

BOLETÍN DE LA
ACADEMIA NACIONAL DE
EDUCACIÓN

Buenos Aires | Noviembre de 2015



BOLETÍN DE LA ACADEMIA
NACIONAL DE EDUCACIÓN



BOLETÍN
DE LA
ACADEMIA NACIONAL DE EDUCACIÓN

BOLETÍN
DE LA
ACADEMIA NACIONAL
DE EDUCACIÓN

N.º 100

CUESTIONES EDUCATIVAS
EXPUESTAS POR
DIRECTORES DE CARRERAS DE EDUCACIÓN
DE UNIVERSIDADES ARGENTINAS

UA, UBA, UCA, UCU, UNC, UNCuyo
UNQ, UNR, UNSL, USAL, UTDT



BUENOS AIRES
2015

BOLETÍN DE LA ACADEMIA NACIONAL
DE EDUCACIÓN

N.º 100

Buenos Aires, noviembre de 2015

PROPIETARIO 2015 ACADEMIA NACIONAL
DE EDUCACIÓN

IMPRESO EN LA ARGENTINA

Queda hecho el depósito que marca la Ley 11.723

ISSN 0327-0637

Pacheco de Melo 2084 (C1126AF) CABA - Argentina

011-4806-2818/8817

ane@acaedu.edu.ar - www.acaedu.edu.ar

ACADEMIA NACIONAL DE EDUCACIÓN

COMISIÓN DIRECTIVA

Presidente: Dr. Pedro Luis Barcia
Vicepresidente 1.º: Adalberto Rodríguez Giavarini
Vicepresidente 2.º:
Secretario: Dr. Jorge Adolfo Ratto
Prosecretario: Dr. Roberto Manuel Igarza
Tesorero: Dr. Alieto Aldo Guadagni
Protesorera: Lic. María Sáenz Quesada
Vocal: Dr. Alberto C. Taquini (h)
Vocal: Prof. Antonio Francisco Salonia
Vocal: Dr. Luis Ricardo Silva
Revisor de cuentas: Dr. Jorge Reinaldo Vanossi
Revisor de cuentas suplente: Dr. Pedro Simoncini

PRESIDENTE DE HONOR

Dr. Avelino J. Porto

MIEMBROS DE NÚMERO

| | |
|-------------------------------|--------------------|
| Prof. Alfredo M. van Gelderen | 1984 ¹¹ |
| Dr. Avelino J. Porto | 1984 ²⁷ |
| Prof. Antonio F. Salonia | 1984 ²⁸ |
| Dr. Luis R. Silva | 1984 ³ |
| Dr. Alberto C. Taquini (h) | 1986 ³⁵ |
| Dr. José L. Cantini | 1992 ²⁴ |
| Dr. Miguel Petty (S.J.) | 1998 ²⁵ |
| Dr. Jorge R. Vanossi | 1998 ⁵ |
| Dr. Antonio Battro | 1999 ⁹ |
| Dra. Ana Lucía Frega | 1999 ¹⁸ |
| Dr. Guillermo Jaim Etcheverry | 1999 ³⁰ |
| Ing. Horacio Reggini | 1999 ¹³ |
| Dr. Horacio J. Sanguinetti | 1999 ²⁰ |

| | |
|---------------------------------------|--------------------|
| Dra. María Antonia Ruth Sautu | 1999 ²⁶ |
| Dr. Pedro Simoncini | 1999 ² |
| Dr. Marcelo J. Vernengo | 1999 ⁷ |
| Dr. Pedro Luis Barcia | 2003 ²² |
| Dra. María Antonia Gallart | 2003 ¹⁵ |
| Lic. Juan José Llach | 2003 ²⁹ |
| Dr. Ramón Carlos Leiguarda | 2006 ⁶ |
| Dr. Julio César Labaké | 2006 ³² |
| Prof. María Saenz Quesada | 2006 ¹⁰ |
| Dra. Beatriz Balian de Tagtachian | 2009 ²⁹ |
| Dr. Alieto Aldo Guadagni | 2009 ³⁶ |
| Dr. Roberto Manuel Igarza | 2009 ³¹ |
| Dr. Horacio Alcides O'Donnell | 2009 ³⁷ |
| Dr. Adalberto Rodríguez Giavarini | 2009 ¹² |
| Prof. Marta Beatriz Royo | 2009 ¹ |
| Dra. Luisa Margarita Schweizer | 2009 ¹⁹ |
| Dr. Abel Albino | 2011 ⁴ |
| Dr. Hugo Oscar Juri | 2011 ⁴⁰ |
| Prof. Dr. Jorge A. Ratto | 2011 ²¹ |
| Dra. Marita Carballo | 2013 ³⁴ |
| Dr. Héctor Masoero | 2013 ³³ |
| Dr. Abel Posse | 2013 ²³ |
| Lic. María Clara Rampazzi | 2013 ¹⁶ |
| Dra. María Paola Scarinci de Delbosco | 2013 ¹⁴ |
| Lic. Juan a. Torrella | 2013 ⁸ |

