeriales, impactaron en la configuración de las llamadas “políticas focalizadas”, mediante las cuales el Estado se dedicó a atender a aquellos sectores en situación de vulnerabilidad social como un modo de controlar los altos niveles de exclusión y conflictividad de las reformas que se estaban implementando y que nunca eran puestas bajo cuestión.

Sin embargo, las políticas focalizadas no parecen haber obedecido solamente a la reconfiguración del papel del Estado y de las políticas públicas. En efecto, la reforma educativa de los '90 en nuestro país operó un desplazamiento del valor de la igualdad a favor del respeto por la libertad y el reconocimiento de las diferencias. Dicho desplazamiento se justificó por la asociación de la igualdad a prácticas homogeneizantes y avasalladoras de la diversidad, y encontró en la noción de equidad su reemplazo en la trama discursiva (Tiramonti, 2001; Southwell, 2006). La reposición del valor de la igualdad en la propuesta del PIIE supone una ruptura frente al discurso reformista de los '90 en nuestro país y puede constituirse en deslegitimador de aquellas prácticas que se opongan a dicho valor como socialmente injustas.

Sin embargo, la propuesta del PIIE, a la vez que reconoce a los sujetos como portadores de derechos y asigna al Estado nacional responsabilidades en que estos se vean realizados, está atravesada con ciertas lógicas asociadas a las políticas focalizadas dirigidas a los sectores vulnerables. Como señala Duhau en su análisis del paradigma emergente de políticas públicas, una de las características de dicho paradigma es la de sostener que los recursos públicos aplicados en la esfera del bienestar social deben estar destinados a cubrir las necesidades de quienes no están en condiciones de procurarse la satisfacción de las mismas. Por lo general, estos recursos son otorgados en función de los principios de focalización, prioridad a los más necesitados y equidad (Duhau, 2001). Estos valores parecen convivir en la propuesta del PIIE más allá de su intención de reponer la igualdad como horizonte y asociarla al derecho a la educación.

En efecto, de la lectura de la propuesta del PIIE se desprenden algunos elementos que nos permitirían calificarla de política focalizada. En uno de sus documentos se afirma que este programa está exclusi-

vamente dirigido a “niñas y niños que se encuentran en la situación de mayor vulnerabilidad social de escuelas urbanas primarias”⁷, que alcanzaría a mil escuelas de EGB 1 y 2 durante 2004. Por otro lado, se sostiene también que brindará recursos económicos para el mejoramiento de la infraestructura escolar básica, una biblioteca con 500 libros, equipamiento informático, reserva de guardapolvos y un subsidio para reserva de útiles escolares⁸. Las medidas propuestas parecen ser un mero paliativo frente a la situación de desigualdad y exclusión social, que simplemente aparece mencionada en tanto reconocida pero no cuestionada o enfrentada a partir de ser asumida como una problemática de orden económico-estructural:

El PIIE parte de reconocer que en los últimos años —debido a la crítica situación económica y social que atravesó nuestro país— las escuelas se han visto enfrentadas a una diversidad de demandas y problemas que en algunos casos excedieron a sus funciones y posibilidades, y que ocuparon el territorio de lo pedagógico con innumerables actividades que las urgencias impusieron⁹.

En esa misma línea, en la propuesta del PIIE se destaca la necesidad de posibilitar el cumplimiento del derecho a la educación, pero este aparece asociado meramente a la distribución de bienes y al mejoramiento de las condiciones materiales, como si fueran las únicas vías para alcanzar la igualdad social:

Plantearnos la distribución de bienes simbólicos (culturales, sociales, pedagógicos) y el fortalecimiento de las condiciones materiales, equivale a decir que la igualdad de oportunidades educativas es una dimensión constitutiva de la igualdad social¹⁰.

El planteo de la igualdad de capacidades de todos los sujetos como punto de partida de las prácticas pedagógicas parece suponer un cambio de relevancia en una política emanada del Ministerio de Educación nacional, como así también la idea de que la “educabilidad” no es una condición estática que depende del entorno familiar del niño, sino que puede jugarse en lo que una institución educativa pueda hacer.

Sin embargo, frente al planteo del Documento Base de que una mejor escuela para quienes más lo necesitan demanda “recursos simbólicos y materiales” cabe preguntarse si con el reparto de estos recursos es posible alcanzar una mayor realización del derecho a la educación, a la vez, también interrogarse acerca de cuán posible es esto sin una mirada crítica sobre las condiciones estructurales y materiales que generan esa situación de desigualdad. Resulta imprescindible no omitir esta cuestión, dado que corremos el riesgo de pensar que solo con “profundizar las relaciones de confianza entre maestros y niños”¹¹ es posible lograr que la escuela pueda prometer un mañana distinto, como en el mismo Documento Base se afirma. De manera contradictoria, conviven en el PIIE un conjunto de estrategias que se plantean la igualdad como horizonte y que parten del reconocimiento de una situación de desigualdad con una intención compensatoria que se reduce a la provisión de un bien —material o simbólico— que parece no alcanzar para abarcar la complejidad del escenario de exclusión. En este marco, el Estado, que ve re-redefinido su papel hacia un lugar de mayor protagonismo, comparte la responsabilidad con los sujetos y las instituciones por el destino de estos. Sobre ello nos detendremos a continuación.

Responsabilidad estatal y responsabilización individual e institucional

Como antes hemos señalado, el PIIE parece propiciar el reposicionamiento del Estado en el cumplimiento de un papel principal en la garantía del derecho a la educación, si bien este aparece reducido a la escolaridad básica. Sin embargo, junto con esta responsabilización estatal tendiente a posibilitar mayores niveles de “igualdad de oportunidades educativas” hay también una responsabilización de los sujetos e instituciones bajo la forma de “la promoción de un entorno educativo ampliado, como una instancia de participación comunitaria y de colaboración para fortalecer la tarea de enseñar”¹². Al tiempo que se impulsa un nuevo modelo de gestión donde coexistan equipos de trabajo nacionales y jurisdiccionales, la propuesta del PIIE establece:

Se propone que las escuelas diagramen e implementen una iniciativa pedagógica, es decir, un conjunto de acciones dirigidas al fortalecimiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Para su implementación el PIIE ofrece a las escuelas acompañamiento pedagógico y otorga un subsidio a cada institución¹³.

Tal como sostiene Draibe (2005), muchas veces se ha afirmado que la participación de la comunidad local y de la familia en la vida escolar es considerada un mecanismo para lograr la democratización de los procesos de decisión escolares y, en consecuencia, beneficiosa para la democracia en términos generales, en tanto se supone que conlleva una mejora de los controles sobre el “servicio” prestado, y una mayor proximidad entre este y las demandas y expectativas.

Sin embargo, siguiendo a de Marinis (2005), un aspecto importante y paralelo a la promoción de la participación de la comunidad es el “adelgazamiento” del Estado, el cual redefine y delega funciones a otros actores sociales y políticos. Ello no supone un retiro del Estado, sino una mera economización que este realiza de sus propios medios, redefiniendo qué le compete a cada uno de los actores sociales y políticos y, por ende, complejizando el entramado de relaciones entre lo público y lo privado. Tal como decíamos antes, retomando el análisis de Santos (2003), se trata de un retiro regulado por el propio Estado, quien utiliza cada vez más la energía de los gobernados para resolver el problema de la regulación social. En este sentido, los individuos devienen sujetos de riesgo que, frente a la mutación —ya no el retiro— del Estado, deben regular sus acciones por medio de cálculos de costos y beneficios futuros (Palamidessi, 1999), administrando la libertad que el régimen neoliberal dice concederles. No se trata ya de lo que los sujetos “deben” hacer, sino de lo que ellos “pueden” hacer, y porque pueden entonces deben. Como afirma Tiramonti (2001), en pos de asegurar mayores niveles de gobernabilidad se introducen modificaciones en el modelo de gestión que permiten establecer nuevas articulaciones entre centros de gobierno e instituciones educativas. Estos cambios persiguen el objetivo de disipar posibles escenarios de conflicto al trasladar una parte de las responsabilidades a la base del sistema.

En ese marco, se operan modificaciones sobre el estatuto del sujeto, cuyas cualidades y límites se reformatean respecto de las racionalidades políticas keynesianas: ya no se tratará de un individuo que espera la ayuda estatal, sino de alguien activo, responsable y dinámico, aunque todas esas cualidades no se dirijan —desde nuestro punto de vista— a una construcción subjetiva que pueda defender sus intereses frente al autoritarismo estatal, sino que, en realidad, se trata de cualidades que los sujetos desarrollan para hacerse cargo de su propio destino, producto de la pérdida de la capacidad de promesa del Estado. Los sujetos actualmente se enfrentan a otra composición de su situación laboral, marcada por el cambio, la incertidumbre, la flexibilidad y la imposibilidad de que algo sea a largo plazo, lo cual impacta desorientando la posibilidad de planificar acciones y disolviendo los vínculos de confianza y compromiso. La única certeza parecería ser que, como dice la canción de un grupo de música popular argentino¹⁴, hoy se está “peor que ayer pero mejor que mañana”.

En los documentos del PIIE analizados, se sostiene que cada escuela es responsable de elaborar una iniciativa pedagógica que defina un plan de trabajo (con objetivos, acciones, tiempos y responsables) en respuesta a una necesidad, aproveche los recursos existentes, incluya otros actores e involucre a alguno de los dos ciclos de la Educación General Básica¹⁵. Para dicha elaboración el programa ofrece acompañamiento y subsidios. Si bien el marco discursivo es distinto, parecería haber aquí un resabio de la responsabilización individual o institucional (en la periferia del sistema) que caracterizaron a las políticas focalizadas y “por proyectos” en la década de los '90 en Argentina:

Se propone a las escuelas que planteen una iniciativa pedagógica, es decir, que organicen y definan un conjunto de acciones dirigidas al fortalecimiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Para su implementación el PIIE ofrece a las escuelas acompañamiento pedagógico y otorga un subsidio para cada institución¹⁶.

La propuesta del PIIE incorpora elementos que suponen una ruptura respecto de las lógicas subyacentes en las reformas educativas de la década pasada, a la vez que también parece estar atravesada por las ideas de responsabilización institucional e individual de los sujetos por

el alcance de situaciones de mayor desarrollo y prosperidad en el futuro. Entendemos que esto no solo entraña cierto “revival” o renacer de la teoría del capital humano, sino que —como mencionamos— también conlleva el peligro de omitir una mirada crítica hacia las condiciones estructurales que generan las situaciones de desigualdad. Nos concentraremos sobre estas cuestiones en el próximo apartado.

Sobre algunos riesgos que conlleva el revival de la Teoría del Capital Humano

Parece subyacer en los documentos analizados la intención de que la escuela recupere su función pedagógica y la intención de, a partir de ello, alcanzar sociedades más democráticas y desarrolladas, en parte también porque mejores trabajadores habrán sido formados, dado que la institución escolar no debió dedicarse a atender y paliar la pobreza y la exclusión. Sin embargo, poner sobre la escuela la responsabilidad del desarrollo económico, y la circunstancia de obtener un empleo, nos hace correr el riesgo de no detenernos en las verdaderas causas del “no desarrollo” o del desempleo, que —creemos— deben ser buscadas en los rasgos del régimen de acumulación flexible al que previamente nos hemos referido.

Es por ello que parecería ser que en la propuesta del PIIE que aquí estamos analizando hubiera un cierto revival de la teoría del capital humano, en el sentido de que la escuela aparece asociada al futuro desarrollo de la sociedad, tanto en términos económicos como también políticos, en lo que a formación de los futuros ciudadanos se refiere. Creemos que este revival podría traer consigo el no cuestionamiento de las situaciones de desigualdad y pobreza propios de este enfoque. Como señala Parada (2001, p. 68):

esta teoría [...] considera a la pobreza como un fenómeno que ocurre porque las personas no han adquirido las habilidades cognitivas básicas para ser exitosas en el mundo. Por tanto, basta con educarlas, darles acceso a la escuela o proporcionarles compensaciones educacionales, y así disminuirán al mínimo las posibilidades de ‘recaer’ en la pobreza.

En este sentido, el PIIE se propone “despejar el terreno de algunas demandas y así fortalecer la tarea central de la escuela, es decir, la enseñanza”¹⁷, pero no parece estar reconociendo que esas demandas obedecen a cuestiones de orden estructural, que aquí no aparecen puestas bajo cuestión. Asimismo, si se atienden las iniciativas que, de acuerdo con uno de los documentos analizados, podrían surgir a partir del vínculo escuela-comunidad, claramente se visualiza cómo ellas tienen que ver con actividades que pueden desarrollar la labor pedagógica y cultural de la escuela y que —si bien resultan de relevancia— no van acompañadas de una consideración acerca de la complejidad de las situaciones de exclusión y vulnerabilidad:

Ciclo de recitales, ciclo de cine debate, mate cocido literario en los bares del barrio, creación de orquestas infanto-juveniles barriales, clubes literarios, agrupaciones teatrales, murgas, creación de juegotecas, taller de juegos de matemática, campamentos educativos, centros educativos comunitarios, clubes deportivos de fines de semana en las escuelas, bibliotecas comunitarias y rodantes [...] ¹⁸.

Asimismo, la propuesta del PIIE incluye la utilización de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TICs) como parte de las estrategias y metodologías de enseñanza y de aprendizaje¹⁹, el aumento de la conectividad a Internet, la provisión de CDs educativos a las escuelas para promover la alfabetización tecnológica, etc., con el propósito de “reforzar” la labor pedagógica de la escuela frente a quienes se encuentran en situación de vulnerabilidad, lo cual se convierte en un mero paliativo o “parche” si no va acompañado de reflexiones y acciones concretas respecto de las situaciones estructurales que generaron esas condiciones de exclusión.

Cabe preguntarse, como lo hacen Duschatzky y Redondo (1996) para el caso del Plan Social Educativo implementado en la Argentina de los '90, si la propuesta del PIIE se dirige a promover la inclusión de aquellos sujetos en condiciones de pobreza o si bien se trata meramente de una respuesta frente a la “emergencia educativa” por la que pasan amplios sectores en el país. Si bien la propuesta del PIIE no parece implicar la desaparición del imaginario público educativo y la exis-

tencia de horizontes comunes —los cuales parecen subyacer en ella y entonces la vuelven distinta al Plan Social—, parece persistir el riesgo de identificar la pobreza solo en términos de distribución de recursos: más libros, más subvenciones, más materiales pedagógicos, etcétera. A partir del análisis de Castel (2004), resulta importante señalar aquí que las políticas focalizadas como modalidad de intervención corren el riesgo de convertirse en una trampa tanto para la reflexión como para la acción frente a las situaciones de pobreza y marginalidad. Es decir, pueden conllevar una actitud acrítica respecto de los procesos que generan las situaciones de vulnerabilidad y exclusión, como así también del modo en que los *in* produjeron los *out* (Castel, 2004).

En la presentación del PIIE se hacen consideraciones acerca de la situación de pobreza por la que atraviesan millones de argentinos²⁰, pero no se realiza un análisis de las causas de las desigualdades, sino que se señala que la escuela puede ser un lugar de posibilidades frente a ellas. Sin desconocer el potencial democratizador de la institución escolar, poner sobre ella la responsabilidad de revertir la situación de desigualdad y pobreza, cuyo origen reside en la estructura económica de la sociedad, puede, parafraseando a Castel (2004), convertirse en una trampa para la reflexión y la acción.

A modo de cierre: revisitando la heterodoxia del PIIE, o acerca de la necesidad de preguntarnos por el imperativo de la gobernabilidad

A lo largo de este trabajo hemos intentado realizar un análisis de la propuesta del PIIE considerando el modo en que se articulan aspectos “innovadores” en tanto ausentes en los principios que orientaron la reforma educativa de los ’90 en nuestro país²¹ —como la centralidad estatal y la tensión hacia la igualdad como horizonte— con ciertos rasgos propios de las políticas focalizadas implementadas en la pasada década. Este efecto de heterodoxia y de hibridismo en una política educativa específica (Barroso, 2003) nos advierte acerca de que los matices observados muy poco tendrán que ver con una intención deliberada de que un programa emanado del ministerio se desarrolle de tal modo.

Muy por el contrario, creemos que el PIIE como política educativa es expresión, por un lado, de la intención de construir líneas de acción que se diferencien de las desarrolladas en el marco de la reforma de los '90 a partir de la modificación de algunos de sus aspectos más cuestionados. Como antes señalamos, en la configuración de estrategias que reposicionen discursivamente las “faltantes” de una reforma anterior —sea la principalidad estatal, el carácter nacional de la educación escolar o la articulación entre ella y el valor de la igualdad— estará la posibilidad de que una política educativa como el PIIE pueda adquirir mayores niveles de legitimidad en un contexto como el actual.

Por otro lado, el PIIE no solo es expresión de algunas intenciones de promover esas rupturas, sino también de permanencias en ciertas lógicas propias de las políticas focalizadas. La identificación de una población en condiciones de vulnerabilidad y el objetivo de garantizarle educación básica, además de ciertas responsabilidades conferidas a los sujetos e instituciones, parecen ir en esta dirección. La continuidad de estos discursos²² parece exceder la configuración de un programa en particular como el PIIE y, desde nuestro punto de vista, da cuenta más bien de que cierto campo de significaciones preexiste más allá de él. En efecto, la necesidad de que la escuela sea un lugar de integración y de combate a la vulnerabilidad parece vincularse al combate de la conflictividad social en sociedades que se han vuelto cada vez más excluyentes y socialmente injustas en el marco del desarrollo del régimen de acumulación flexible. En definitiva, el imperativo de la inserción y la reconstitución de dispositivos reguladores para el Estado muy probablemente sean los hilos articuladores de esta contradictoria combinación entre la principalidad estatal tensionada hacia la igualdad y el desarrollo de una política focalizada. Que el Estado corrija la producción de desigualdad propia de la dinámica del mercado capitalista y desarrolle procesos de inclusión social contribuiría a la gobernabilidad y al control del riesgo social, insertados dramáticamente en las agendas de política educativa de nuestras sociedades latinoamericanas.