El año es el de la sesión en que fue electo académico y establece la antigüedad. El número en el extremo derecho indica el sitio que le corresponde en la sucesión académica.

SITIALES

Domingo F. Sarmiento Académico Presidente

1. Onésimo Leguizamón
2. Francisco Berra
3. José Manuel Estrada
4. Rodolfo Rivarola
5. Ricardo Rojas
6. Juan María Gutiérrez

7. Carlos Octavio Bunge
8. Ernesto Nelson
9. Juan B. Terán
10. Osvaldo Magnasco
11. Adolfo van Gelderen
12. Bernardino Rivadavia
13. Víctor Mercante
14. Vicente Fatone
15. Carlos Saavedra Lamas
16. Saúl Taborda
17. Joaquín V. González
18. Sara Chamberlain de Eccleston
19. Juan Mantovani
20. Rodolfo Senet
21. Luis Jorge Zanotti
22. Nicolás Avellaneda
23. Bartolomé Mitre
24. Jorge Eduardo Coll
25. Rosario Vera Peñaloza
26. José D. Zubiaur
27. Manuel Belgrano
28. Esteban Echeverría
29. Luz Vieira Méndez
30. Pedro Scalabrini
31. Juan Cassani
32. José María Torres
33. Juana Manso
34. Enrique Romero Brest
35. Bernardo Houssay
36. Antonio Sáenz
37. Pablo A. Pizzurno
38. Carlos N. Vergara
39. Alfredo Ferreira
40. Alfredo D. Calcagno

ACADÉMICOS EMÉRITOS

Dr. Alejandro Jorge Arvía

Dr. Alberto Pascual Maiztegui

ACADÉMICOS CORRESPONDIENTES

Soledad M. Ardiles Gray de Stein (en Tucumán – Argentina)
John Brademas (en Estados Unidos)
Miguel Brechner Frey (en Uruguay)
Patricio Colombo Murúa (en Salta – Argentina)
Ricardo Díez Hochleitner (en España)
Pierre Lena (en Francia)
Catalina Méndez de Medina Lareu (en Corrientes – Argentina)
Francisco Muscará (en Mendoza – Argentina)
César Pelli (en Estados Unidos)
Miguel Ángel Yadarola (en Córdoba – Argentina)

ACADÉMICA HONORARIA

Dra. Alicia Camillioni

ACADÉMICOS FALLECIDOS

Dr. Ricardo Nassif
Prof. Américo Ghioldi
Dr. Jaime Bernstein
Dr. Mario Justo López
Dr. Antonio Pires
Prof. Plácido Horas
Prof. Luis Jorge Zanotti
Ing. Alberto Costantini
Dr. Adelmo Montenegro
Dr. Oscar Oñativia
Prof. Regina Elena Gibaja
Dr. Emilio Fermín Mignone
Prof. Jorge Cristian Hansen
Dr. Luis Antonio Santalo
Dr. Gabriel Betancourt Mejía
Dr. Héctor Félix Bravo
Dr. Ing. Hilario Fernández Long
Dr. Juan Carlos Agulla
Prof. Gilda Lamarque De Romero Brest

Dr. Horacio Rodríguez Castells
Prof. Élide Leibovich De Gueventter
Dr. Horacio J. A. Rimoldi
Dr. Gregorio Weinberg
Dr. Fernando Martínez Paz
Prof. Ana María Eichelbaum De Babini
Dr. Fernando Storni S. J.
Prof. Berta Perelstein de Braslavsky
Prof. Mabel Manacorda de Rosetti
Dr. Jorge Bosch
Dr. Pedro J. Frías
Dr. Humberto A. Petrei
Prof. Alberto Raúl Dallo
Mons. Guillermo Blanco
Ing. Marcelo Sobrevila
Prof. Rosa Moure De Vicien
Prof. Cristina Elvira Fritzsche
Prof. María C. Agudo de Córscico
Dr. Ernesto Joaquín Maeder