Notas

- 1 Se trata de una versión revisada y corregida del trabajo final realizado para la aprobación del Seminario de Doctorado "Regulación social y políticas educacionales en América Latina", dictado en 2005 por la Dra. Dalila Andrade Oliveira en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Agradezco los comentarios y sugerencias que los/as evaluadores anónimos/as han realizado para este trabajo.
- 2 Cuando el PIIE fue creado en el año 2004 y hasta fines de 2007, la denominación del actual Ministerio de Educación era "Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología".
- 3 EGB: Educación General Básica. Esta estructura fue definida por la Ley Federal de Educación sancionada en 1993 y comprende 9 años escolares obligatorios. Los niveles 1 y 2 a los que se dirige el PIIE son los primeros seis años de escolaridad primaria (niños de 6 a 12 años de edad). La Ley Federal de Educación fue derogada en 2006 al sancionarse la Ley de Educación Nacional.
- 4 El entrecorillado obedece a que pensar en un "fracaso" nos remite a considerar que la reforma encabezada por la Ley Federal de Educación efectivamente aspiraba a construir mayores condiciones de igualdad y justicia educativa en nuestro país. Dado su carácter privatizador, neoliberal y claramente excluyente, las dramáticas condiciones en que quedó la escolarización pública argentina luego de su sanción —si bien no son sola ni enteramente atribuibles a dicha norma, sino que también obedecen a situaciones de crisis estructurales previas a 1993 que ella profundizó— deberían hacernos repensar si corresponde hablar de un fracaso de sus postulados.
- 5 Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (2004). Programa Integral para la Igualdad Educativa. Documento Base, p. 3.
- 6 Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (2004). Programa Integral para la Igualdad Educativa. Documento *El entorno educativo: la escuela y su comunidad*, pp. 15-16.
- 7 Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (2004). Programa Integral para la Igualdad Educativa. Documento Base, p. 4.
- 8 Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (2004). Programa Integral para la Igualdad Educativa. Documento *Apoyo a las Iniciativas Pedagógicas Escolares*, p. 8.
- 9 Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (2004). Programa Integral para la Igualdad Educativa. Documento *Apoyo a las Iniciativas Pedagógicas Escolares*, p. 8.
- 10 Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (2004). Programa Integral para la Igualdad Educativa. Documento Base, p. 4.
- 11 Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (2004). Programa Integral para la Igualdad Educativa. Documento Base, p. 7.
- 12 Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (2004). Programa Integral para la Igualdad Educativa. Documento Base, p. 8.
- 13 Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (2004). Programa Integral para la Igualdad Educativa. Documento Base, p. 13.
- 14 La referencia es para el grupo musical argentino llamado "La Mosca".
- 15 Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (2004). Programa Integral para la Igualdad Educativa. Documento

- Apoyo a las Iniciativas Pedagógicas Escolares*, p. 12.
- 16 Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (2004). Programa Integral para la Igualdad Educativa. Documento *Apoyo a las Iniciativas Pedagógicas Escolares*, p. 8.
- 17 Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (2004). Programa Integral para la Igualdad Educativa. Documento *Base*, p. 14.
- 18 Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (2004). Programa Integral para la Igualdad Educativa. Documento *El entorno educativo: la escuela y su comunidad*, p. 23.
- 19 Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (2004). Programa Integral para la Igualdad Educativa. Documento *La alfabetización en tecnologías de la información y la comunicación*, p. 3.
- 20 Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (2004). Programa Integral para la Igualdad Educativa. Documento *Base*, p. 3.
- 21 Sin embargo, creemos que la “innovación” merece entrecomillarse en tanto ambos elementos—la centralidad estatal y la articulación entre educación e igualdad—, aunque con otras significaciones, formaron parte del discurso pedagógico en tiempos de configuración y expansión de nuestro sistema educativo.
- 22 Hay aquí otras continuidades que no han sido objeto de este trabajo y que quedarán para futuros escritos: por un lado, la pretensión reguladora del Estado ya había ocupado un lugar importante—aunque con otras significaciones producto de otros modos de dominación— en las experiencias liberal y “de Bienestar a la criolla” en nuestro país. Por otro, persisten ciertas lógicas de actuación del Ministerio de Educación, vinculadas a desarrollar políticas mediante “programas” específicos, que a su vez continúan emanando desde el “centro” y dirigiéndose a la “periferia” del sistema.

Bibliografía

- Aglietta, M. (1979). *Regulación y crisis del capitalismo*. México: Siglo XXI.
- Ball, S. (2002). Grandes políticas, un mundo pequeño. Introducción a una perspectiva internacional en las políticas educativas. En M. Narodowski (Comp.), *Nuevas tendencias en políticas educativas. Estado, mercado y escuela*. Buenos Aires: Granica, pp. 103-128.
- Barroso, J. (2003). *A escola pública: regulacao, desregulacao e privatizacao*. Porto: Asa Editores.
- Castel, R. (1999). *La metamorfosis de la cuestión social. Una crónica del salario*. Buenos Aires: Paidós.

- (2004). *Las Trampas de la Exclusión. Trabajo y utilidad social*. Buenos Aires: Topía Editorial.
- De Marinis, P. (2005). 16 comentarios sobre la(s) sociología(s) y la(s) comunidad(es). *Papeles del CEIC*, 15. España: Universidad del País Vasco, Centro de Estudios sobre la Identidad Colectiva.
- Draibe, S. (2005). Reforma educativa y calidad de las instituciones democráticas: Observaciones sobre la experiencia latinoamericana reciente desde el punto de vista de las condiciones institucionales de gobernabilidad. En E. Tenti (Org.), *Gobernabilidad de los sistemas educativos en América Latina*. Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación-UNESCO, pp. 217-244.
- Duhau, E. (2001). Política social, pobreza y focalización. Reflexiones en torno al programa de educación, salud y alimentación. En A. Zicardi (Comp.), *Pobreza, desigualdad social y ciudadanía: los límites de las políticas sociales en América Latina*. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, pp. 311-326.
- Duschatzky, S. y Redondo, P. (2000). Las marcas del Plan Social Educativo o los indicios de ruptura de las políticas públicas. En S. Duschatzky (Comp.), *Tutelados y Asistidos. Programas sociales, políticas públicas y subjetividad*. Buenos Aires: Paidós, pp. 121-185.
- Dussel, I., Tiramonti, G. y Birgin, A. (2001). Hacia una nueva cartografía de la reforma curricular. Reflexiones a partir de la descentralización educativa argentina. En G. Tiramonti (2001), *Modernización educativa de los '90. ¿El fin de la ilusión emancipatoria?* Buenos Aires: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales-Temas Grupo Editorial, pp. 71-95.
- Feldfeber, M. (1997). La propuesta educativa neoliberal. *Revista Espacios de crítica y Producción*, 22, 52-58.
- (2000). Una transformación sin consenso: apuntes sobre la política educativa del gobierno de Menem. *Versiones*, 11, 8-20.
- Harvey, D. (1998). *La condición de la posmodernidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Oliveira, D. A. (2000). Reformas educativas en Brasil: años 90. Análisis del trabajo y de la pobreza. *Las reformas educativas en Perú, América Latina y Caribe*. Lima, Perú: Instituto Pedagógico Superior San Marcos.

- (2001). *Educacao básica: gestao do trabalho e da pobreza*. Petrópolis, Brasil: Vozes.
- Palamidessi, M. (1998). La producción de los sujetos de la educación. El gobierno económico y la gestión del riesgo en las sociedades de seguridad. *Revista Propuesta Educativa*, 19, 89-103.
- Parada, M. B. (2001). Educación y pobreza: una relación conflictiva. En A. Zicardi (Comp.), *Pobreza, desigualdad social y ciudadanía: los límites de las políticas sociales en América Latina*. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, pp. 65-81.
- Santos, B. (2003). *La caída del Ángel Novas: ensayos para una nueva teoría social y una Nueva práctica política*. Bogotá, Colombia: ILSA.
- Slater, D. (1996). La geopolítica del proceso globalizador y el poder territorial de las relaciones Norte-Sur: imaginaciones desafiantes de lo global. En M. A. Pereyra (Comp.), *Globalización y descentralización de los sistemas educativos. Fundamentos para un nuevo programa de educación comparada*. Barcelona: Pomares-Corredor, pp. 59-92.
- Southwell, M. (2006). La tensión desigualdad y escuela. Breve recorrido de sus avatares en el Río de la Plata. En P. Martinis y P. Redondo (Comp.), *Igualdad y educación. Escrituras entre (dos) orillas*. Buenos Aires: Del Estante Editorial, pp. 47-79.
- Tiramonti, G. (2001). *Modernización educativa de los '90 ¿El fin de la ilusión emancipatoria?* Buenos Aires: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales-Temas Grupo Editorial.
- (2003). En búsqueda del orden perdido. *Propuesta Educativa*, 26, 70-74.
- (Comp.) (2004). *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media*. Buenos Aires: Manantial.
- Vassiliades, A. (2006). Enseñar durante la última dictadura militar en la provincia de Buenos Aires: acerca de nuevos (y perdurables) sentidos para la escuela y los docentes. *Anuario de Historia de la Educación*, 7, 263-290.



La universidad pública: un ámbito que perdura en el reino de cortoplacismo. Un análisis centrado en las percepciones y experiencias de sus estudiantes y egresados

Fecha de recepción:
30/03/07
Fecha de aceptación:
21/08/08

Zibecchi, Carla

CONICET-Instituto Gioja de la Universidad de Buenos Aires
carlazibecchi@yahoo.com.ar

Palabras clave:

estudiantes
universitarios,
futuro profesional,
percepciones y
experiencias,
reformas
neoliberales.

Keywords:

*university
students,
professional future,
neoliberal
perceptions and
experiences,
neoliberal
reforms.*

Resumen

La Argentina atravesó durante los años noventa un conjunto de reformas estructurales cuyos efectos aumentaron la desigualdad social, el desempleo y la precarización laboral. Asimismo, la universidad argentina no escapó de este tipo de política, en tanto el consenso neoliberal delineó una agenda reformista en educación superior. Estas profundas transformaciones constituyen un marco de referencia fundamental para quien intente explorar las percepciones e identidades del estudiantado como actor fundamental que conforma la universidad: ¿cómo perciben su futuro profesional los estudiantes?, ¿cuál es el sentido de las representaciones más arraigadas que ellos tienen en torno a su futuro laboral?, ¿cuál es el significado atribuido a la universidad a la que pertenecen y a la cual asisten los “otros” (estudiantes de universidades privadas)? Estos son algunos de los interrogantes que guiarán el artículo desde un enfoque cualitativo centrado en las percepciones y experiencias de estudiantes y egresados de la Universidad de Buenos Aires y de universidades privadas.

Introducción

Es ampliamente sabido que la Argentina, al igual que otros países de América Latina, impulsó una serie de reformas estructurales delineadas bajo lo que se denominó el “Consenso de Washington” y que los efectos de estas políticas de ajuste aumentaron la desigualdad social,

el desempleo y la precarización laboral. La universidad argentina no escapó de este tipo de política, en tanto el consenso neoliberal delineó una agenda reformista en educación superior que pretendió confrontar la sociedad con dilemas encuadrados en el problema económico de la asignación más eficiente de recursos escasos, por ejemplo: “arancelamiento con recursos vs. gratuidad sin recursos” (Coraggio, 2003).

Más específicamente, la gran transformación por la cual han atravesado las universidades en los últimos años es atribuible, en términos breves y esquemáticos, a tres grandes procesos. Por un lado, a un proceso de masificación de las universidades, producto de la continua expansión de la matrícula estudiantil que se realizó a expensas de un sensible deterioro general del sistema. En segundo lugar, y en íntima relación con el proceso anterior, se produce una diversificación de la oferta universitaria y la aparición de nuevos proveedores de carácter empresarial (Tiramonti, Nosiglia y Feldfeber, 1993)¹. Por último, mediando la década de los noventa, se implementaron una serie de reformas neoliberales que trajeron modificaciones significativas en la normativa del sistema. En nuestro país estos cambios se cristalizaron en la sanción de la Ley de Educación Superior, a partir de la cual se pone de manifiesto un mayor control, regulación y evaluación por parte del Estado y se limita la tradición de autonomía de las unidades académicas².

Frente a estos procesos se ha producido un rico debate referido al quiebre y a la crisis de las identidades históricas en que están inmersas las universidades. Algunos autores han abordado la dimensión más subjetiva de estas transformaciones, esto es, el impacto que las reformas neoliberales tuvieron en la identidad histórica de las universidades. En este debate se ha señalado la alteración de la identidad de la comunidad universitaria (Rubinich, 2001; Krotsch, 1993). Según Mollis (2003), la alteración de la identidad de las universidades implica la aparición de una universidad “corporativa” que apela a una finalidad de lucro a favor de intereses privados y contribuye a la segmentación social y a dejar atrás a la universidad pública que connotaba calidad científica, relevancia social y equidad. En este sentido, se produce también un cambio profundo de las identidades de estudiantes y profesores: pues

los estudiantes aparecen como “clientes”, el saber “una mercancía” y el profesor “un asalariado enseñante” (Mollis, 2003).

También numerosos trabajos han analizado las tendencias a la despolitización y a la “profesionalización de la militancia estudiantil” (Simon, 1993; Testa, 2002, entre otros).

Además, se ha observado la posible existencia de una cierta dualidad y tensión en las posturas del estudiantado ya que, por un lado, los estudiantes defenderían ciertas definiciones universitarias clásicas (gratuidad de la enseñanza, autonomía universitaria, etc.) mientras que, por otro, apoyarían ciertos logros del modelo vigente (por ejemplo, privatizaciones) (Abramzon y Borsotti, 1993).

Otro aspecto que ha sido investigado es la relación establecida del estudiantado con el mercado de trabajo. En este sentido, algo que lo diferencia de sus “antepasados” es el aumento de estudiantes que trabajan, inclusive tiempo completo (Mollis, 2001). También lo diferencia el significado que el trabajo asume de manera creciente para el estudiantado: ya no como una experiencia afín a los estudios, sino como una fuente de ingreso personal y un aporte al presupuesto familiar. En efecto, estudios cuantitativos destacan el crecimiento de la tasa de estudiantes que trabajan y también la incidencia de las horas de trabajo y el tipo de empleo en el rendimiento académico y en las causas de abandono de la carrera universitaria (Toer, 1997 y 2001; Kisilevsky, 1997). Tales problemáticas contribuyen a la generación de circuitos inter e intra universitarios que coinciden con un proceso de clara segmentación socio-universitaria (Riquelme y Razquin, 1997)³.

Consideramos que estas profundas transformaciones, sucintamente aquí descritas, constituyen un marco de referencia fundamental para quien intente explorar las percepciones e identidades del estudiantado como actor fundamental que conforma la universidad. Si la universidad ocupó un espacio simbólico privilegiado como lugar de saber y progreso social y profesional para generaciones de argentinos que pasaron por la misma⁴, en la actualidad: ¿cómo perciben su futuro profesional los estudiantes?, ¿cuál es el sentido de las representaciones más arraigadas que ellos tienen en torno a su futuro laboral?, ¿cuál es el significado

atribuido a la universidad a la que pertenecen y a la cual asisten los “otros” (estudiantes de universidades privadas)?

Estos son algunos de los interrogantes que guiarán el presente trabajo. Entendemos que las transformaciones enunciadas no pueden pasar por alto el estudio de las percepciones, experiencias y trayectorias⁵ de los y las estudiantes. En consecuencia, el presente artículo adopta “perspectiva interpretativa”⁶ con miras a analizar, desde un enfoque microsocia, varios aspectos de la experiencia de los y las estudiantes. En rigor, la perspectiva microsocia supone un interés interpretativo, lo cual implica una reconstrucción de las experiencias de la manera más cercana a cómo lo vivieron los protagonistas. La opción por tal enfoque teórico metodológico también se encuentra íntimamente ligada a la importancia de articular procesos estructurales —las reformas implementadas en un contexto neoliberal— con las vivencias de los sujetos, los estudiantes⁷.

De modo que el problema planteado comprende un complejo entramado de representaciones y experiencias que solo pueden ser comprendidas a partir de la mirada de sus actores. Más específicamente, la reconstrucción de estas experiencias y trayectorias se llevó a cabo mediante entrevistas con profundidad de una muestra intencional integrada por varones y mujeres estudiantes de los años noventa que transitaron por la Universidad de Buenos Aires [UBA]⁸ y se hizo uso de estas entrevistas orales desde una mirada sociológica⁹. Por último, con la finalidad de potenciar el análisis comparativo, se incluyeron estudiantes de universidades privadas y estudiantes que efectuaron sus estudios universitarios durante los años ochenta. También se ha considerado que los entrevistados tuviesen distinta relación con el mundo del trabajo (algunos de ellos trabajaron durante su carrera y otros no lo hicieron)¹⁰, con el objeto de dar cuenta de la heterogeneidad de experiencias y percepciones.

Entre la des-estructuración del horizonte temporal y la cultura del postgrado

Inestabilidad, miedo e incertidumbre fueron algunas de las principales representaciones que surgieron de las entrevistas realizadas cuando

abordamos el tema del futuro de los estudiantes como profesionales. El hecho de indagar acerca de su autopercepción futura, esto es, imaginarse a ellos mismos en “otro tiempo” distinto al de nuestra conversación, hizo surgir la problemática del miedo y la inseguridad ante ese futuro incierto. Sin embargo, vale una serie de aclaraciones en lo que respecta al momento en el que se insertan estos relatos: las entrevistas fueron efectuadas apenas un año después de una de las crisis más agudas por las cuales atravesó nuestro país. En diciembre del año 2001 la Argentina presentaba un escenario signado por una crisis económica y social muy profunda que pronto se plasmó en un importante deterioro de los principales indicadores sociales¹¹.

En este contexto, una estudiante avanzada de la Facultad de Ciencias Económicas de la UBA manifestó su preocupación por no saber qué iba a pasar cuando se graduara. Para ella, la universidad a la cual asistió no la capacitó para lo que le exige el mercado de trabajo, por tal razón considera la necesidad de seguir estudiando luego de estar recibida, “llenarse de cursos”:

El tema profesional me tiene un poco mal [...] no me veo recibida con super trabajos y ganando un montón, creo que hoy en día los mejores lugares están cubiertos, si bien obviamente hay un lugar, 1.500 personas salen de Económicas [...] No me veo capacitada, no creo que salga capacitada de la UBA. Me traen un montón de papeles y salgo corriendo, porque no tengo ni idea. En vez, en una empresa, vas conociendo cosas y viendo cosas [...] entonces creo que me tendría que llenar de cursos. (Silvina¹², contabilidad, UBA)

De esta manera, un significativo grupo de estudiantes que transitan por la universidad —o bien que lo hicieron en los noventa— consideran que el gran número de egresados y la competencia entre los mismos constituyen o bien una amenaza, o bien un obstáculo para acceder a los mejores puestos de trabajo, en un mercado laboral en el cual los mismos no abundan.

El tema de seguir estudiando después de recibido —realizar postgrados y cursos— apareció como común denominador en los relatos, lo que permite demostrar que se ha internalizado la idea de continui-

dad en el estudio a lo largo de la vida. Esta percepción no aparece, sin embargo, vinculada a una motivación vocacional, sino a razones de índole instrumental. Carlos, diseñador gráfico de la UBA, manifestaba que piensa seguir estudiando “solo en la medida que le sirva para laburar”. Es decir, los entrevistados no hablaron de estudios específicos de acuerdo con su vocación, sus proyectos profesionales y personales, sino con una suerte de imposición desencadenada por las exigencias y restricciones del mercado de trabajo.