COMISIÓN DE PUBLICACIONES Y BIBLIOTECA

Coordinador: Ac. Antonio F. Salonia
Integrantes: Ac. Pedro Luis Barcia
Ac. María Sáenz Quesada
Ac. Roberto Manuel Igarza
Ac. Horacio Reggini

Boletín de la Academia Nacional de Educación (BANE)

Director: AC. PEDRO LUIS BARCIA

Consejo Asesor de Referato: Ac. Antonio F. Salonia
Ac. Roberto Manuel Igarza
Ac. Horacio Reggini
Ac. María Sáenz Quesada

*La Academia Nacional de
Educación agradece al Banco
Santander Río su generosa con-
tribución que ha posibilitado la
edición de la obra.*

SUMARIO

| | |
|--|-----|
| Presentación | |
| Ac. Pedro Luis Barcia..... | 13 |
| Introducción | |
| Ac. Beatriz Balián de Tagtachian..... | 17 |
| Comunicación y educación en la Argentina: paradigmas, realidades y desafíos | |
| Prof. Mag. Francisco Hernando Arri (USAL)..... | 27 |
| Estrategias para la transformación de la formación docente en la Argentina. | |
| Mag. Gabriela Azar (UCA) | 63 |
| Las instituciones universitarias en Entre Ríos. Un acerca- miento a los primeros tiempos de UCU y UNER 1968 -1983 | |
| Dr. Prof. Luis Cerrudo (UCU) | 87 |
| La escuela para los sectores populares o de cómo se refuer- zan las desigualdades | |
| Dra. Clotilde de Pauw (UNSL)..... | 105 |
| Ciudadanos educados y comprometidos | |
| Dr. Julio C. Durand (UA) | 131 |
| Surgimiento e institucionalización de la formación en Peda- gogía Social en la Argentina: notas y reflexiones para una primera caracterización | |
| Prof. Ana Laura García (UNQ)..... | 143 |
| La formación docente en el nivel superior y universitario: perspectivas y desafíos | |
| Prof. José Ludovico Goity (UNR)..... | 155 |
| La formación docente en el nivel superior y universitario: perspectivas y desafíos | |
| Dr. Pablo Pineau (UBA) | 171 |

| | |
|---|-----|
| La escuela secundaria, una prioridad nacional para el Siglo XXI. | |
| Dra. Claudia Romero (UTDT) | 187 |
| Educación, Individuo y Sociedad: tópicos de una relación vigente. | |
| Dra. Silvia Servetto (UNC)..... | 205 |
| La construcción del conocimiento histórico en los manuales escolares. | |
| Dra. María Susana Urzi (UNCuyo)..... | 231 |
| Normas editoriales para la presentación de trabajos destinados al <i>BANE</i> | 251 |
| Información sobre la academia nacional de educación..... | 257 |

PRESENTACIÓN

AC. PEDRO LUIS BARCIA

Sin pretender dar en pitagóricos antiguos ni en numerólogos recientes, entendemos que es celebrable, y que nos alegremos por ello, porque nuestra publicación periódica académica alcance su número 100. Esta altura indica una larga vida de papel que ha registrado, como un sismógrafo, los movimientos y mutaciones respecto de teorías, métodos, procedimientos y emprendimientos que, en el campo de la educación, se han dado en tres décadas de nuestra existencia institucional. El *BANE* ha sido diario de bitácora fiel de las opiniones diversas y confrontadas, intercambiadas en nuestros diálogos vivaces en torno a “La Educación, hoy”, sobre cuestiones del día y de siempre, que quedan como testimonio cierto de lo que han pensado nuestros cofrades en torno a problemas graves que nos han aquejado y nos aquejan en lo educacional. En sus páginas se ha hecho espacio a cada una de las incorporaciones de nuevos miembros que han ido aportando, desde especialidades diferentes, sus enfoques peculiares. Allí está el registro de nuestras declaraciones públicas, comprometidas con la verdad denunciada. Allí la constancia de nuestras publicaciones, ninguna de ellas pagas por los dineros del Estado. Allí está el reflejo de los tres tomos del *Ideario de Sarmiento*, tal vez el mayor homenaje de reconocimiento a la obra de nuestro patrono en los últimos años, y que inició la Colección Idearios Argentinos que hoy continúa con el *Ideario de San Martín*.