Por su parte, para aquellos que transitaron por la universidad en los ochenta, esta exigencia de continuar estudiando también se encuentra presente en sus vidas. Así lo relataba Gerardo, quien luego de 15 años de graduarse de ingeniero civil en la UBA, decidió seguir estudiando. No obstante, a diferencia de los estudiantes de los noventa, lo que él irónicamente denomina la “cultura de postgrado” y las dificultades para encontrar estabilidad profesional son experimentadas con menor naturalidad y mayor pesar:

está la cultura de postgrado, ‘si no tenés los postgrados, maestría o doctorado: no podés encontrar trabajo’, y yo no sé hasta qué punto es así, si no hay trabajo, no hay trabajo ni para un genio [...] como está la situación económica no se puede proyectar a largo plazo, yo tengo un proyecto [profesional] a corto plazo [...] Yo soy un tipo que siempre estuvo buscando la estabilidad, para mí estas nuevas formas representan un cambio doloroso que estoy aprendiendo a elaborar. (Gerardo, UBA)

Ahora bien, ¿a qué se debe esta mayor resistencia, o bien menor naturalidad ante la cultura del postgrado? La postura de Gerardo no es otra que la de aquellos estudiantes argentinos que conocieron otras oportunidades. Cuando estudiaba, esa cultura de postgrado no estaba aún extendida y no era el mercado el que imponía la necesidad de actualizarse mediante actividades de formación: “¡hasta principios de los ochenta, las empresas iban a la facu de ingeniería a buscar próximos egresados! [...] existía la posibilidad de recibirse y encontrar trabajo”. Continuar estudiando, realizar cursos de perfeccionamiento era en gran medida el resultado de una decisión en la que autonomía y vocación del

profesional pesaban más que la estructura del mercado de trabajo o las modalidades de contratación vigentes (precarias, inestables, flexibles). No obstante, el futuro incierto afecta hoy a graduados universitarios como Gerardo, generando la necesidad de cambiar las estrategias de desarrollo profesional: realizar proyectos a corto plazo, para no volver a tener “grandes equivocaciones y frustraciones”.

Muy distinta a aquellos tiempos es la situación que atraviesan en la actualidad los estudiantes, particularmente quienes deben trabajar tiempo completo para solventar sus estudios. En su relato, al igual que en el de Silvina, aparece casi naturalizada la necesidad de hacer un postgrado apenas se reciben. Pero en estos testimonios es claro otro aspecto: el cansancio cotidiano. Son estudiantes de los noventa de la UBA que trabajan en algo que “no les gusta” para poder hacer algo que sí “les gusta”: estudiar y realizar actividades ad honorem relativas a su campo profesional, para algunos; estudiar y militar, para otros. Les preocupa que, por su trabajo, han realizado la carrera en más tiempo “que el que se debe” y poseen más edad “que la que exige el mercado” a los jóvenes profesionales.

Los entrevistados hablaron de distintas carreras, intereses, trayectorias educativas, pero un punto en su relato es común: “¿cuánto más me tengo que esforzar haciendo algo que no me gusta para luego poder hacer algo que me satisface, si el futuro lo veo como algo totalmente incierto?”.

Uno a veces se cansa ¿no? Y digo, ‘largo todo’ [...] te saturás y decís ‘bueno, basta’, me ha pasado de a veces plantearme dejar de estudiar [...] Hay días que uno ve todo muy negro, la veo muy difícil [...] me preocupa el tema de la edad [...] siento que me faltan como 4 o 5 años para terminar, sé que enseguida que termine, no voy a conseguir un trabajo de esto y tenés que hacer un postgrado [...] lo que me preocupa es: ¿cuándo voy a trabajar de lo que realmente me gusta y qué voy a hacer durante todo este tiempo? ¿laburar de lo que no me gusta? [...] Hoy por hoy estoy con un laburo inestable, a medida que van pasando los años se me complica más conseguir un laburo con el que puedo decir: ‘puedo tirar de aquí hasta que me reciba’ [...] Lo que me preocupa es cómo voy

a transitar todos estos años [...] Me imagino adelante de un paciente, por un lado, es lo que más quiero, por otro, me da mucho miedo [...]. (Clara, estudiante de psicología)

Me preocupa porque está todo muy difícil, yo tengo 29 años, estoy todo el día laburando en algo que no tiene nada que ver, y me preocupa en este momento de mi vida a dónde apunto: ¿hacia dónde voy? Con respecto a lo profesional, ¿largo todo y me dedico a vivir más tranquilo o sigo intentando? [...] yo siempre laburé de otra cosa, desde los 18 años, y al mismo tiempo hice cosas relacionadas con periodismo [...] cosas que me gustan [...] un gran esfuerzo para terminar laburando en un negocio [...] al haber crisis que afecta tu bolsillo tenés que ocuparte de eso y no podés ocuparte de lo que te gustaría más: terminar la carrera. (Hugo, comunicación social)

[Me gustaría] dedicarme a investigar, a solucionar problemas políticos, explicar problemas [...] Hay ciertas condiciones que hacen que yo tenga que trabajar medio día haciendo cosas que no me gustan [...] para poder sostener cosas, que las puedo sostener muy a pulmón [...]. (Facundo, militante universitario, historia)

La tensión inherente de compatibilizar el estudio y las actividades relativas a la disciplina a la cual pertenecen con la necesidad de trabajar para poder mantener esas otras actividades, es decir, el conflicto entre vocación y sacrificio cotidiano, pierde su sentido en un contexto donde todo parece ser impredecible. De allí deviene una sensación: el cansancio. Es este sentimiento, que surge cuando se pierde el sentido de los esfuerzos, el que lleva al planteo de la posibilidad de abandonarlo todo. La carrera implica, según Sennett (2000), un tiempo lineal, entonces, ¿cómo definimos el sentido de nuestra carrera en una sociedad impaciente y centrada en lo inmediato?

Desde estos testimonios se pueden delinear dos grandes cuestiones. En primer lugar, la desestructuración del horizonte temporal —imposibilidad de proyectar a largo plazo— que provoca una gran sensación de inseguridad y miedo que aparece con distintas intensidades entre los entrevistados¹³. Para los estudiantes de los ochenta esto implica

la necesidad de armar proyectos a corto plazo —una reducción temporal para ahorrar sufrimientos y frustraciones—, porque ellos ya no encontrarán la estabilidad que otrora buscaban. Y nada de esto puede ser interpretado fuera del contexto de una sociedad como la argentina donde existió un imaginario social con representaciones fuertemente arraigadas vinculadas con la posibilidad de progreso y ascenso a partir de la posesión de credenciales educativas, en el marco de un horizonte temporal predecible: estudiar, trabajar y jubilarse. No hace demasiado tiempo —lo que algunos entrevistados recuerdan como “los años de oro”— la vida de un profesional argentino transitaba por ese camino. Hoy ese horizonte temporal se derrumba, los logros ya no son acumulativos. Para los estudiantes de los noventa, la continuidad en el estudio —que constituye un síntoma de la desestructuración del tradicional estudiar-trabajar-jubilarse— aparece como algo más naturalizado —hay que hacerlo—. Asumen que una vez terminada la carrera “tenés que hacer un postgrado”, no obstante saben que eso no les garantiza un puesto de trabajo. Les preocupa mucho su futuro y las exigencias del mercado laboral: edad, antecedentes curriculares, tiempo de duración de su carrera, promedio, experiencia, entre otras cuestiones. Perciben que después del estudio viene más estudio, en tanto es lo que “exige el mercado”; y, lo que es peor, nada les garantiza que luego de ese estudio viene el trabajo y la estabilidad. Como nos comentaba Juan, estudiante de una universidad privada: “a una entrevista, tengo que ir con *curriculum*, con título, con experiencia, y encima con una propuesta, para tener posibilidades en algún lugar”.

Terminar la carrera —como máximo— en cinco años, recibirse a los 22 años de edad, no tener aplazos, y al mismo tiempo tener experiencia laboral y “proyectos propios” son solo algunas de las presiones que viven cotidianamente estos estudiantes. Sienten, entonces, la dificultad de constituirse como actores de sus propias vidas y hacedores de su futuro —no tan lejano—: “no me veo recibido con trabajo”, “no me veo capacitado”; “no me veo”. Un miedo que puede llegar a erosionar la confianza sobre uno mismo y, en el peor de los mundos posibles, devenir en pasividad¹⁴.

En segundo lugar, la situación de cansancio, la pérdida de sentido del sacrificio realizado en el tiempo presente puesta de manifiesto en los testimonios de los estudiantes de los noventa que trabajan para poder sostener económicamente los estudios. Una situación que se experimenta en un tiempo presente pero que tiene absoluta relación con el futuro, pues no puede comprenderse sino a partir de la duda (relativa a “¿seguir o no seguir?”, “¿y si largo todo y vivo más tranquilo?”) que expresa este grupo de entrevistados. Esta duda surge a partir de la pérdida de sentido de realizar sacrificios —en el tiempo presente— para tener una gratificación —en un tiempo futuro—. Trabajar para sostener los estudios —“en lo que no me gusta”— y postergar a futuro la eventual gratificación material resulta una ética que se vuelve obsoleta cuando se desestructura el horizonte temporal y la posibilidad de proyectar a mediano plazo. Como consecuencia, deviene el cansancio crónico, la duda acerca de la posibilidad de abandonarlo todo y, en última instancia, la deserción.

La experiencia de transitar por la universidad

Los estudiantes, con diversos matices e intensidades, describieron detalladamente un día de cursada, esto es, la aventura que implica ser un estudiante de la UBA “sin morir en el intento”. Dependiendo de las particularidades de cada carrera, a los estudiantes se les presentan más o menos obstáculos en la difícil tarea de estudiar. La necesidad de un mayor presupuesto para poder pagar mejores salarios y aumentar el número de docentes, tener un mejor edificio y construir aulas más espaciosas, mayor oferta horaria para cursar, más y mejores insumos para realizar prácticas y actividades de laboratorio fueron solo algunas de las necesidades que manifestaron los estudiantes durante las entrevistas.

Sin embargo, también los estudiantes de la universidad pública coinciden en su interpretación: el tránsito por la universidad representa un punto de inflexión en sus trayectorias vitales. Más específicamente, este punto de inflexión para algunos marcó un momento a partir del cual pudieron abrir sus cabezas; otros, en cambio, destacaron la experiencia socio-afectiva que conllevó ir a la universidad; finalmente, están quienes consideran que si bien la universidad no les dio lo que ellos espe-

rabán (por ejemplo, prepararlos para el mercado de trabajo), no dudan en percibir que gracias a la facultad siempre tienen un lugar para ir, un lugar de contención en un escenario laboral adverso.

Veamos con más detalle estas distintas posiciones. En primer lugar, se encuentra un grupo considerable de entrevistados, estudiantes y graduados, para los cuales el tránsito por la universidad implicó abrir sus cabezas a un conocimiento que es valorado, pero no por la posibilidad que el mismo otorga para ingresar al mundo del trabajo, mucho menos por su utilidad inmediata. Para ellos abrir la cabeza significó el acceso a un conocimiento crítico, amplio, enciclopedista, que desborda y excede los contenidos disciplinarios de cada carrera. Les permitió “ver el mundo” de otra manera, ellos no son los mismos desde que pasaron por la universidad.

Creo que más allá del título me convirtió en un profesional, pero no por el título sino por como hoy veo las cosas [...] Salí de la secundaria leía un libro y me parecía chino básico. Hoy puedo leer un libro de cualquier cosa, lo puedo abordar, lo puedo entender, lo puedo memorizar y exponer en una mesa de gerentes: no hay drama. (Carlos, estudiante de los '90, diseño gráfico)

El CBC, fue impresionante! Te abre la cabeza, te da posibilidades de conocimiento general [...] Me da mucho placer cuando agarro un libro que antes lo podía agarrar y no tenía la más pálida idea de lo que estaba hablando y decir: ‘¡ah!, mirá de lo que habla’, evidentemente, eso te lo da la UBA. (Clara, estudiante de los '90, psicología)

Además de conocimientos técnicos me hizo ver un mundo distinto [...] La Facultad de Derecho fue más que nada una etapa que yo disfruté, me conocí, abrí mi cabeza. (Gerardo, estudiante de los '80, derecho)

Me abrió la cabeza, la universidad te enseña a ir a la biblioteca, y saber buscar libros. Con el tiempo creo que esa es la mejor definición: te enseña a buscar un libro. (Eugenio, estudiante de los '90, ciencias políticas)

¡Mucho muchísimo, me abrió la cabeza, te cambia la vida! No sos la misma persona si pasaste por la universidad, ni mejor ni peor digamos, pero te da un montón de herramientas, de conocimientos, un millón de cosas que te cambia la vida. (Hugo, estudiante de los '90, comunicación social)

Este proceso que ellos denominan abrir la cabeza supone una transformación no solo personal, sino también relacional. Es decir, independientemente del título, la disciplina o la posibilidad de éxito profesional, lograr un pensamiento universitario da la posibilidad de relacionarse con la inmediatez de manera distinta. Esta manera distinta de ver el mundo la otorga solamente la universidad, la cual es definida por algunos como “un espacio convocante para el pensamiento”:

Me aportó pantallazos de lo que podía existir del otro lado, si yo me tomaba el trabajo de avanzar y buscarlo, ya sea desde el conocimiento que existía la posibilidad de profesionalizarme, trabajar, investigar [...] Me da lugar de transmitir conocimientos que me gustaría devolver de otra manera, me dio cierta libertad intelectual, flexibilidad en cuanto a los tiempos [...] Yo hago un balance positivísimo. La universidad, para mí, es un ámbito académico, en el sentido griego de la academia, es un espacio convocante para el pensamiento, para la reflexión, para aprender a estar expuesto a otros pensamientos que exceden el pensamiento de uno, del vecino de la cuadra, y de su padre y madre: de su inmediatez. O sea: para mí una persona que ha hecho dos años de universidad puede acercarse a la realidad, aunque sea la realidad de su panadería, de una forma más libre, más profunda, más amplia y de más alcance que una persona que solo puede aprender a través de la experiencia y de lo inmediato. (María, traductorado, UBA)

En segundo término, están aquellos estudiantes y egresados que destacan la experiencia socio-afectiva que implicó pasar por la universidad, denominada por algunos como toda una “experiencia de vida”. Es por eso que todos los esfuerzos y sacrificios realizados para transitar la “carrera de obstáculos” encuentran un sentido. Ir a la universidad

les permitió crecer como personas, animarse a realizar cosas que ellos querían y los preparó para el “caos” que existe en el exterior.

Para mí la carrera no solo fue perseguir un título, fue también una experiencia de vida, yo la viví y la vivo como una experiencia muy gratificante, la viví con alegría [...] a veces se piensa que es nada más que ir atrás de un título, me parece que es una experiencia de vida. (Norma, sociología, UBA)

Creo que estos años me han servido como crecimiento de persona, me he dado cuenta que la universidad pública sos vos, sos un número, pero vos te haces cargo de tus materias, y tus decisiones. (Lara, derecho, UBA)

El primer año no quería ir, era un sacrificio poner un pie en la facultad, todo era un ataque, toda la intención es sacarte, pero igual te sirve para crecer. Si tuviese que volverlo a hacer, lo volvería a hacer. (Ana, bioquímica, UBA)

Finalmente, para otros, un grupo muy minoritario de entrevistados, la universidad tuvo otro significado. Estos estudiantes y egresados consideran que la facultad tuvo el déficit de no prepararlos para el mercado de trabajo, o bien perciben que les transmitió una lógica que se contraponen con el orden y la disciplina exterior (por ejemplo, el que exige la empresa alemana). Igualmente, y pese a estos déficit que son percibidos, no dudan en remarcar que hoy en día la universidad representa un soporte afectivo, un lugar de contención, “una cueva” para cuando no hay empleo en un contexto laboral desfavorable.

Lo que te da es discutible, te da capacidad para pilotearla [...]. Vos tenés que rebuscartelas como puedas, eso es lo que te enseña la facu, después cuando vas a una empresa alemana está todo ordenadito: cada uno hace lo que debe, vos vas a hacer un trabajo, y lo resolvés no como se debe, sino como podés. Estás acostumbrado porque lo llevás de la facu, podés resolver los problemas: ‘lo atamos con alambre’. ¡Todo ese lo atamos con alambre lo transferís de la facu! [...], es una cueva para cuando no tenés trabajo, vos vas ahí y te sentís cómodo, lugar de contención. (Roberto, agrimensur, UBA)

Nosotros los de la UBA, ellos los de la privada

La postura de defensa por la universidad pública se hace presente en dos momentos en el relato de los entrevistados. En primer lugar, frente al avance o bien la amenaza de privatización de lo público. Los estudiantes trajeron de sus memorias el día en que se sancionó la Ley de Educación Superior, que se promulga en 1995, frente a la gran oposición del movimiento estudiantil. La Ley 24521 aparece en el relato de los estudiantes como uno de los hitos más significativos de la década de los noventa. Y lo interesante del relato de estos entrevistados es que poco habla acerca del contenido de esta ley, los aspectos que más abordaron los estudiantes y que más recuerdan son, por un lado, sus prácticas (marchas, protestas, tomas de facultades), por otro, lo que representó esa ley para sus vidas (“una sensación de manoseo”, “un plan macabro”, “una guerra entre quienes querían privatizarla y quienes no”).

Ahora bien, el otro momento en el cual la defensa de la universidad pública se hace presente es a la hora de compararla con las universidades privadas, independientemente de lo que ellos o ellas consideren en relación con el funcionamiento de la UBA (para algunos, “mal como cualquier entidad pública”, para otros, “una de las mejores cosas que funciona de lo público”):

Como cualquier entidad pública: mal, tiene las mismas características [...] pero te da toda una postura de batalla que otra universidad no te da. En la UBA estás acostumbrado a que el país es la UBA.

E: — Postura de batalla ¿cómo la definirías?

Salir a la calle, sabiendo que te pueden pasar miles de cosas, que vas a tener miles de ‘no’, vas a tener que hacer miles de trámites, y vas a tener miles de puertas cerradas. Tengo conocidos que van a privadas y les cobran por exámenes, por finales y que se yo [...] viste ese sentimiento que dudás de todo y decís: ‘estos no me estarán aprobando para que yo siga garpando’. Esto en la UBA no nos pasa. A la UBA no le importa si vos aprobás o no aprobás, porque ellos no ganan nada con vos. No sé si hubiera ido a la UADE, no sé si me

sentiría cómodo dando el presente con una tarjeta magnética, me parece que la UBA me hizo madurar más que si hubiese ido a la UADE que era como ir a un secundario. Sí, probablemente me hubiesen ubicado en una empresa, pero no la hubiese elegido. (Carlos, diseño gráfico)

Las privadas dependen de cada una, pero están por debajo de la UBA [...] la UBA tiene un muy buen nivel en el país. Los mejores docentes están en la UBA, y los docentes que son 'figura' en las universidades privadas, es porque están en la UBA porque el prestigio lo sigue teniendo la UBA [...] Me parece que la universidad pública es una de las mejores cosas que funciona de lo público en la Argentina, la salud es un desastre, y la universidad bastante bien para lo que es el país [...] Si tuviese plata para pagar la mejor universidad del mundo, seguiría en la UBA. (Hugo, comunicación social)

En los testimonios de los estudiantes de la UBA el sentimiento de pertenencia es, en algunos casos, muy fuerte, y el mismo se hace más evidente cuando otros critican a la universidad pública (fundamentalmente, "los de la privada"). Siendo interesante destacar un discurso de diferenciación ("nosotros, los de la UBA") tal como lo relata una estudiante de psicología:

[...] hay mucha gente que viene de universidades privadas, porque no pudo seguir pagando, y 'bueno: está la UBA'. De hecho de ahí toda la cuestión del conchetaje, se llevan el mundo por delante ¡y les cuesta adaptarse, hacen un quilombo por lo más mínimo! Nosotros los de la UBA estamos acostumbrados, y le decimos 'y sí viste, acá es así' [...] Yo creo que para estudiar en la UBA tenés que bancarte muchas cosas, de hecho yo he escuchado comentarios del tipo: 'es una mugre', 'te ponen un teórico acá y otro allá', pero lo que más he escuchado es: 'no puedo trabajar y estudiar en la UBA' ¡cómo si fuera imposible! [...] ¡Le dan palo mal a la UBA! ¡Y yo me saco! [...] ya te digo, por ahí con la posibilidad de tener la guita para pagarla, no lo haría, seguiría en la UBA. (Clara, psicología, UBA)

Por otro lado, se encuentra otra postura —de menor cantidad de entrevistados— que si bien sostiene que los estudiantes de la universidad pública están en una posición mejor que los estudiantes de las privadas, considera que ello se debe a que han podido sortear una serie de obstáculos (lo cual los convierte en “héroes”), pero no a razones de prestigio académico de la universidad a la cual pertenecen. El costo emocional del estudiante de la UBA de convertirse en héroes es demasiado alto, tal vez innecesario. El espíritu de supervivencia, que era valorado altamente por el otro grupo de entrevistados, para estos estudiantes consiste en un esfuerzo casi absurdo. En este sentido, la contención y el cuidado que ofrecen las universidades privadas, “que se preocupan por su alumnado”, es valorado positivamente, algo que debería estar presente en la universidad pública. Frente a los cursos donde “rebalsa gente” —sobre los cuales manifiestan estar molestos— se presentan cursos con pocos alumnos, familiares y contenedores. Estas universidades privadas dan beneficios y estimulan a sus estudiantes a seguir, frente a la UBA, que se presenta como una cadena de obstáculos administrativos y burocráticos.

Además, estos estudiantes relativizan sus argumentos a la luz de no haber tenido la experiencia de asistir a las universidades privadas, por lo tanto, dicen ellos, “no son quienes para criticarla”. O bien, si lo hacen, lo perciben como parte de un prejuicio, una percepción relativizada por su posición de ser estudiante “de la pública”, que tiende a desprestigiar a las universidades privadas.

[...] lo que veo es que es un poco más ordenado, que es lo que me gusta [...] No sé si la UBA es muy desordenada, pero es como que vos seguís todo y que tenés que estar muy detrás de las cosas, es como que tenés que estar todo el tiempo pendiente. Te voy a ser sincera: cuando uno está en la UBA desvaloriza un montón las privadas, pero, hay que conocer las cosas para hablar y la verdad que nunca fui a una privada y sería injusto criticarlas. Pero cuidan mucho más a su alumnado. Y es verdad que de hecho ellos hacen que exista la universidad por la cuota que pagan, pero la universidad los estimula a estar y les hace las cosas más fáciles. Los cursos son más chicos, y el trato con los profesores es totalmente distinto. (Silvina, estudiante de los '90, contabilidad)

Yo noto que hay mucha contención en las privadas, y sería bueno que eso sucediera en la UBA [...] en la privada, un alumno tiene un problema, hasta pueden darle una beca o algo [...] el tema es que tenés que pagar, pero la contención de la privada me gusta. Yo noto que los alumnos de la UBA son como que tienen más ‘cancha’ [...] son héroes, porque llegar al final de la carrera, cuesta. Cuesta porque tenés que lidiar con que te salgan las materias, en un principio, que te salgan los horarios, que esté todo en regla [...]. (Lara, estudiante de los '90, derecho)

Por su parte, los estudiantes de las universidades privadas valoran altamente las posibilidades de que su universidad sea un lugar ordenado, con cursos pequeños, docentes accesibles, y no tener que preocuparse todos los días por “conseguir una silla”. Al mismo tiempo, consideran que ellos tienen un nivel académico igual o mejor que los egresados de una universidad pública. Sin embargo, en sus relatos esta tensión —los de la privada vs. la pública—, de una u otra manera, con mayor o menor intensidad, también se encuentra presente.

[...] el estudiante de universidades privadas no tiene puente de inserción en la sociedad, porque es visto como de segunda: ‘¿qué vas a opinar vos si estás en una privada!’: es la típica. ‘No estás en la FUA, no estás en la FUBA, no estás’ [...]. (Juan, UCES)

[...] es el día de hoy que sigo sufriendo [...] pero no sufriendo yo, sino que vas a un lugar y ‘¿dónde estudiaste?’, ‘en una privada’. Y es como que no sabes nada. Yo en estos años me di cuenta que en realidad la diferencia la hace uno. No hay diferencia, la diferencia la haces vos, lo que estudias y si te preocupas o no [...] Yo creo que eso es lo que realmente marca la diferencia y no tanto una universidad u otra [...] uno siente cuando va a algún lugar y hay mucha gente de la UBA, sentís ese rechazo [...] lo sentís de los mismos alumnos. Si te ponés a charlar con alguno, por ahí no, pero al principio sí. Y hay profesionales (sobre todo viejos) que

son UBA a *full* y que te lo hacen sentir también [...] ‘¿de dónde venís?’. (Paola, medicina, UAI)¹⁵

En síntesis, los estudiantes de las universidades privadas valoran positivamente la universidad a la cual asisten y esta valoración no se limita a los recursos materiales, sino que, además, se encuentra vinculada al prestigio de la universidad, su nivel académico, la accesibilidad de sus docentes y su apertura ideológica. Estos estudiantes también realizan una diferenciación en su discurso con los otros estudiantes, en tanto ellos son “iguales o mejores que”. No obstante, en sus relatos se hacen presentes experiencias desacreditadoras “por ser de la privada”.

A modo de conclusión

Al comienzo de este artículo, nos interrogamos acerca de cómo son las vivencias y las representaciones de los estudiantes en torno al futuro laboral y la universidad, y ahora comprendemos un poco más a nuestros entrevistados. El reino de “cortoplacismo” dificulta que los estudiantes de los noventa puedan proyectar su futuro. Problemática que debe ser entendida en un marco en el cual se mantuvieron casi intactas, durante décadas en nuestro país, las representaciones sociales que delineaban un horizonte de integración socioeconómica basado en el trabajo estable y posibilidades de ascenso a partir de la posesión de credenciales educativas. Estas representaciones hoy pierden su carácter natural y obvio —tal como se vio a lo largo del artículo—, el contexto actual opera generándoles más preguntas que respuestas (“¿y qué hago cuando me recibo?”).

El horizonte temporal se derrumba y los logros ya no parecen ser acumulativos, los estudiantes de los noventa perciben que una vez finalizada la etapa de los estudios universitarios vienen los estudios de postgrado —en tanto es lo que “pide el mercado de trabajo”—, pero nada garantiza que luego de ese estudio y de ese esfuerzo venga la estabilidad profesional. A diferencia de los que transitaron por la universidad en los ochenta, han naturalizado e internalizado la idea de continuidad en los estudios durante toda su vida. Sin embargo, tal internalización no es presentada en términos positivos, es decir, fundada en la auto-im-

posición basada en el objetivo de cumplir con una vocación libremente elegida, sino negativos: la continuidad de los estudios constituye el eje de una estrategia de supervivencia material dadas las restricciones del mercado laboral.

Particularmente, para los estudiantes de los noventa que trabajaron y estudiaron al mismo tiempo, las exigencias del día a día les demanda una serie de esfuerzos que, por momentos, parecen perder sentido; el sentido de realizar estos sacrificios en un tiempo presente, para una gratificación que vendrá en un futuro. De resultas, deviene la duda existencial: la posibilidad de abandonarlo todo. En íntima relación con el fenómeno de la desestructuración temporal, aparece el cansancio que —con una diversidad de matices e intensidades— expresan los estudiantes que trabajan y estudian, y que lleva a muchos de ellos a dilatar, o incluso a abandonar, la actividad universitaria.

Ante este panorama cabría esperar, entonces, la existencia de una profunda degradación en torno a las representaciones acerca de la universidad pública. Pues bien, los entrevistados dejaron en claro que esto no es así. Sus testimonios permiten dar cuenta que la universidad, pese a todos los obstáculos descriptos, sigue siendo un espacio de apertura, transformación personal que perdura a través del tiempo. ¿Cómo entender estas paradojas y contradicciones?

Probablemente la respuesta esté en las representaciones sociales¹⁶ que continúan hoy vigentes en torno a la universidad pública. Es esta capacidad de las representaciones sociales de gozar de vida propia y tener autonomía lo que permite comprender que, aunque la estructura social actual de la Argentina luego de largos años de políticas neoliberales sea muy distinta a la de un período anterior, persistan aún intactas ciertas representaciones acerca de la universidad pública. Es justamente la autonomía de las ideas colectivas la que hace posible que estas representaciones sociales acerca de la universidad pública puedan hoy seguir operando sobre los estudiantes, acotando una serie de valores y percepciones, tal vez con menor intensidad que otrora, pero no por ello con menos significación. Así, frente al reino de cortoplacismo y la inmediatez, la universidad pública aparece como un ámbito que perdura, un espacio convocante a un pensamiento crítico y más amplio —me

abrió la cabeza—. El paso por la universidad permite una transformación personal, un mayor logro de autonomía, la posibilidad que estos estudiantes puedan pensar y actuar sin la tutela de nadie.

Existe una visión bastante generalizada en las ciencias sociales que sostiene que a una transformación importante de las condiciones materiales de vida —en nuestro caso las condiciones por las cuales cursan y trabajan los estudiantes universitarios argentinos— le sigue una respuesta activa e inmediata de los afectados. Independientemente de las expresiones de protesta —marchas, toma de facultades, asambleas, entre otras— que ha realizado el estudiantado argentino durante gran parte de la década de los noventa —tema que abordamos a través de los relatos de los estudiantes— existe otra resistencia, tal vez más difícil de comprender, más oculta y silenciosa: las representaciones sociales acerca de la universidad pública que continúan vigentes ante la amenaza de la privatización de lo público.

Por otro lado, la proliferación de las nuevas universidades privadas se torna un *locus* privilegiado para la elaboración de diferencias entre estudiantes y la disposición de la alteridad. De allí se puede observar la configuración “nosotros, los de la UBA” y una resignificación de sus propias vivencias. La aventura de transitar por la universidad pública, una carrera llena de obstáculos, cobra un nuevo sentido, aunque no para todos se manifiesta con la misma intensidad. Para algunos estudiantes —de los noventa y los ochenta, principalmente— la universidad les permitió desarrollar un espíritu de supervivencia, una manera de ver el mundo, una capacidad, que otros no tienen. Algo que ellos saben que lo lograron sin pagar, porque “no son un cliente” y la UBA “no es una empresa”. Otros estudiantes de los noventa no cuestionan —o incluso valoran— la modalidad de funcionamiento de las universidades privadas. Sin embargo, su experiencia de haber resistido transitar esa carrera de obstáculos potencia su auto-valoración como estudiantes: se definen a ellos mismos como héroes.

Notas

- 1 Particularmente, en la Argentina se ha evidenciado un importante número de universidades creadas en los años noventa que tienen características que las distinguen de las anteriores de dependencia privada y poseen diversas articulaciones con un modelo de modernización excluyente. Algunas de ellas constituyen un “circuito elitista” y se definen claramente en contraposición a las supuestas falencias del subsistema público de universidad, por ejemplo: a la masividad de la matrícula se le contraponen un número limitado de alumnos (Tiramonti, Nosiglia y Feldfeber, 1993, p. 15).
- 2 La Ley de Educación Superior (N° 24521) introduce cambios sustantivos en lo que respecta a los históricos conceptos de autonomía, financiamiento y forma de gobierno. Más específicamente, fortalece autoridades unipersonales frente a la tradición de gobiernos tripartitos de la universidad, descentraliza el régimen económico financiero; verticaliza y complejiza la estructura de poder —mediante la creación de nuevos organismos—, flexibiliza la distinción público y privado; otorga autonomía a las instituciones universitarias para establecer régimen de acceso, permanencia y egreso de sus estudiantes (Paviglianiti, Nosiglia y Marquez, 1996; Mollis, 2001).
- 3 Es importante destacar las diferencias que presentan estos trabajos con las investigaciones realizadas en la década de los ochenta que indicaban que el avance en los estudios modificaba los motivos laborales de los alumnos, pues en dicho período el nivel de la carrera se asociaba positivamente a la tasa de trabajo de los estudiantes, que dependía de forma creciente de motivaciones profesionales en reemplazo de las exclusivamente económicas. Además, la crisis actual del empleo profundiza las dificultades para estudiar no solo para los universitarios que desempeñan roles laborales simultáneamente a sus estudios, sino también para los estudiantes que únicamente estudian (Fernández Berdaguer, 2002).
- 4 La universidad argentina ha constituido un importante espacio en la definición de identidades de los estudiantes centrada en la idea de progreso, es decir, ha conformado históricamente un lugar simbólico de afirmación social y política, movilidad social ascendente a partir de la perspectiva de trabajo profesional y de autoidentificación de una clase media que se formó a partir de credenciales educacionales (Portantiero, 1978; Brunner, 1979). Lo cual no significa pasar por alto las transformaciones producidas a partir de la creciente masificación de la educación superior y las dificultades que enfrentaba el sistema ya en ese entonces para dar a los estudiantes una vía de ascenso social. Tales transformaciones cuestionaron a la universidad como “canal de promoción” y socavaron las bases de la percepción del estudiante como sujeto privilegiado en relación con el resto de la juventud (Portantiero, 1978).
- 5 El estudio de las trayectorias supone que el tiempo vital transcurre en una temporalidad más extensa —la trayectoria en sí— y a través de trayectos de tiempo más cortos marcados por transiciones que refieren a eventos vitales específicos (Sautu, 1999). Existen transiciones que se refieren a cambios de roles socialmente pautados a lo largo del tiempo vital, por ejemplo, culminar los estudios, el ingreso al mercado de empleo, entre otros. Esto fundamenta la metodología elegida.

- 6 En otras palabras, seguir los postulados del "paradigma interpretativo": comprender los significados con los que los actores interpretan su acción y la de otros en su propio contexto social (Weber, 1992). Y considerar que las construcciones utilizadas en las ciencias sociales son de "segundo grado", o sea, construcciones de las construcciones hechas por los actores en la sociedad misma (Schutz, 1974).
- 7 Según Bertaux (1988), si queremos entender los lazos que unen los microfenómenos con los macrofenómenos necesitamos desarrollar una concepción teórica de los sujetos como producto y auto-producto de sus condiciones materiales y culturales de vida.
- 8 Esta elección estuvo orientada por los siguientes criterios: 1) motivaciones teóricas: "... cuando se hace referencia a la universidad pública se está prestando especial atención a las grandes universidades [...] hay particularidades que tienen que ver solo con ellas, y más puntualmente con la Universidad de Buenos Aires, ya que los discursos conformadores de este nuevo clima [neoliberal] sobre los que se trabaja, las han tomado como eje de sus preocupaciones" (Rubinich, 2001, p. 21); 2) cuestiones metodológicas, en tanto la concentración poblacional y la diversidad de carreras que ofrece la UBA brindó la posibilidad de encontrar una gran heterogeneidad en su estudiantado.
- 9 Se realizaron un total de 20 entrevistas con profundidad durante los años 2002 y 2003. Más específicamente, la muestra se hizo sobre la base de 15 casos de estudiantes de la UBA y 5 casos de estudiantes de universidades privadas de la Ciudad de Buenos Aires. Los casos fueron seleccionados por criterios de relevancia teórica, por lo tanto hemos construido una "muestra intencional" (Glaser y Strauss, 1966).
- 10 La relación de los entrevistados con el trabajo en el momento que transcurrieron por la universidad es uno de los criterios considerados, pudiéndose destacar una primera diferenciación: 1) estudiante *full time*, dedicado exclusivamente al estudio y a la vida universitaria, 2) estudiantes que debieron compatibilizar el trabajo y el estudio en el momento en que transcurrieron por la universidad.
- 11 La vulnerabilidad se incrementó considerablemente y los niveles de pobreza y las tasas de desocupación llegaron a valores insospechados. La pobreza de ingresos —según las mediciones del INDEC— se incrementó del 35,4 % al 49,7% entre octubre de 2001 y mayo de 2002, en el Gran Buenos Aires [GBA]. Los niveles de indigencia prácticamente se duplicaron en el mismo período —pasando de 12,2% a 22,7% para el aglomerado de GBA—. La desocupación —para el conjunto de los aglomerados urbanos relevados por la Encuesta Permanente de Hogares [EPH]— alcanzó en mayo de 2002 al 21,5% de la población activa.
- 12 Todos los nombres utilizados en ese artículo han sido deliberadamente alterados para preservar el anonimato de los estudiantes que aceptaron participar en esta investigación, y a los cuales agradecemos su aporte. A los fines de simplificar la exposición, utilizaremos el término "estudiantes" para referirnos a nuestros entrevistados/as en general, no obstante, en numerosas ocasiones nos estaremos refiriendo a graduados, debido a que incorporamos a nuestra muestra personas que pasaron en distintos momentos por la universidad.
- 13 Pierre Bourdieu (1964) destacaba, en su clásico trabajo sobre el estudiantado francés, que aunque los estudiantes difieran en muchos aspectos —capital económico, social y cultural— coinci-

den en tener una tarea común: estudiar. Y aunque, de hecho, los estudiantes no estudien o no asistan a clases, se encuentran en la común situación de sufrir y experimentar las exigencias de este medio. En este trabajo, si bien resulta difícil poder realizar estimaciones acerca de las razones últimas de la existencia de debilidad en las relaciones entre pares —y tampoco es la finalidad de este artículo—, al tiempo que no desestimamos los casos que señalaron encontrar “amigos de toda la vida” en su tránsito por la universidad, es destacable que la dificultad de establecer lazos duraderos en la universidad no podría atribuirse de ningún modo a una problemática personal. En este sentido, y a pesar de que algunos de ellos se autoculpabilicen por “no haber hecho sociales”, resulta necesario comprender esta modalidad de relación con los otros como una problemática que trasciende ampliamente lo individual. En el caso de la universidad pública, es posible que el carácter poco escolarizado de las distintas carreras explique en parte la improbabilidad de entablar relaciones que resistan el correr del tiempo. Sin embargo, y retomando los desarrollos de Sennett (2000), nos parece adecuado entender este fenómeno —tanto en universidades públicas como privadas— en un contexto en el cual la lógica del corto plazo y el cambio continuo conllevan un trastocamiento en la subjetividad.

- 14 Una estudiante de administración de empresas de la Universidad Católica,

ante la pregunta de cómo se imaginaba cuando se recibiera, manifestaba: “Yo sé que necesito trabajar y que hace bien, pero no tengo ganas, es como que me desenganché de todo el tema, levantarme y aguantar las presiones del trabajo, tengo un poco de miedo... estoy desactualizada... hay muchas cosas que no me acuerdo... tengo miedo de no poder...” (Valeria, UCA).