Para celebrar el centenar de entregas, estimamos provechosa idea la de invitar a los Directores de Carreras de Ciencias de la Educación de las universidades argentinas a colaborar con sus aportes sobre temas libremente elegidos por cada uno, con la misma libertad que es hábito en el juego de las opiniones en nuestra Casa. Procedimos a una primera selección —pues el espacio es

inicuo— que fuera suficientemente representativa de nuestras universidades. El lector advertirá que hay casas de gestión pública y de gestión privada, de antigua y de reciente vida, con asiento en ámbitos porteño, bonaerense, y en diversas provincias de nuestro país. Hemos querido ser federales en el convite, como lo estamos siendo en la gradual expansión hacia el País Interior con la designación de nuevos correspondientes.

Es grato verificar la diversidad de temas que los Directores han asumido para sus colaboraciones, lo que favorece en un grado más la diversidad que proponemos y prohijamos en todos los planos en nuestra Academia. Destaquemos la calidad de los trabajos generados en la generosa disposición de sus autores, que han acudido con espontánea aceptación a brindarnos los frutos de su esfuerzo intelectual y de su tiempo en medio de los muchos trajines en que por su responsabilidad están inmersos.

Este número está exclusivamente integrado por los aportes de los señores Directores de Carreras, en esta primera selección representativa, porque en ellos celebramos y reconocemos la labor de nuestras universidades a favor de la educación argentina. Este es un primer paso en que abrimos nuestra publicación a colaboradores que laboran la dura tierra educativa desde ángulos diferentes. Iremos hacia otras fuentes.

En nombre de la Academia queremos agradecer vivamente las valiosas contribuciones de los Directores de Carrera de Ciencias de la Educación de las Universidades: del Salvador, de la Católica Argentina, de la de Concepción del Uruguay, de la Nacional de San Luis, de la Austral, de la Nacional de Quilmes, de la Nacional de Rosario, de la Nacional de Buenos Aires, de la Torcuato di Tella, de la Nacional de Córdoba y de la Nacional de Cuyo¹.

¹ Lamentamos que las Directoras de Carreras de Educación, oportunamente invitadas, de las Universidades: CAECE y Nacionales de Entre Ríos, de La Plata, y de Tucumán no respondieran a nuestra convocatoria. Y aquellas que no llegaron en el plazo que nos imponía la imprenta, pese a su buena voluntad de colaboración, las Directoras de: Universidad Nacional de San Mar-

El lema de nuestra gestión es la frase que le apuntó el campesino al pedagogo Giner de los Ríos, cuando le preguntó como hacían para labrar con provecho las tierras vastas e incultas que tenía por delante: “Todo lo que sabemos y hacemos, lo sabemos y hacemos entre todos”. Este número 100 es producto de una suma, operación cada vez más escasa entre los argentinos por lamentable avance de restas y divisiones.

tín, del Nordeste y de Córdoba, así como la aclaración de no poder contraer el compromiso por la imposibilidad temporal de hacer el trabajo, a la Directora de la Universidad de San Andrés. Para estas últimas seguimos ofreciendo las páginas de nuestro *BANE*.

INTRODUCCIÓN

AC. BEATRIZ BALIÁN DE TAGTACHIAN

La complejidad de los cambios acaecidos en el mundo contemporáneo, de orden político, económico, social, cultural y espiritual, constituyen un desafío para la formulación de la política pública educativa en todos sus niveles. Un nuevo proyecto educativo exige superar una visión focalizada exclusivamente en el aula y tener en cuenta diferentes vinculaciones, entre las que cabe mencionar a las familias, así como a las asociaciones de directivos, de escuelas, de docentes y también a las diferentes organizaciones no gubernamentales dedicadas a educación. No es menor la necesidad de considerar los diversos contextos en los que se desarrolla, desde la geografía local, con sus propias características, hasta el marco internacional, el que se nos presenta a través de las pruebas PISA y los diferentes *rankings* universitarios.

En este número de *BANE*, los directores de los Departamentos de Educación de once diferentes universidades se han expresado con total libertad, sin previa solicitud de tema a tratar, y ello nos ha dado la oportunidad de conocer sus inquietudes, enfoques, así como desafíos con proyección al futuro. En varios artículos de este volumen se hace alusión a la obligatoriedad universal establecida en la Argentina, en el año 2006, mediante la Ley 26202, la que da lugar a la necesidad de incorporar diferentes cambios. Los autores los plantean según distintas perspectivas, desde aspectos como los referidos a la vinculación con su contexto, los pedagógico-didácticos o las reflexiones según los valores.