- 15 Tal vez el caso de esta estudiante es un caso donde se manifieste con una mayor intensidad este proceso de estigmatización (Goffman, 1995), que de ninguna manera puede ser extensible y generalizable para todos los entrevistados de las universidades privadas. Este proceso de desacreditación se cristaliza en la negatividad que implica ser estudiante de una privada: “no sos de la UBA”. Es en el marco de esta tensión donde se entiende que sienta que está “rindiendo examen todo el tiempo”.
- 16 Las representaciones sociales persisten más allá de las coyunturas densas en las que emergen, como señaló Durkheim (2000, pp. 54-55) “... la materia prima de toda conciencia social está en estrecha relación con el número de elementos sociales, la manera en que están agrupados y distribuidos, etc., es decir, con la naturaleza del sustrato. Pero una vez que se ha constituido así un primer fondo de representaciones, éstas se hacen, por las razones que ya hemos expuesto, realidades parcialmente autónomas, que viven con vida propia”.

Bibliografía

- Abramson, M. y Borsotti, C. (1993). Notas sobre las relaciones entre el Estado y la universidad. *Revista Sociedad*, 3, 77-97.
- Bertaux, D. (1988). El enfoque biográfico: su validez metodológica, sus potencialidades. *Historia Oral e Historias de Vida. Cuadernos de Ciencias Sociales*, 18, 5-80.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (1964). *Los estudiantes y la Cultura*. Barcelona: Labor.
- Brunner, J. (1979). Universidad, Cultura y Clases Sociales. *Documento de Trabajo de FLACSO* (1-16). Santiago de Chile: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales.
- Coraggio, J. L. (2003). Las crisis y las universidades públicas en la Argentina. En M. Mollis (Comp.), *Las universidades en América Latina, ¿Reformadas o alteradas? La cosmética del poder financiero*. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, pp. 109-122.
- Durkheim, E. (2000). *Sociología y Filosofía*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Fernandez Berdaguer, L. (2002). La perspectiva de los actores sociales sobre la Universidad. Elementos para una política de sobre el trabajo y la Educación. En P. Krotzsch (Comp.), *La universidad Cautiva*. Buenos Aires: El Margen,.
- Glaser, B. y Strauss, A. (1966). *The discovery of grounded theory. Strategies for qualitative research*. Nueva York: Aldine Publishing Company.
- Goffman, E. (1995). *Estigma: La identidad deteriorada*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Kisilevsky, M. (1997). Números para pensar: los estudiantes de la uni(di)versidad. *Revista IICE*, VI (10), 10-21.
- Krotzsch, P. (1993). La universidad argentina en transición: ¿del Estado al mercado? *Revista Sociedad*, 3, 5-29.
- Mollis, M. (2001). *La universidad argentina en tránsito. Ensayo para jóvenes no tan jóvenes*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

- Mollis, M. (2003). Un breve diagnóstico de las universidades argentinas: identidades Alteradas. En M. Mollis (Comp.), *Las universidades en América Latina. ¿Reformadas o alteradas? La cosmética del poder financiero*. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, pp. 203-216.
- Paviglianiti, N., Nosiglia, M. y Marquina, M. (1996). *Recomposición Neoconservadora Lugar afectado: la universidad*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Portantiero, J. C. (1978). *Estudiantes y política en América Latina. El proceso de la revolución universitaria 1918-1938*. México: Siglo XXI.
- Riquelme, G. y Razquin, P. (1997). Prácticas de Estudio y Trabajo de los Universitarios. Hacia su valoración pedagógica. *Revista IICE VI*, 10, 58-69.
- Rubinich, L. (2001). *La conformación de un clima cultural. Neoliberalismo y Universidad*. Buenos Aires: Libro del Rojas Universidad Nacional de Buenos Aires.
- Sautú, R. (Comp.) (1999). *El método biográfico*. Buenos Aires: Editorial de Belgrano.
- Schutz, A. (1974). *El problema de la realidad social*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Sennett, R. (2000). *La corrosión del carácter*. Barcelona: Anagrama.
- Simon, J. (1993). Estudiantes y política en los '90, algunos elementos para analizar la crisis del movimiento estudiantil. *Revista IICE II*, 3, 59-72.
- Testa et al. (2002). *Expectativas de Estudio y Trabajo de los alumnos próximos al egreso de la carrera de Relaciones de Trabajo de la UBA*. Informe 1. Buenos Aires: Universidad Nacional de Buenos Aires, Laboratorio de Análisis Ocupacional, Centro de Estudios de Investigaciones Laborales, Programa de Investigaciones Económicas sobre Tecnología, Trabajo y Empleo, Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas y Facultad de Ciencias Sociales.
- Tiramonti, G., Nosiglia, C. y Feldfeber, M. (1993). La nueva oferta universitaria. *Revista IICE II*, 3, 4-19.

□ Zibecchi, Carla

Toer, M. (1997). Principales características de los estudiantes de la UBA. *Revista Sociedad*, 11, 151-170.

— (2001). Los dilemas de la universidad de masas a la luz de las dificultades para culminar los estudios. El caso de la Universidad de Buenos Aires. *Revista Sociedad*, 17, 195-207.

Weber, M. (1922-1992). *Economía y Sociedad*. México: Fondo de Cultura Económica.

Nota





Lectura de textos académicos y la influencia de los medios

Roseti, Laura; González, María;
Regueira, Inés y Adem, Adriana

Fecha de recepción:
28/03/07

Fecha de aceptación:
09/04/08

Facultad de Filosofía y Letras, UBA

aroseti@intramed.net; sgonzalez@wamani.apc.org;
inesregueira@fibertel.com.ar; aadem@fibertel.com.ar;

Palabras clave:

educación superior, instrucción, procesos de aprendizaje, lingüística, lectura.

Keywords:

higher education, instruction, learning processes, linguistics, reading.

Resumen

El objetivo de este trabajo es analizar si la fuerte intervención de los medios de comunicación representa un elemento discursivo obstaculizador de la lectura de textos académicos. Luego de estudiar los factores involucrados en el proceso de comprensión lectora, se introduce el modelo de lectura en lengua extranjera desarrollado por Spath Hirschmann (2000) para la cátedra de Inglés, Lenguas Modernas, Facultad de Filosofía y Letras, UBA. Se consideraron las reformulaciones textuales elaboradas por alumnos de la facultad en un examen de comprensión lectora debido a resultados inesperados: los estudiantes no incluyeron los conceptos centrales del texto en forma adecuada. Luego se analizó la posible relación con el impacto de publicaciones periódicas de ese momento. Los resultados de este análisis indicaron que el discurso de los medios ejerció influencia sobre los lectores inexpertos y desvió su atención de la macroestructura. Confirmamos que el tratamiento que los medios le dan a un tema transforma a estos hechos en un "acontecimiento discursivo" (Jäger, 2003, p. 82). Se concluye con una reflexión acerca de cómo las imágenes colectivas transformadas en acontecimientos discursivos pueden afectar los procesos de lectura comprensiva respecto de la jerarquización de los conceptos centrales, especialmente en aquellos lectores con poca experiencia o escasa instrucción en lectura estratégica.

Introducción

En la cátedra de Inglés del Departamento de Lenguas Modernas de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, los estudiantes deben aprobar tres niveles de lectocomprensión

de inglés como lengua extranjera. El objetivo de la cátedra es que los estudiantes de grado logren leer comprensivamente textos académicos en la lengua meta y los reformulen en español.

Consideramos a la comprensión lectora como un proceso interactivo en el que participan tres polos: el lector, la situación de lectura y el texto (Silvestri, 2004). Con este planteo, se trasciende el esquema diádico, sujeto-objeto [S-O], para pasar a un esquema triádico en el cual la situación de lectura interviene en la comprensión. La situación de lectura incluye el medio cultural en que viven las personas, el lugar que ocupan en la estructura social, y las experiencias concretas con las que se enfrentan a diario influyen en su manera de ser, su identidad social y la forma en que perciben la realidad social. En esta concepción se comprende el conocimiento como fenómeno o fenómenos complejos que se generan en circunstancias y dinámicas de diversa índole y cuya construcción está multideterminada por relaciones sociales y culturales.

Todos los factores arriba mencionados interactúan y, en muchos casos, alguno actúa como mecanismo compensatorio. Por ejemplo, cuando el lector procesa un texto integra la nueva información que le provee la superficie del texto con sus esquemas pre-existentes y, en muchas ocasiones, los conocimientos previos pueden compensar la falta de conocimientos de la lengua. El conocimiento del tema del texto facilita el procesamiento, especialmente si el conocimiento lingüístico es escaso, sin embargo, un mayor conocimiento lingüístico puede compensar la falta de conocimiento del tema.

En nuestro caso, la adquisición de estrategias de lectura adecuadas les permite a los estudiantes acceder a bibliografía actualizada y abstraer ideas centrales, subideas y la postura del autor, como así también reconocer esquemas de argumentación. La comprensión se instrumenta con la práctica de técnicas de síntesis, de reformulación y de jerarquización de conceptos e incluye un trabajo global, proposicional intensivo y específico y el desarrollo de la comprensión aural. En la selección de textos se tienen en cuenta el interés del lector, el encuadre del texto dentro de los ejes temáticos de la carrera, la autenticidad del material y su complejidad léxica o conceptual desenfatiando otras variables como su extensión y su complejidad sintáctica.

Los estudiantes que cuentan con conocimientos intermedios o avanzados de inglés pueden acceder al Programa Tutorial de Inglés a distancia o rendir un examen libre de comprobación de sus competencias. Los que poseen conocimientos elementales de la lengua meta asisten a los cursos regulares y en tres cuatrimestres deben lograr leer comprensivamente artículos de investigación auténticos. En los cursos de lectocomprensión se comienza con la lectura de textos descriptivos, expositivos y narrativos en los niveles elemental y medio y se abordan textos argumentativos en el nivel superior. La reformulación en lengua materna se va complejizando desde la producción de ideas principales y subideas por medio de una oración síntesis hasta la formulación de una red conceptual.

Como los modelos de lectura de una lengua extranjera que circulan en el ámbito científico consideran que los estudiantes acceden a la universidad con un conocimiento avanzado de la lengua meta, fue necesario construir un nuevo modelo con el objetivo de adecuarlo a las necesidades de nuestros estudiantes. Spath Hirschmann (2000) desarrolló un modelo de lectura y adquisición de una lengua extranjera a partir de las competencias receptivas que incluye las áreas cognitiva, lingüística, pedagógica y cultural. Desde el área cognitiva, el modelo especifica la importancia del primer momento: la anticipación o pre-lectura que consiste en el trabajo con cadenas semánticas de cohesión que el lector con experiencia arma durante la anticipación del texto. Con la información descubierta durante ese paneo inicial y mediante la conexión con conocimientos previos o explícitos en el texto se tejen cadenas semánticas que sirven de anclaje para una representación textual parcial y situacional. Esta red referencial exige al lector la capacidad de arriesgar significados al realizar conexiones novedosas de reconocimiento y construcción de sentido (Goodman, 1994).

Los conocimientos previos del lector conforman el *schema* del cual parten las inferencias para formar las cadenas semánticas. Carrell (1983) distingue entre *schemata* formal y *schemata* de contenido: el primero consiste en el conocimiento del lenguaje, las convenciones lingüísticas, la organización textual y los rasgos de los géneros; el segundo, en el conocimiento del mundo, el tema del texto y la cultura en general. Este

schema facilita la concentración sobre determinados aspectos del texto, permite la elaboración de inferencias y la reconstrucción del contenido del texto (Anderson, 1984). El *schema* del lector contribuye a las inferencias que requiere la primera aproximación a un texto, y dentro de ese *schema* el lector busca las asociaciones más convenientes para reconstruir los conceptos centrales del mismo.

Las conexiones en vaivén y saltando líneas enlazan aquellas frases o conceptos que el lector logra inscribir dentro del marco del reconocimiento del paratexto (Genette, 1991), de sus conocimientos previos y de su experiencia lectora. Especificando el proceso, el lector selecciona los cognados relevantes y jerárquicos y los considera núcleos-anclajes en la construcción de redes semánticas de conexiones intratextuales. La construcción de significados adquiere un movimiento de vaivén anafórico y catafórico que permite la organización de una red o redes paralelas de sentidos denominadas “macro unidades de anáfora extendida” (Spath Hirschmann y Traversa, 1996), pues aglutinan en un eje a los elementos semejantes.

En un segundo momento se verifican las hipótesis iniciales al realizar una lectura proposicional del texto hasta lograr la reconstrucción personal de lo leído integrando la información de la base textual con la activación de los conocimientos previos (Kintsch, 1994). La ubicación de núcleos de síntesis informacional a través de los conectores lógicos o articuladores autorales establecen los espacios de lectura intensiva.

La clausura del texto indica un cerramiento procesual que se explicita en el momento de internalización y reformulación del texto. Los instrumentos utilizados para evaluar esta etapa del proceso incluyen la redacción de una idea central en una oración, la síntesis o resumen, el parafraseado y la red conceptual. La idea central expresada en una oración obliga a la jerarquización y a la síntesis además de lograr la elaboración de una expresión escrita de abstracción de ideas. Definimos idea principal o central a la síntesis lograda mediante la redacción de una oración relativamente breve que incluya la información más importante presentada en el texto y excluya lo redundante o trivial (Stevens, 1991). Se considera a la red conceptual como una representación gráfica de la reformulación de un texto que muestra las relaciones semánticas entre

conceptos y subconceptos ordenados jerárquicamente e interrelacionados (Gandolfo, González, Nerguizian y Spath Hirschmann, 2000).

Desde el análisis lingüístico, el modelo considera la adquisición de un léxico especial al que llamamos académico general, la necesidad de una gramática funcional, la focalización de la lectura en los núcleos nominales, el establecimiento de una cohesión/coherencia en la abstracción de ideas y la detección de las estructuras básicas al leer por proposiciones (*parsing*).

El componente pedagógico incluye dos elementos: por un lado, los protocolos retrospectivos y el registro del proceso a través de la autoevaluación sistematizada con la organización de un portfolio o registro diario de las tareas realizadas para lograr la comprensión y, además, la reflexión metacognitiva; por otro lado, el aprendizaje colaborativo, grupal.

El análisis de los elementos culturales que aparecen en los textos académicos mostró que se pueden agrupar en cinco áreas: la cultura “c” que incluye las anécdotas sobre prácticas comunes en otras culturas, la “C” que incorpora elementos de la historia de países con otras culturas, la pragmática que se refiere a la organización comunicativa en otras culturas, la ideológica representada a través del etnocentrismo y la conceptual que presenta dificultades para ser adquirida por el lector debido a su falta de vivencia de la experiencia.

Según los lineamientos especificados por el modelo de lectura adoptado, en todas las modalidades y niveles se solicita a los estudiantes que realicen diferentes tareas en las etapas de anticipación, verificación e internalización. La anticipación implica todo aquel estudio previo a la lectura en sí que ayude a captar las ideas centrales y secundarias del texto: títulos, subtítulos, copetes, abstractos, resúmenes, gráficos, fotografías, palabras o frases claves, palabras o frases en negrita o en bastardilla, cognados, conectores. Además de esta visión panorámica de la superficie del texto, los conocimientos que los alumnos posean de su especialidad y de la estructura de los diferentes tipos de textos serán de importancia en la formulación de hipótesis sobre el mensaje que habrán de abstraer de cada texto. La verificación se dará al comprobar la veracidad de las hipótesis con la lectura misma, incluyendo la detec-

ción de ideas secundarias y las relaciones entre ellas y la idea principal. A estos dos pasos es necesario agregar la etapa de internalización y reformulación que se expresa en la elaboración de la idea central y de un esquema, red conceptual o síntesis en los cuales quedará en claro la línea de pensamiento del autor, la jerarquización de conceptos y las interrelaciones entre conceptos e ideas que se trabajan en los textos.

Resultados inesperados en un examen libre

En diciembre de 2003, 88 alumnos de grado pertenecientes a las nueve carreras que se dictan en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires se presentaron a rendir examen libre de Inglés Superior. Esta instancia de evaluación posibilita a los alumnos demostrar, por medio de un examen escrito, su capacidad para comprender un texto académico auténtico argumentativo escrito en inglés en su versión original. Para estos casos se seleccionan artículos de investigación pertinentes a las temáticas específicas de las distintas carreras. La aprobación de este examen les permite cumplir con el requisito de lectocomprensión en inglés como lengua extranjera de los planes de estudios vigentes.

El material que se utilizó para evaluar la competencia lectora de los estudiantes fue un artículo de investigación en su versión original y completa, de 4400 palabras, cuyo título es *Sports and Shows: Spectators in Contemporary Culture* (Kennedy, 2001)¹ (Deportes y Espectáculos: Espectadores en la Cultura Contemporánea) [Traducción propia], publicado en una revista especializada de teatro llamada *Theatre Research International* (Investigación Internacional de Teatro) [Traducción propia]. A continuación brindamos una síntesis temática del artículo: con el fin de analizar la naturaleza de dos audiencias muy diferenciadas, en este texto argumentativo se compara a los espectadores de teatro y a los deportivos; a la audiencia teatral contemporánea se la caracteriza adjudicándole pasividad, mientras que lo que define a la audiencia deportiva es su libertad. El autor concluye su análisis demostrando que la audiencia deportiva no es tan libre como se cree.

Para la realización de la tarea que debían realizar los estudiantes se tuvieron en cuenta los tres momentos en el proceso de lectura que se distinguen en el modelo de Spath Hirschmann (2000): la anticipación o prelectura (abordaje global y elaboración de hipótesis), la lectura proposicional o exhaustiva para la verificación de hipótesis y la reconstrucción o reformulación personal del texto. Todos estos ejercicios debían ser resueltos en lengua materna y el límite de tiempo fue de cuatro horas reloj.

El ejercicio de prelectura incluyó las siguientes consignas acerca de aquellas pistas textuales que permitiera a los alumnos la detección de los conceptos centrales:

- 1- Lea los datos bibliográficos, el título del artículo, el resumen o abstract, y la primera y última oración del artículo.
- 2- Con los datos recabados en el punto 1, identifique los paradigmas de la argumentación y los temas que se comparan.

Mediante la realización de esta tarea se trató de guiar a los estudiantes para que en la etapa de pre-lectura lograran identificar la comparación entre las audiencias de teatro y las deportivas a partir de las pistas que ofrecen los elementos paratextuales.

En los datos bibliográficos se encuentra el título de la revista *Theatre Research International*, y una referencia a la *Internacional Federation for Theatre Research*, 2001, es decir, que el contexto de publicación es claramente identificable como perteneciente al campo de investigación sobre el hecho teatral. El título del artículo es *Sports and Shows: Spectators in Contemporary Culture*, que introduce dos temas: los deportes y los espectáculos. El abstract del artículo comienza con la frase *The spectatorial relationship between sporting events and theatrical performance...* (La relación de espectadores entre eventos deportivos y el hecho teatral...) [Traducción propia] que refuerza la idea de comparación y relación entre los dos temas. Más aún, la primera oración del ensayo refiere a los espectadores de teatro de manera explícita: *Theatre spectators are not free...* (Los espectadores del teatro no son libres...) [Traducción propia] y el comienzo de la última contiene la clara referencia a los deportes, ya que dice: *Nonetheless, sports contests...*

(A pesar de todo, los torneos deportivos...) [Traducción propia]. Esta guía de prelectura pone el foco con claridad en la comparación entre los espectadores de teatro y los deportivos.

Una vez finalizada la corrección de estos exámenes libres, tanto los miembros del equipo de correctores como la coordinadora a cargo de la supervisión de la misma detectaron un alto nivel de fracasos inesperados en la reconstrucción del texto. Esto se debía, mayoritariamente, a que los estudiantes no incluían los conceptos centrales de manera adecuada. En sus respuestas se observó una focalización excesiva (en muchos casos exclusiva) en el concepto de “violencia en el fútbol” que no permitía el tratamiento apropiado de la comparación entre las audiencias del teatro y del fútbol.

Estos resultados inesperados y el empeño por poder explicarlos desde nuestro modelo de lectura fueron los disparadores del trabajo de investigación que a continuación desarrollamos.

Objetivo e hipótesis

En este estudio, que se enmarca dentro de nuestro proyecto de investigación, nos proponemos analizar si la fuerte intervención del discurso de los medios representa un elemento discursivo obstaculizador de la lectura. Nuestra hipótesis es que, en los lectores inexpertos o con escasa instrucción en lectura estratégica, la reconstrucción de los significados del texto se ve afectada por la influencia de los acontecimientos discursivos creados por los medios.

Metodología

Los sujetos que intervinieron en esta experiencia fueron 88 alumnos de grado de las distintas carreras que se dictan en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, quienes rindieron un examen libre del nivel superior en lectocomprensión en lengua inglesa en diciembre de 2003. Estos exámenes se utilizaron como corpus para el análisis de las dificultades presentadas en la reconstrucción de los macrotemas y macroremas del texto desde un marco de Lingüística Sis-

témico Funcional. De los mismos se tuvieron en cuenta los ejercicios de internalización, idea síntesis y red conceptual para distinguir los conceptos señalados por los alumnos-lectores como centrales.

Con el fin de jerarquizar los conceptos que debían ser incluidos en ambos ejercicios, se realizó un estudio del abstract y de la primera y última oración del artículo de investigación desde la Gramática Sistémico Funcional (Halliday, 1994 y 2004). Se eligieron estos segmentos del texto porque fueron los indicados para la lectura de los alumnos en la etapa de anticipación.

Para el enfoque sistémico funcional, lo que otorga a la cláusula su carácter de mensaje es la estructura temática. Siguiendo la terminología de la Escuela Lingüística de Praga, se utiliza la distinción entre Tema y Rema para indicar las partes que constituyen una cláusula. El Tema es el elemento que sirve como punto de partida del mensaje, es el que orienta y ubica a la cláusula dentro de su contexto. El Rema es la parte del mensaje que desarrolla el Tema. En inglés, el Tema se indica por la posición en la cláusula: se ubica en primer lugar (Halliday, 2004). Está relacionado con la organización de la información de las cláusulas y, a través de ellas, con la organización de todo el texto (Martin, Mathiessen y Painter, 1997).

Cuando el Tema se superpone con el Sujeto, se lo denomina “Tema no marcado”. Si en una cláusula el Tema no coincide con el Sujeto, estamos en presencia de un Tema marcado porque tiene una mayor prominencia textual.

A su vez, en un texto podemos distinguir el Hiper-Tema, que introduce los conceptos de un párrafo en su primera cláusula, sirve de marco de orientación para el resto del discurso y establece expectativas acerca del desarrollo del texto. A medida que la frase se desarrolla, la información nueva se acumula y, por lo general, la última frase funciona como Hiper-Rema con la información nueva y más importante acumulada (Martín, 2003).

El concepto de Tema en Lingüística Sistémico Funcional no se restringe al nivel de la cláusula, sino que se encuentra también en el nivel discursivo como Hiper Tema o punto de partida de un párrafo y como Macro Tema o punto de partida de un texto que puede llegar a ser un

párrafo (Martin y Rose, 2003). El Hiper Tema y el Macro Tema (Temas discursivos) funcionan como andamiaje de textos enteros y permiten, también, entender mejor las múltiples formas de organización involucradas en esta construcción (Montemayor-Borsinger, 2007). Mientras que los Hiper-Temas nos muestran hacia donde se dirige el discurso, los Hiper-Remas destilan en una oración la información acumulada. Los Macro Temas predicen Hiper-Temas y los Macro-Remas condensan Hiper-Remas. Estas capas sucesivas de Temas y Remas constituyen el método de desarrollo de un texto que responde a sus características genéricas (Martin y Rose, 2003).

Para este trabajo se utilizó la tabla propuesta por Martin, Mathiesen y Painter (1997) ya que resulta adecuada para el análisis de textos escritos en inglés.

Abstract

Tema				Rema	
Textual	Interpersonal	Experiencial marcado	Experiencial no marcado	Proceso	
			The spectatorial relationship between sporting events and theatrical performance based on recent sociological studies.	reveals	Much about the nature of any audience position.
and				raises	Issues of class, economic status, and gender.

		Despite the heavy commodification and internationalization of professional sport.	fans	retain	A remarkable sense of psychological investment in home teams centered around notions of civic pride and communal ownership.
			They	ardently follow	The fortunes of their sides in a manner rarely associated with any other form of entertainment, a devotion that can lead to notable violence.
			Sporting events	also constitute	One of the few remaining examples of live television broadcasts.
			Television	extends	The implications of the sports spectator enormously.
and				is	The foundation of the globalization of sports.
but			it	also affects	Live audiences through the mediatization of some events.

Primera Oración:

Tema				Rema	
Textual	Interpersonal	Experiencial marcado	Experiencial no marcado	Proceso	
			Theatre spectators	are not	free beings:
			we	give up	part of our own agency when we agree to assist at the spectacle.

Última Oración

Tema				Rema	
Textual	Interpersonal	Experiencial marcado	Experiencial no marcado	Proceso	
			It	may be	That the chief distinction of sports is the freedom fans assume to create, in a public forum and communally, a new text out of their spectation, separate from the text of the game or the meanings assigned to it by the media or official agencies.

De la observación de la tabla precedente se desprende que en el abstract, en la primera y última oración se detectaron los siguientes conceptos centrales:

- Comparación entre espectadores de teatro y de deportes.
- Características de las dos audiencias que las diferencian.
- Fenómenos de clase, status económico y género.
- Comercialización de los eventos.
- Manipulación y control de la audiencia.
- Superación de la manipulación por parte de la audiencia.
- Libertad.
- Violencia.
- Construcción de nuevos significados.

Resultados

Del total de los 88 exámenes analizados, el 74% incluye el concepto de “comparación entre las audiencias”. Si bien es un porcentaje alto, resulta llamativo que no fuera mencionado en un porcentaje aún mayor ya que este hiper-tema se encuentra presente en el título del artículo, en el abstract y en las primeras oraciones del primer y último párrafo. Es más sorprendente aún si consideramos que los ejercicios de prelectura estuvieron diseñados para orientar a los alumnos en la búsqueda de los conceptos centrales.

El porcentaje de los lectores que mencionan el concepto secundario de “violencia” es muy alto (57%), y el porcentaje de los que incluyen en la idea principal la referencia solamente a espectadores deportivos es notable (23%).

Hiper-temas / Hiper-remas	Sujetos	%
	Total: 88	100
1. Comparación entre audiencias	65	74
2. Características de las audiencias	21	24
3. Mencionan solo espectadores deportivos	20	23
4. Clase y género	20	23
5. Comercialización / mediatización	43	49

6. Manipulación / control	48	55
7. Superación de la manipulación	22	25
8. Libertad	61	69
9. Violencia	50	57
10. Construcción de nuevos significados	13	15

Discusión

En nuestro análisis observamos que el examen corresponde a la fecha de diciembre de 2003, cuando en agosto se había producido un hecho de violencia notable en un partido de fútbol local y un juez nacional apoyado por la persona encargada de la seguridad en los estadios amenazaba con la suspensión del campeonato. Los titulares de los diarios anunciaban: “Violencia sin fin”, “Fútbol: ordenan a la policía no intervenir”, “El presidente de Chacarita podría ir a prisión”, “Procesan a [...] por asociación ilícita”, “Un preso y dos liberados”. La información de los medios concentraba la atención en la violencia en el fútbol y sus consecuencias.

Este tratamiento del tema en los medios transforma a los hechos en un acontecimiento discursivo,

únicamente pueden considerarse acontecimientos discursivos aquellos acontecimientos en los que se haya puesto un especial énfasis político, es decir, aquellos que, como regla general hayan recibido dicho trato en los medios de comunicación. (Jäger, 2003, p. 82)

Jäger (2003, p. 63) define el discurso como

el fluir del conocimiento —y de todo conocimiento societal acumulado— a lo largo de toda la historia [...] fluir que determina los hechos individuales o colectivos, así como la acción formativa que moldea la sociedad y que, de este modo, ejerce el poder.

El contexto en que el discurso ejerce el poder es muy complejo porque el poder se ejerce en varios sentidos, hay un campo de afirmaciones y otro campo de posibles afirmaciones, preguntas, puntos de vista, etc.

que quedan excluidos institucionalmente. También se ejerce el poder dándole a los discursos un fácil acceso a los medios y recursos.

El discurso es una unidad que se regula y es creadora de conciencia, forma sujetos y estructura sociedades. Los discursos se hallan entreteljidos y vinculados por símbolos colectivos o estereotipos culturales, también llamados *topoi*. Ellos contienen un repertorio de imágenes con las que visualizamos la realidad societal, podemos interpretar esas imágenes, y recibimos interpretaciones a través de los medios de comunicación (Jäger, 2003).

Los procesos discursivos temáticamente uniformes se denominan “hilos discursivos”, cada uno tiene una dimensión sincrónica (en un período de tiempo) y otra diacrónica (a lo largo del tiempo). Un corte sincrónico muestra qué se ha dicho, es y será decible en un punto del pasado (Jäger, 2003).

En la búsqueda realizada en los periódicos correspondientes a la época en que se llevó a cabo el examen que da origen a esta investigación, se detectó la referencia a la identificación del fútbol con la violencia como hilo discursivo que dio origen al acontecimiento discursivo.

Este acontecimiento discursivo afectó la lectura del texto asignado en el examen ya que, siguiendo al mismo autor mencionado, “los medios de comunicación regulan el pensamiento cotidiano” (Jäger, 2003, p. 83) y la lectura de un texto que menciona la violencia en el fútbol activó las imágenes sobre el fútbol interpretadas desde los medios. Los lectores inexpertos no lograron jerarquizar la información del texto en forma adecuada o, en algunos casos, no pudieron ver la comparación entre los espectadores teatrales y los deportivos. El discurso de los medios ejerció su poder sobre los lectores inexpertos y desvió su atención a la violencia en el fútbol, noción solo mencionada en la argumentación como consecuencia de la devoción provocada por los deportes y que luego aparece a modo de ejemplo. “El individuo no es algo que esté frente al poder, es, según creo, uno de sus primeros efectos” (Foucault, 1980, p. 98).

Conclusiones

Trabajar con los conocimientos previos de los alumnos para facilitar la construcción de significados de un texto académico ha sido siempre

parte de nuestro andamiaje. Como mencionamos antes, la *schemata* de contenido abarca el conocimiento del mundo y la cultura. Pero también descubrimos que ese *schema* puede contener imágenes colectivas que, al haber sido transformadas en acontecimientos discursivos por la acción de los medios, pueden afectar la jerarquización de los conceptos centrales en aquellos lectores con poca experiencia o escasa instrucción en lectura estratégica.

A pesar de haber elaborado instrucciones de anticipación y verificación que guiaran a los lectores en su reconstrucción de los significados del texto, la ausencia de práctica en el uso de estas estrategias lectoras (debemos recordar que eran alumnos libres y no de cursos regulares) provocó una lectura parcial del texto en un porcentaje importante.

Notas

- 1 Texto completo en Apéndice 1.

Bibliografía

- Anderson, R. (1984). Role of the Reader's Schema in Comprehension, Learning and Memory. En R. C. Anderson, J. Osborn y R. J. Tierney (Eds.), *Learning to Read in American Schools: Basal Readers and Content Texts*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, pp. 243-257.
- Carrell, P. L. (1983). Three components of background knowledge in reading comprehension. *Language Learning*, 33, 183-203.
- Foucault, M. (1980). *Power/Knowledge. Selected Interviews & Other Writings, 1972-1977*. New York: Random House.
- Gandolfo, M., González, M. S., Spath Hirschmann, S. y Nerguizian, A. (2000). The Role of Keywords in Reading Comprehension. *Actas First Regional Convention of Teachers Of English*. [Versión electrónica].
- Genette, G. (1991). Introduction to paratext. *New Literary History*, 2, 261-272.
- Goodman, K. (1994). Reading, Writing and Written Texts: A Transactional Socio-psycholinguistic View. En H. Singer, R. B. Ruddell y M. Ruddell

- (Eds.), *Theoretical Models and Processes of Reading*. Cuarta Edición. Newark, Delaware: International Reading Association, pp.1092-1130.
- Halliday, M. (1994). *An Introduction to Functional Grammar*. Segunda Edición. London: Arnold.
- (2004). *An Introduction to Functional Grammar*. Tercera Edición Revisada por C. Mathiessen. London: Arnold.
- Jäger, S. (2003). Discurso y conocimiento: aspectos teóricos y metodológicos de la crítica del discurso y del análisis de dispositivos. En R. Wodak y M. Meyer (Comp.), *Métodos y análisis críticos del discurso*. Barcelona: Gedisa, pp. 61-100.
- Kennedy, D. (2001). Sports and Shows: Spectators in Contemporary Culture. *Theatre Research International*, 26, 227-284.
- Kintsch, W. (1994). The Role of Knowledge in Discourse Comprehension: A Construction-Integration Model. *Psychological Review*, 2, 163-182.
- Martin, J. R. y Rose, D. (2003). *Working with Discourse: Meaning beyond the clause*. London and New York: Continuum.
- Montemayor-Borsinger, A. (2007). El análisis de la organización del discurso literario en español. Una propuesta desde la Lingüística Sistemática Funcional. *Co-herencia*, 4 (7), 134-151.
- Silvestri, A. (2004). La comprensión del texto escrito. En M. Alvarado (Coord.), *Problemas de enseñanza y aprendizaje*. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes Editorial, pp. 11-44.
- Spath Hirschmann, S. (2000). Modelo de adquisición de una lengua extranjera a través de las competencias receptivas. *Actas del VIII Congreso de la Sociedad Argentina de Lingüística*. [Versión electrónica]. Mar del Plata, Argentina.
- y Traversa, A. (1996). *Macro Unit Construction from Extended Anaphora Networking when Reading Argumentative Text in a Foreign Language*. Lancaster, UK: DAARC Proceedings.
- Stevens, R., Slavin, R. y Farnish, A. (1991). The Effects of Cooperative Learning and Direct Instruction in Reading Comprehension Strategies on Main Idea Identification. *Journal of Educational Psychology*, 83 (1), 8-16.

Reseñas



Barreiro, Héctor S. y Gagliano, Rafael S.*El sentido de la historia. (Indagación, diálogos y experiencias)*

Buenos Aires: Miño y Dávila, 2007, 165 pp.

¿Cuál es el sentido de la historia? Actualmente es en los bordes o en los excluidos desde donde se formula esta pregunta. El interrogante surge ante la necesidad de reivindicaciones de las minorías que se preguntan desde una perspectiva universal.

El lector se encuentra con una novedosa y amena forma de reflexionar sobre el sentido de la historia. A través del diálogo entre ambos autores, “fruto de una amistad dialogada y perseverante”, analizan y reflexionan sobre el pasado y las tramas espaciales y temporales en que se articula. Expresan que los discursos de la historiografía deben favorecer múltiples interpretaciones del pasado y hacer visibles los recortes arbitrarios e interesados de algunos historiadores. Los mapas que organicen el conocimiento social de nuestra realidad regional, integrada a Latinoamérica, podrán constituir en sí mismos un programa histórico y prospectivo.

El libro está organizado a partir de dos ejes. En el primero, Héctor Barreiro y Rafael Gagliano realizan una indagación filosófica del sentido de la historia. Afirman que pasado e historia son dos conceptos diferentes que se buscan y reconocen. La historia es un recorte del pasado, no es el pasado. Los sujetos son el resultado de la totalidad del pasado, no de la totalidad de la historia. Son sujetos históricos condicionados o determinados por la totalidad del pasado, y el trabajo del presente es identificar los condicionamientos del pasado para abo-



lirlos. Es imposible objetivar el pasado, pero el trabajo del presente es quitar los condicionamientos.

El desafío de la pedagogía es enseñar a vivir en el presente cancelando el pasado. Para cumplir esta misión, ¿qué contenidos se enseñarán? Se enseñarán, sobre todo, aquellos que muestren los conflictos éticos del hombre con la historia. Así se ayudaría a desarrollar un tipo de inteligencia inter-generacional. Abrir, explorar nuevos pensamientos, aceptar el sentido de lo universal, de la totalidad, posibilitará el reconocimiento de la dignidad de los otros, de otras culturas, de otros lugares y crear orbes donde quepan otros universos.

En el segundo eje consideran el sentido de la historia desde una perspectiva pedagógica. Educar —sostienen— es abrir senderos de conocimiento, de experiencia y de trabajo en un mundo preconstituido aunque no cerrado.

La escuela tiene que promover las relaciones inter-generacionales y desatender las intra-generacionales para desarrollar el pensamiento crítico y la solidaridad. Los renovados modelos de intercambio solidario entre adultos y jóvenes en la escuela son la oportunidad para ayudar a construir ciudadanías más complejas y más incluyentes.

Finalmente, sentencian:

La escuela es la única institución pública donde nadie está de más. En esto consiste la inclusión total: ingresar, permanecer y egresar haciendo del estar una experiencia dialogada de conocimiento. El estar en la escuela permite organizar simbólicamente las experiencias y significarlas en una biografía personal y generacional.

Con una mirada optimista, aseveran que la fresca juventud que habita en las instituciones es la que está cambiando las caras de la solidaridad y las relaciones entre la escuela y la comunidad.

El sentido de la Historia es un libro recomendable para historiadores porque saben que pretender una respuesta indivi-

dual del sentido de la historia implica un desconocimiento de las actuales necesidades del mundo. Y saben, también, que no basta con una interpretación unilateral para la solución de los problemas del hombre.

Asimismo, es aconsejable su lectura a los educadores porque la enseñanza de la historia debería facilitar su estudio por caminos diferentes y para todos.

Es una invitación a que tanto historiadores como educadores vayan por la búsqueda de un nuevo sentido de la historia.

Allori, Adriana Rosa

Facultad de Ciencias Humanas, UNLPam

Burgos, Noemí E.

La enseñanza y el aprendizaje de la creatividad en el jardín de infantes. Pensamiento divergente, integración cultural y escuela creativa

Rosario: Homo Sapiens, 2007, 125 pp.

El título acomoda al lector en relación con una de las acepciones de creatividad: aquella que sostiene que las capacidades creativas están en todos los seres humanos. En este sentido, relativiza el lugar de innata al que estuvo fuertemente imbricada y le otorga al ambiente un papel importante para obstaculizar o promover su desarrollo. A la vez, permite la contextualización en una institución educativa: el Jardín de Infantes.

La lectura del texto avanza en el tratamiento del concepto de creatividad, “[...] como la capacidad de resolver problemas, de comprender, de ser racional, de hacer juicios, de encontrar salida a situaciones [...]” (p. 40) y, también, la desprende de la exclusividad de su relación con las áreas estético-expresivas para hacerla extensiva a otras áreas disciplinares.

La escuela “creativa”, como dice la autora, sirve para el conocimiento, enriquecimiento y transformación de las culturas de los niños y la integración de estas entre sí. Así, a partir de la revisión de los sentidos y significados de sus prácticas y del conocimiento del contexto social y cultural en que se desenvuelven los alumnos, será necesaria la búsqueda de alternativas que posibiliten y permitan el desarrollo de un pensamiento creativo, como así también “aprender a ser creativos”.

El Nivel Inicial debe atender el derecho de cada niño a recibir enseñanzas y de esta manera ayudar a superar las consecuencias de un entorno cultural

y social desfavorable. Para ello constituirá un ambiente que puede y debe enseñar a los niños a ser creativos, a tener pensamiento crítico, a desarrollar la autonomía... en síntesis: contribuir con la formación de sujetos libres. Esta es la intención de Noemí Burgos.

El libro está organizado en siete capítulos. Los capítulos 1 y 2, “La creatividad en el marco de la cultura autónoma” y “La creatividad se enseña y se aprende”, ofrecen un recorrido teórico en busca de respuestas a la relación entre creatividad, cultura y educación. A partir del análisis de posturas innatistas y ambientalistas se sostiene que la creatividad se enseña y se aprende. Para ello el Jardín de Infantes, como escuela creativa, revisará el sentido y significado de muchas prácticas naturalizadas y sostenidas en estereotipos, rutinas y rituales.

En el capítulo 3, “El docente creativo”, se aborda el tratamiento de la propuesta didáctica en relación con los tiempos y espacios que concede para que los alumnos desarrollen un pensamiento creativo. Se detallan algunas consideraciones para el planteo de la misma en torno a la interacción social en la sala y al objeto de conocimiento.

Luego, la autora se detiene en el estudio de las estrategias de la enseñanza de la creatividad para todas las áreas curriculares. El cómo del docente consistirá en la búsqueda de alternativas para el desarrollo de aquellas capacidades y conocimientos que permitan el pensamiento creativo en sus alumnos, como así también “aprender a ser creativos”.

El capítulo 4, “Los procesos de pensamiento y la creatividad”, expresa el interés por las líneas de pensamiento que vinculan el mundo real, el del pasado y el que no es real. El interjuego de la memoria, la imaginación y la atención estimula un pensamiento reflexivo, crítico y creativo.

La institución escolar dotará a los alumnos tanto de destrezas y estrategias para resolver problemas como de procesos para la revisión de estrategias y de procedimientos utilizados frente a una situación problemática.

En el capítulo 5, “El pensamiento divergente”, este pensamiento es caracterizado en relación con el pensamiento convergente. La escuela creativa gesta propuestas que posibiliten respuestas, ideas y procedimientos de todos y cada uno de los niños. En este sentido, la enseñanza atiende la diversidad. La diversidad creativa conlleva el respeto y la comprensión del otro, el uso de la libertad para la toma de decisiones y el desarrollo gradual de la responsabilidad.

En el capítulo 6, “La creatividad en la organización escolar”, Burgos plantea el valor de integrar la cultura popular a la escuela para dar sentido a los proyectos institucionales y áulicos. Analiza el aporte de la organización escolar para favorecer el pensamiento crítico y la creatividad. Se interroga acerca del uso de los tiempos y los espacios escolares y establece que los mismos inciden en la creación de un ambiente que facilite u obstaculice la creatividad.

Finalmente, en “Materiales curriculares y creatividad”, aborda los criterios para su selección en torno a las interacciones sociales esperadas, las posibilidades de acción que ofrecen, el tipo de actividad, el niño, el objeto de estudio, entre otros.

Además de conceptos, ejemplos de experiencias, transcripciones de diálogos tomados de la práctica, notas y cuadros, cada capítulo está acompañado con fragmentos de canciones de Atahualpa Yupanqui “[...] para develar el sentido de su relación con los contenidos expresados” (p. 18).

El libro finaliza con un intento de cierre provisorio. Su lectura contribuye a reflexionar sobre los sentidos y significados de las prácticas instaladas en este nivel de escolaridad, a recuperar aquellas que tienden a la formación de sujetos creativos, como así también a instaurar otras que incluyan las voces de los distintos actores que demanda la relación educación, creatividad y cultura.

Morán, María Iris

Universidad Nacional de La Pampa

Tenti Fanfani, Emilio

*La escuela y la cuestión social.
Ensayos de sociología de la educación*

Buenos Aires: Siglo XIX, Primera Edición, 2007, 272 pp.

Emilio Tenti Fanfani obtuvo la Licenciatura en Ciencias Políticas y Sociales de la Universidad Nacional de Cuyo y el Diplôme Supérieur d'Etudes et Recherches Politiques del Tercer Ciclo de la Fondation Nationale des Sciences Politiques de París (1968-1971). Es investigador independiente del Conicet, profesor titular por concurso en la Facultad de Ciencias Sociales de la UBA y consulto del IIPE-Unesco en su oficina regional de Buenos Aires. Se ha desempeñado como docente e investigador en diversas universidades y centros de investigación de Colombia, México, Francia y la Argentina. En los últimos años ha publicado gran variedad de libros y artículos en revistas especializadas.

Esta obra reúne once trabajos que, desde diferentes niveles y objetos de análisis, aportan reflexiones sobre el nuevo contexto social y la educación.

Los artículos se agrupan en dos partes. La primera de ellas contiene ensayos que proponen observar “desde afuera” a la escuela y a la educación básica, con el objeto de realizar una mirada sociológica que lleve a la reflexión acerca de las condiciones actuales de la escolarización y sus significados.

El autor aborda temas como los problemas sociales del nuevo capitalismo, la relación entre pobreza, exclusión social y escolarización en la educación básica, la desigualdad como producción social, las condiciones de acceso al conocimiento en tanto capital; todos enmarcados en los nuevos contextos sociales.

Fiel a su postura metodológica como investigador social, propone pensar los problemas sociales y edu-



cativos contemporáneos desde un punto de vista relacional e histórico, como resultado de un proceso multidimensional. Refiere que para estudiar sociológicamente una realidad debe recuperarse el estilo de trabajo de los clásicos y, en ese sentido, rescata, a lo largo de sus escritos, los aportes de quienes así lo hacen en la teoría sociológica contemporánea, como Pierre Bourdieu, Norbert Elías y Anthony Giddens.

En el marco del desarrollo de la educación básica en América Latina, analiza la forma en que se combinan viejos y nuevos problemas que inciden en los procesos de escolarización con pobreza, en un contexto de desigualdades económicas y sociales crecientes. Caracteriza cómo se ha profundizado y prolongado la masificación de la escolarización obligatoria de niños y adolescentes en situaciones de empobrecimiento y exclusión social y cuestiona la acentuación del carácter estratificado que posee la oferta institucional que, a su vez, genera desigualdades en la probabilidad de acceso y terminación de estudios universitarios y pone en discusión las condiciones sociales del aprendizaje durante todo el recorrido de la escolarización básica.

Reflexiona acerca de la problematización de la calidad educativa en relación con las reales oportunidades de los sectores desfavorecidos para la apropiación efectiva de saberes en tanto capital; considera como desafíos fundamentales la incorporación de los excluidos y el sostén de la demanda y mejora de la oferta escolar para esta población. Paralelamente, entiende que deben reestructurarse las condiciones políticas e institucionales de la gobernabilidad de los sistemas educativos, afectadas en la actualidad por la crisis del Estado, de la representatividad y la pérdida de legitimidad de lo público.

Destaca el papel de la educación para superar las desigualdades sociales y la necesidad de una política educativa progresista real, científicamente fundada, que no se quede en la crítica que paraliza y permite la inserción del discurso neoliberal. Esta política debe potenciar las capacidades pedagógicas de la escuela para resolver los nuevos problemas, intervenir sobre las dimensiones de la demanda educativa y adecuar la oferta pedagógica a las características culturales y condiciones de vida de los diversos grupos sociales.

Manifiesta un fuerte convencimiento en que la escuela constituye un elemento fundamental para construir una sociedad más justa e integrada; pero también sostiene que esta institución “sola no puede”. Es necesario, desde su punto de vista, integrar interdependientemente la política educativa con las políticas económicas (productivas y distributivas) y sociales (redistributivas).

Tenti Fanfani caracteriza la exclusión social actual y las posibilidades de acción colectiva que poseen los excluidos; la dominación material “se recicla” en dominación simbólica que atenta contra sus posibilidades de resistencia y de sostener su presencia en los escenarios públicos. La dificultad de tener un “nombre” que los represente ocasiona en los excluidos la pérdida de capacidad para acumular fuerza y actuar colectivamente en forma coordinada, organizada y permanente. Para que se den condiciones que generen la conformación de identidades, pertenencias y acciones colectivas, es necesario entender que existe una “causalidad estructural” común sobre la que hay que actuar, constituida por una lógica productiva, una ética y política inhumanas.

Sobre el final de la primera parte, analiza el papel de las ciencias sociales para contribuir u obstaculizar la superación de estas problemáticas y señala que es necesario conocer para transformar, porque la reflexión permite modificar no solo la percepción de la situación, sino también la reacción en consecuencia.

Para este investigador, las prácticas sociales y la educación como tal se explican por el encuentro de la subjetividad de los actores y por la estructura del campo que ocupan; por lo tanto, desde las ciencias sociales, la reflexividad puede provocar, por un lado, la desnaturalización de los efectos conservadores que determinan las categorías mentales utilizadas para mirar y construir el mundo social y los dispositivos institucionales y pedagógicos de la escuela y, por otro lado, contribuir a romper con el desconocimiento que legitima las desigualdades.

En la segunda parte de la obra, se aboca a la tarea de examinar ciertos discursos sobre la relación entre la cuestión social y la cuestión escolar contemporáneas, con el objeto de concientizar sobre la novedad y complejidad de los problemas actuales en educación.

En este sentido, reflexiona sobre la producción y uso de conocimientos en el servicio educativo a partir del texto *Sociedad del saber y gestión de los conocimientos*, publicado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico [OCDE] en el año 2000. Al respecto, piensa que el documento tiende a subvalorar los efectos prácticos del conocimiento teórico, pero sostiene que este saber, producido en determinado momento histórico, puede transformarse, posteriormente, en sentido común estructurador de prácticas. Relativiza la tesis central del informe que señala que la investigación académica impacta más en las decisiones macropolíticas que en las prácticas áulicas, porque sugiere que esta dimensión es mucho más compleja y problemática que el análisis que se efectúa. También llama la atención sobre la relativa ausencia que muestra el discurso del citado documento sobre la profesionalidad específica que requiere el rol de los gestores del saber (quienes ocupan cargos con poder para fijar reglas de juego y orientar recursos en materia de trabajo intelectual); además, señala que la OCDE plantea viejas recetas para lograr el objetivo de mejorar los resultados en la educación de alumnos con dificultades, como la alianza entre investigadores, docentes e intermediarios del saber. En este sentido, entiende que esta articulación debe darse en función de la búsqueda de resolución de problemáticas específicas, que podría lograrse a partir del replanteo de la formación de docentes e investigadores, en la que compartan el capital cultural y científico básico como punto de partida. Es necesario que se superen las tendencias contradictorias en materia de profesionalización de los docentes en América Latina, donde la jerarquización de las instituciones de formación debiera estar acompañada de condiciones laborales y materiales que asegurasen un real grado de autonomía del ejercicio de la docencia.

Por otro lado, el autor sostiene que en el campo educativo se han privilegiado las investigaciones teóricas, los modelos alambicados y las jergas sabiondas por sobre la pedagogía pragmática. Es preciso, entonces, que la formación docente actual valore el conocimiento práctico producido por los maestros y reintroduzca a los niños en el mismo, puesto que

deben superarse las soluciones teóricas con pretensiones de universalidad en aras del desarrollo de una actitud abierta pero crítica, que permita que el docente, teoría mediante, pueda decidir las condiciones de su utilización históricamente situado.

Los últimos apartados de la obra agrupa trabajos que van desde la búsqueda de reivindicación de la autonomía de las ciencias sociales frente a los intentos de dominación externa del trabajo intelectual, pasando por la caracterización del análisis de la educación como una ciencia social histórica; para abordar, finalmente, el campo mismo de la educación y la relación entre investigación científica y política educativa.

Para Tenti Fanfani, desarrollar una ciencia social histórica implica superar la dicotomía de la visión objetivista (estructural-funcionalista/estructural-marxista) versus la visión subjetivista. Toda teoría científica se halla situada en un tiempo y en un espacio, dimensiones que determinan históricamente sus componentes, categorías e hipótesis. Por esto sostiene que para comprender la educación contemporánea es necesario reconstruir la lógica de su génesis y desarrollo a partir de una estrategia analítica integral, que relacione la historia y la sociología, pero que, además, integre la estructura con los sujetos y sus prácticas.

Refiere que, en la actualidad, el campo de la investigación social y educativa en América Latina pasa por la lucha entre dos modelos de trabajo intelectual. Por un lado, identifica el modelo de ingeniería social con un perfil de investigador tecnocrático que utiliza la ciencia para racionalizar desde una mirada externa los procesos de toma de decisiones; por otro lado, describe y se muestra partidario de un modelo diferente que supere la división del trabajo entre investigadores y decisores. Es necesario que el investigador social pueda producir, en forma autónoma, históricamente situado, pero libre de las determinaciones económicas y políticas, para que, de esta manera, logre comprometer su autoridad científica en las luchas políticas.

Analiza la relación entre investigación y política educativa a partir de la inestabilidad del equilibrio de poder entre políticos e intelectuales. Caracteriza el papel que adquiere la ciencia en esta relación y expone la necesidad de la producción de cono-

cimiento racional crítico e histórico para que la acción política sea más reflexiva y se pueda intervenir con éxito en la realidad social. La investigación impacta en tres dimensiones de la política educativa: en la construcción de la agenda de problemas públicos de una sociedad, en la orientación de políticas específicas y en la orientación de las prácticas de los docentes en las aulas. Realiza una crítica de las deudas que los investigadores sociales tienen en relación con el campo educativo, porque son insuficientes y/o inadecuadas las categorías de comprensión del nuevo contexto social. Plantea que los conocimientos producidos no cruzan necesariamente las políticas públicas y educativas ni tampoco se usan en políticas de formación docente.

Por último, puntualiza los aspectos a tener en cuenta para mejorar la contribución del campo intelectual en el desarrollo de políticas educativas más democráticas, que tiendan a contrarrestar los efectos de determinismos sociales y a bloquear los mecanismos de reproducción de las desigualdades. En tal sentido, señala la necesidad de fortalecer el campo de la investigación educativa y el perfeccionamiento de los dispositivos que garanticen la autonomía, los recursos necesarios y la calidad del trabajo intelectual colectivo. La relación entre saber y poder, entre intelectuales y políticos, debe basarse en una cultura común (lenguaje y conjunto de sentidos compartidos) y en el respeto recíproco de las reglas de juego de cada campo de actuación específico.

Esta obra representa una valiosa caracterización del contexto social actual y su incidencia en educación y llama a la reflexión sobre el papel que educadores e intelectuales tienen frente a la posibilidad de comprender la nueva realidad para constituirse en generadores de la transformación y superación de las desigualdades sociales.

Moretta, María Rosana

Universidad Nacional de La Pampa

Larrosa, Jorge y Skliar, Carlos (Coordinadores)

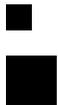
Entre pedagogía y literatura

Buenos Aires: Miño y Dávila, 2005, 240 pp.

Para quienes se desempeñan como profesionales de la educación, en particular en el área de enseñanza de la lengua, *Entre pedagogía y literatura* puede resultar una lectura confirmatoria de algunas intuiciones o sospechas; en cambio, para quienes trabajan en otras áreas, su lectura puede resultar inquietante, provocadora; no porque discuta aspectos novedosos en el campo educativo, sino porque convoca a leer, sobre todo, en la segunda parte del libro.

Su organización interna consta de dos partes: “Aperturas” e “Invitaciones”. En esta segunda parte, los autores de los diversos artículos: Ricardo Foster, Fernando Bárcena, Jorge Larrosa, Daniela Gutiérrez, Carlos Skliar, Gregorio Valera Villegas y Gladys Madriz, Joan Carles Mèlich ponen en escena sus lecturas de textos literarios. Agudas lecturas que problematizan categorías no solo del campo de la educación, sino de la historiografía, la sociología, de los propios estudios literarios y, de algún modo, logra cumplir con varios cometidos enunciados en la primera parte, uno de ellos en particular: desestabilizar el modo discursivo de las comunicaciones académicas, porque, como lo expresan los coordinadores, “no se trata de definiciones, sino de búsquedas”; no se trata de establecer verdades o cerrar debates sino de abrir (se) a la lectura y abrir el lenguaje.

En la primera parte, “Aperturas”, cada una de las colaboraciones anuncia algo. Ese anuncio se concreta, luego, en la segunda. Esta característica hace que el volumen no se constituya en un compilado, cuya uni-



dad está en los tópicos generales abordados o en el enfoque, sino que presenta una integralidad a varias voces que pareciera ser el resultado de un trabajo en equipo, discutido, consolidado.

Los ejes generales, esos que atraviesan como un manto aglutinador todo el libro, parten de la necesidad de escribir de otro modo y ello supone “cierta fatiga o cansancio con aquella escritura pedagógica especializada” (p. 13) y las producciones se vertebran en torno de la lectura, entendida como construcción de sentido, que “puede encontrarse en el alma de la conversación íntima con los otros y no en los laberintos ya tercamente silenciosos de la academia” (p. 14). Proponen, así, recuperar la letra como religazón con el Otro; moverse (correrse) de los lenguajes que determinan la experiencia posible para abrirse a la ocurrencia y al encuentro con lo azaroso; poner en debate la “lengua segura” del campo pedagógico, aquella que se limita a gestionar adecuadamente lo que ya se sabe; construir una lengua en la que hablar y escuchar, leer y escribir constituya una experiencia. El decir, de la experiencia, la escritura que es y se hace como respuesta al Otro, parece ser la de la literatura, en oposición a la escritura de la pedagogía que parece haber perdido toda noción de ausencia, de falta y que parte y se agota en el “yo que se vuelve iniciación y destino de lo que llamamos con altivez y presunción, educación” (p. 188). Por otra parte, la noción de experiencia se despliega, en otro sentido, en el artículo de Daniela Gutiérrez, “El cuerpo del maestro...” (p. 41). Ella rescata, valoriza, pone en escena la experiencia docente en la figura de Enrique Pezón, “la transmisión de un saber, en este caso sobre el cuerpo de la literatura sostenida por el propio cuerpo del maestro” (p. 42). El vínculo debilitado entre pedagogía y literatura podría pensarse —luego de la lectura del artículo de Gutiérrez— como consecuencia posible del debilitamiento del vínculo entre maestro y alumno o de “la abulia profesional institucionalizada” (p. 49).

Moro, Diana

Universidad Nacional de La Pampa



Brusilovsky, Silvia y Cabrera, María Eugenia

Democratic principles in adult education: its metamorphosis in the nineties

This article pertains to the changes undergone by some of the principles of democratic and popular education for youths and adults that were resignified from a New Right perspective. Following a brief reference to the educational situation of adults and youths, we analyze various educational policy decisions that are related to their school education, with the intention of showing the following changes in signification : a) the passage from decentralization construed as autonomy and distribution of power to hierarchical forms of decentralization; b) the conversion of the concept of flexibility (construed as suitability to needs and living conditions) into deregulation and mercantilization of education (due to privatization of supply and its dependence on demand) or into assistential practices; c) the transformation of teacher autonomy (construed as the power to participate in and decide on central issues in their work as well as to appraise and have a bearing on political and educational decisions) into the limitations of real autonomy due to the teachers conversions into executors of centrally determined decisions.

Rivas Flores, José Ignacio

Research on education in times of globalization: the swan song?

Has educational research contributed in any sense to the improvement of education? Taking this question as our starting point, we appraise the incidence of neoliberal policies on educational research on two conceptual areas: the political instrumentation and the revision of the paradigms. Our conclusions suggest that pedagogical practices and research are moving away each other, as can be observed from the three areas of analysis considered: The educative policy, aiming for the validation of the educative reforms in progress; the educational research, increas-

ingly dependent on the market society and the necessity to legitimize the political actions; and the educational practices, facing a change of values in the social and cultural daily life. Some proposals for change are considered from an epistemological, social and political appreciation of the research.

Vior, Susana E.

The educational policy since the 90's

In this work it is proposed to analyze the educacional policies set in the nineties and their consequences. It reinstates the objections made during the debates of the Federal Law: the assignment of a subsidiary, assistant role appointed to the State —as a control and assessment agency— the modification of the system structure, and the consequent disappearance of the high schooling.

These policies look joined with the economic, social and cultural change which led the country into its worst crisis in history, through the restructuring of the State, the distribution of the national revenue, the employment level, the type and amount of investment in education, science and technology.

The process is analyzed in which the proposals of democratization were replaced by talks of “equity”, “quality”, effectiveness” and “efficiency” by means of the legislation agreed with the international institutions. The Transfers Law (1991), the Education Federal Law (1993) and some lower level norms (decrees, ministries’ resolutions, letters) conveyed, almost without any distorsions, this political project. The decentralization of expenditure and the centralization of income were stressed, hindering a fair distribution of revenue between the Nation and Provinces.

The disappearance of high school is pointed as one of the rules which brought the most troublesome pedagogic and social consequences, due to fewer yearly courses, voiding of scientific and humanistic content and the loss of one of its traditional aims: the preparation for a successful entrance to university schooling.

Quantitative results are shown. Common situations related to ways of exerting power, intercourse between the Nation and Provinces, governance of the educational system and the institutions, and responsibilities appointed to the State, are identified. Last, paths of continuity with current policies are remarked.

Álvarez, Mónica; Alzamora, Sonia; Delgado, Verónica; Garayo, Perla; Moreno, Verónica; Moretta, Rosana y Negrotto, Adolfo

Teaching practice and teaching and learning strategies

This paper is intended to analyse teaching practices in the 7th. Grade, EGB Cycle, and to suggest clues for the reformulation of teaching and learning strategies to improve the learning quality in handicapped social groups.

Suggesting teaching and learning strategies towards this objective involves taking into account the diversity in terms of personal and cultural differences. If the ways of thinking, feeling and behaving of the different social groups are not considered, it will be difficult for those from diverse cultural environment to share and develop significant learning processes. In this way, the strategies to change teaching practices should involve a more integrated perspective which makes up for the segmentation it implies.

Thus, it is necessary to consider relatively autonomous institutional spaces which are present in the way of operating a socio-cognitive diagnosis, in the curriculum as a scenario of contradictions and how teachers carry it out as well as its relationship with the community context.

Barilá, María Inés; Fabbri, Sonia y Castillo, Analisa

The way teachers reflect upon their teaching practices in institutional workshops in a night high school

This work presents some preliminary results of the ongoing research "*Institutional Workshops as a means of analysis of teaching practices in a night high school*", which is being carried out in the Comahue National University and which takes as a starting point an extension project carried out in the same school in the city of Viedma (Río Negro).

The students who attend this school come from different socio-cultural contexts and have previously suffered school failure. These peculiarities seem to affect the teachers' representations about themselves, about their representations with respect to their profession and about the importance they assign to their function.

From a qualitative perspective, our approach makes it possible to rescue the singularities, the significations and the symbolizations put at stake by each member of the teaching staff in the institutional workshops.

The process of construction of knowledge is based on and refers to the critical and coherent recovery and integration of all the representations and knowledge educators display during the interchange which takes place in these workshops.

Caye, María Marta y Zandrino, Elena

The provincial law of education: analysis of the different views of political and trade union associations

This work aims at looking into the resistance of the different social and political groups and trade unions to the educational policies imposed by the provincial government in the 90s. This decade is characterized by a series of measures by the provincial educational authorities: closing of *modalidades* and school classes, increase of the number of students in a class, frozen salaries, leave and post restrictions, changes in the Statute of the Worker of Education (Estatuto del Trabajador de la Educación), imposition of courses to bring teachers round to the educational reform. This transformation was imposed by International Financial Organizations and met varied opposition from teacher unions and political movements.

Despite this strategy of persuasion and break of the popular field used by governments, it is necessary to recover the voices which were heard defying the model of imposition, opposed to it by reporting as well as generating collective actions, used different strategies so that their voices could be heard, newspapers and unions reports, assemblies, visits to schools, among others.

The aim of the work is the recovery of the different views held by the different political and social groups at the time of the passing of the Provincial Law of Education.

Dominguez, Marcela

The leading role of powerful local groups in the origins of the public educational system in the Pampa Central Territory (1900-1920)

This work proposes rebuilding aspects of the establishment and development of schools in the town of Macachin and, in this process try to recover the social traits of that process understanding that it can be representative of the particularities that the construction of the educational system assumed in the Pampa Central. The extract of the last two decades corresponds to the “foundational period” of the educational system in the Territory, at the end of which the educational institutions obtain a relatively stable functioning.

Methodologically speaking, the small scale approach is the option chosen; in the attempt to recover particular situations, ways in which individuals and groups produce the social work through adaptation and conflict relationships. This work retrieves some of the strategies that the local social subjects develop to satisfy the educational needs in a time when the state presence did not exercise an effective control, outstanding characteristics of a “frontier area” as the one analyzed.

The sources used are: journalistic publications, inspection reports, historical books, pupils reports, official certificates of the two exciting schools in the town at the beginnings of XX century.

Losso, Mariela

**The right to education.
A study on the regional educational unfairness in Rio Negro**

The work expose some results of the analysis makes envelope population, sociodemographic dynamics, standard of living and possibilities of acceding to the education in different regions of Río Negro (1991-2001). Present a general description of the context and a comparison between the provincial regions; its made about secondary sources such as the National Censuses of Population, Homes and Houses 1991 and 2001, surveys realized by the DINIECE and results of previous investigations. The secondary data analysis is complemented with the data obtained through surveys and semi structured interviews realized to different social actors from the province. In April of 2006, the land work

was developed in the Región Sur, crossing the localities of Pilcaniyeu, Comallo, Jacobacci, Maquinchao, Los Menucos and Sierra Colorada. From this corpus of data a synthesis was obtained on the particularities of the studied region; the results focalize the relation between the global economic processes, the educative policies implemented and their influence in the regional educational inequalities.

Vassiliades, Alejandro

Social regulation, governance and educational policies between focusing and heterodoxy: the integral programme proposal for educational equality

This article intends to analyse the “Programa Integral para la Igualdad Educativa” (Integral Program for Educational Equality) developed by Argentinian Ministry of Education as from 2004 and directed to people in major social exclusion conditions. This program seems to include some distinctive notes in relation to characteristics of the traditional focused policies of the 90s in Argentina, although some of them prevail and therefore could allow us to name it as “heterodox”. We aim to analyse these continuities and changes from a structural perspective in order to understand the different economical and political aspects that cross recent educational reforms in Latin America. We are interested in reflecting on the place of education in the new forms of social regulation that were built in the last years, focusing on the new role that schooling plays in relation to governability, disciplining poverty and controlling social risk and conflict in excluding societies.

Zibbechi, Carla

The public university: a place where short term perspective remains. An analysis centered in the perceptions and experiences of students and young professionals

During the nineties, Argentina experienced a set of structural reforms whose effects increased the inequality, the unemployment rates and the precarious employment. Furthermore, the Argentine university did not escape of this type of policy, because the neoliberal consensus deline-

ated a reformist agenda in superior education. These deep transformations constitute a mayor reference for those trying to explore the perceptions and identities of the students, fundamental agents of the university community. How do students perceive their professional future? What sense do they attach to representations concerning labor future perspectives? What meaning do they assign to the university they belong to against “others” schools (students of private universities)? These are some of the questions that will guide this article, which consists in a qualitative approach centered in the perceptions and experiences of students and graduates of the University of Buenos Aires and other private universities.

Roseti, Laura; González, María; Regueira, Inés y Adem, Adriana

Academic reading comprehension and the influence of media discourse

The objective of this study is to analyze whether the strong intervention of media discourse represents an obstacle in academic reading comprehension. After analyzing the features involved in the reading comprehension process, we introduced the reading model in a foreign language developed by Spath Hirschmann (2000) for the English Chair, Modern Languages, School of Philosophy and Letters UBA. This model includes cognitive, linguistic, pedagogic and cultural areas. We analyzed the textual reconstructions done by our students in a reading comprehension exam due to unexpected results: central concepts of the text had not been included. We then analyzed the possible interference with discursive levels in media. The results of this analysis indicated that media discourse exerted influence on inexperienced readers that detracted their attention from the macrostructure. We confirmed that the treatment given by the press to certain topics transforms these facts into a *discursive event* (Jäger, 2003, p. 82). We concluded with some considerations regarding how collective images can affect reading comprehension processes and the hierarchical organization of concepts, especially in those readers with little experience or scarce instruction in strategic reading.

Colaboradores

Adem, Adriana

Profesora de Inglés (ISP Joaquín V. González). Es Profesora en la Cátedra de Lenguas Modernas, Facultad de Filosofía y Letras, UBA, donde participa como investigadora en proyectos UBACYT. Es profesora de pre-requisito de Lecto-comprensión en ISP “joaquin V. González”.

Álvarez, Mónica

Profesora en Matemática y Cosmografía (Instituto Superior Juan XXIII. Bahía Blanca). Posgrado en Curriculum y prácticas escolares en contexto (FLACSO). Área de trabajo: Matemática y su didáctica.

Alzamora, Sonia G.

Profesora en Ciencias de la Educación (UNLPam). Master en Investigación Educativa (MINED – Cuba). Área de trabajo: Sociología de la Educación.

Barilá, María Inés

Profesora y Licenciada en Psicopedagogía (UNCo). Magister en Educación (UNCPBA). Profesora Titular Regular de la Orientación Psicopedagógica y Docente Investigadora Categoría 1 de la Universidad Nacional del Comahue. Directora de equipos de investigación y extensión, de becarios, tesistas de grado y postgrado. Autora de distintas publicaciones y trabajos presentados en congresos, jornadas, simposios y responsable del dictado de conferencias, cursos y capacitaciones.

Brusilovsky, Silvia

Profesora titular del Departamento de Educación de la Universidad Nacional de Luján. Fue Jefa de la División Educación de Adultos y Vice Decana de dicho Departamento. Profesora en posgrados y asesora pedagógica en universidades nacionales. Investigadora desde 1968; actualmente categoría 1. Presentó trabajos en congresos y publicó artículos en revistas nacionales y extranjeras, capítulos y libros sobre temas de educación de adultos, formación de docentes y extensión universitaria.

Cabrera, María Eugenia

Magister en Política y Gestión de la Educación de la Universidad Nacional de Luján (UNLu). Docente regular del Departamento de Educación de esa universidad, en la División Educación de Adultos y en Sociología de la Educación. Desde 1996 participa en investigaciones sobre temas de sociología de la educación, educación de adultos y en su tesis de maestría trabajó sobre educación básica de adultos y reforma educativa.

Castillo, Analisa

Licenciada en Psicopedagogía (UNCo). Becaria de Iniciación a la Investigación para Graduados Universitarios 2008-2009. Se desempeña como auxiliar de cátedra e integra equipo de investigación. Realizó cursos de postgrado, posee publicaciones y presentó ponencias en algunos eventos científicos.

Cayre, María Marta

Licenciada y Profesora en Ciencias de la Educación. Profesora Adjunta de la cátedra Política Educacional y Legislación Escolar. Facultad de Ciencias Humanas de la UNLPam.

Delgado, Ma. Verónica

Licenciada y Profesora en Sociología (UBA). Posgrado en Currículum y prácticas escolares en contexto (FLACSO). Maestranda en Estudios Sociales y Culturales (Facultad de Ciencias Humanas. UNLPam). Área de trabajo: Sociología general y Educación.

Domínguez, María Marcela

Licenciada en Ciencias de la Educación (UBA). Docente de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de La Pampa.

Fabrizi, Sonia B.

Psicopedagoga (UNCo). Especialista en Investigación Educativa, Universidad Nacional de Córdoba. Profesora de la Cátedra Investigación Educativa y directora de investigación en el IFDC-EF. Investigadora categorizada de la Universidad Nacional del Comahue. Directora de investigación del IFDC de Nación. Integra diferentes equipos de investigación; posee diversas publicaciones y presentó distintas ponencias en varios eventos científicos.

Garayo, Perla B.

Profesora en Ciencias de la Educación (UNLPam). Especialista en Evaluación (UNLPam). Especialista en Gestión del Sistema Educativo y sus Instituciones (FLACSO). Área de trabajo: Pedagogía, Formación Docente.

González, María Susana

Profesora Nacional de Inglés (INES Joaquín V. González), Licenciada en Letras, UBA. Finalizó la maestría en Análisis del Discurso, UBA. Coordina la cátedra de Lectocomprensión en inglés, Facultad de Filosofía y Letras, UBA., donde participa como investigadora, directora y co-directora de proyectos UBACYT desde 1995.

Losso, Mariela Andrea

Profesora de Jardín de Infantes y Licenciada en Educación Inicial, docente e investigadora de la Facultad de Ciencias de la Educación (UNComahue) desde 1995. Desde 2004 se abocó a la investigación sobre políticas educativas, derecho a la educación y formación docente en el Nivel Inicial. Los trabajos más recientes son: *Formación docente y políticas de atención a la Primera Infancia*. Bolivia, 2007. *Maestras Jardineras: producción de*

identidad desde la formación docente inicial. (Co-autora) Escuela Marina Vilte, Miño y Dávila, 2007. *La educación como posibilidad en “los bordes” del mercado global. El caso de la Línea Sur de Río Negro.* Cipolletti, 2007.

Moreno, N. Verónica

Profesora en Ciencias de la Educación (UNLPam). Posgrado en Ciencias Sociales con mención en Educación (FLACSO). Área de trabajo: Política Educacional y Pedagogía

Moretta, Ma. Rosana

Profesora de Ciencias de la Educación. (UNLPam). Profesora para la Enseñanza Primaria (Instituto Superior del Profesorado para la Enseñanza Primaria “Colonia Barón”. La Pampa). Magíster en Ciencia Política & Sociología (FLACSO). Área de trabajo: Sociología General, Educación, Política Educacional.

Negrotto, Adolfo L.

Licenciado en Sociología (UBA). Área de trabajo: Sociología de la Educación y Sociología de las Organizaciones.

Regueira, Inés Elena

Profesora de inglés, Licenciada en Gestión Educativa, maestrando en Análisis del Discurso. Profesora con dedicación semi exclusiva en la Cátedra de Lenguas Modernas, Facultad de Filosofía y Letras, UBA. Investigadora UBACyT. Coordinadora General Laboratorio de Idiomas, Fy L UBA.

Rivas Flores, José Ignacio

Profesor del Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Málaga. Doctor en Ciencias de la Educación. Su investigación y publicaciones están centrados en la metodología biográfico narrativa en torno a la experiencia escolar de los diversos sujetos participantes. Asimismo tiene publicaciones en el campo de la organización escolar, el desarrollo profesional del docente y la política educativa.

Roseti, Laura

Profesora Nacional de Inglés (INSP Joaquín V. González), Licenciada en Inglés (UNL). Directora de Laboratorio de Idiomas desde 2003. Profesora Adjunta Interina y Jefe de Trabajos Prácticos Regular de Inglés Lectocomprensión, Departamento de Lenguas Modernas, Facultad de Filosofía y Letras, UBA. Investigadora Formada, con participación ininterrumpida en proyectos UBACyT desde 1994.

Vassiliades, Alejandro

Licenciado en Ciencias de la Educación por la Universidad de Buenos Aires. Obtuvo los Diplomas de Posgrado en Currículum y Prácticas Escolares y en Gestión Educativa, y cursó estudios de Maestría en Ciencias Sociales con orientación en Educación en la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales – Sede Argentina. Becario del CONICET. Docente de la Universidad de Buenos Aires y la Universidad Nacional de La Plata.

Vior, Susana E.

Directora Decana Departamento de Educación (1984/1991), Profesora Titular de Política Educacional, Directora Maestría en Política y Gestión de la Educación (UNLuján). Publicaciones: *Estado y educación en las provincias* (Miño y Dávila, Madrid, 1999). Numerosos artículos en revistas nacionales y extranjeras, Investigadora Categoría I. Primer Premio a la Investigación Pedagógica 2002 otorgado por el Colegio de Licenciados y Doctores en Filosofía y Ciencias de España.

Zandrino, María Elena

Profesora en Ciencias de la Educación. Profesora Titular de la cátedra Problemática Pedagógica. Facultad de Ciencias Humanas de la UNLPam.

Zibecchi, Carla

Socióloga y Profesora en Sociología en la Facultad de Ciencias Sociales de la UBA. En el año 2003 se recibió de Especialista en Planificación y Gestión de Políticas Sociales, y en el año 2006 de Magister en Políticas Sociales. Asimismo, es Doctora en el área de Ciencias Sociales de la UBA. En la actualidad es auxiliar docente de la Facultad de Ciencias Sociales (UBA). Se desempeña como investigadora adscripta del Instituto “Ambrosio L. Gioja” de la Facultad de Derecho y becaria posdoctoral CONICET y dicta clases en postgrados.

Notas para colaboradores

El Consejo Editorial acepta el envío de artículos, notas o reseñas.

Los artículos no pueden exceder las 25 páginas impresas a doble espacio. Deben presentarse dos copias impresas en papel y una copia en disquete.

El estilo general del artículo así como las notas finales y la bibliografía deben seguir las pautas de la última edición del *Publication Manual of the American Psychological Association (APA)*.

En una hoja aparte, deben consignarse el título del trabajo, los datos personales del autor, pertenencia institucional, áreas de trabajo, domicilio para correspondencia y un resumen del trabajo de no más de 150 palabras.

Los trabajos son sometidos a la evaluación de árbitros externos anónimos.