En cuanto a la estructura educativa, el rol de los docentes fue abordado teniendo en cuenta la realidad de un nuevo contexto socioeconómico caracterizado por relevantes porcentajes de desigualdad social y población en situación de pobreza crítica. Para esos espacios los docentes requieren formación pedagógi-

ca adecuada para la enseñanza de las disciplinas y preparación actitudinal para favorecer las vinculaciones docentes-alumnos. Para todos los niveles se demanda capacitación y evaluación continua. Asimismo se tratan temas de actualización educativa que se plantean con la colaboración de diferentes disciplinas, como la Comunicación, especialmente el desarrollo de las TIC, así como la Pedagogía Social. Distintas asignaturas aportan para la realización de Manuales que ponen énfasis en hacer “amigables” los contenidos. A nivel universitario se advierte el objetivo de formar recursos humanos que contribuyan al desarrollo regional y nacional.

Los once artículos pueden ser agrupados en tres grandes ejes:

- I. Discusión acerca de los espacios inclusivos.
- II. Formación y rol de los docentes.
- III. Actualización educativa en contenido y forma.

I.

* El artículo titulado “La formación docente en el nivel superior y universitario: perspectivas y desafíos” ha sido escrito por el Dr. Pablo Pineau, director del Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Para explicar los desafíos del cumplimiento del mandato de obligatoriedad de la escuela secundaria, presenta el proceso histórico que comienza con un enfoque humanista y enciclopedista, destinado a un limitado número de alumnos para luego constituir las elites nacionales y provinciales; y finalmente culmina con las pautas de la obligatoriedad universal. En ese largo proceso, además de mostrar el aumento de alumnos en el segundo nivel, se fueron diversificando los tipos de escuela secundaria. Al bachillerato se agregaron las escuelas normales, las comerciales, las técnicas, que en cierta forma acompañaron los procesos socioeconómicos del país. Así la educación fue dejando su carácter elitista de origen y adquiriendo un sesgo democrático. Concluye señalando que la obligatoriedad universal exige realizar cambios profundos en cuestiones pedagógicas, curriculares, didácticas y también vinculares que favorezcan la inclusión de toda la población.

* El trabajo de la Doctora en Educación, Claudia Romero, directora del Área de Educación de la Escuela de Gobierno de la Universidad Torcuato Di Tella, titulado “La escuela secundaria, una prioridad nacional para el siglo *xxi*”, describe un proceso de 150 años. La autora señala que la expansión de los colegios secundarios se realizó de manera inorgánica en cuanto orientaciones, modalidades y variaciones en la oferta, hasta que en 1992 se sancionó la Ley 24049, mediante la cual el Ministerio nacional transfirió las escuelas secundarias a las provincias, y en 1993 se sancionó la Ley Federal de Educación por la que se reguló la educación secundaria, dividiéndola en dos niveles: Educación General Básica y Polimodal. En 2006 se sancionó la Ley de Educación Nacional que, además de cambios en la estructura, promueve la obligatoriedad y las metas tendientes a su universalización y democratización. La Dra. Romero pone atención en el hecho de que, así como creció la matrícula al absorber a sectores más pobres, también han crecido los índices de fracaso. Al mismo tiempo indica que el modelo curricular basado en disciplinas hace que los profesores trabajen en forma aislada y sin espíritu de equipo y con una organización escasamente preparada para tutorear e integrar a los nuevos ingresantes. En tal sentido propone tres tipos conceptuales de exclusión educativa: exclusión total, para aquellos que no ingresan a la escuela; exclusión temprana, para aquellos que no logran terminar y la exclusión por inclusión sin calidad, para aquellos que habiendo egresado su nivel de aprendizaje es muy bajo.

* El artículo de la Dra. Silvia Servetto, de la Universidad Nacional de Córdoba, titulado “Educación, individuo y sociedad: tópicos de una relación vigente” presenta los distintos enfoques teóricos de los fundamentos de la educación. Sintetiza los planteamientos objetivistas y subjetivistas. Los aspectos contrapuestos de sociedad e individuo fueron considerados en un tercer momento en el que uno y otro enfoque se encuentran en la práctica. Así, en el plano educativo se consideran los procesos, las experiencias institucionalizadas y las prácticas y potencialidades personales.

Después de pasar revista a los distintos enfoques teóricos, presenta resultados de trabajos de investigación sobre relaciones sociales y escolarización realizados en el nivel secundario y de distintos estratos socioeconómicos. La autora menciona que los resultados empíricos obligaron a revisar conceptos teóricos, como por ejemplo el de socialización. También se reconoció la necesidad del estudio de los amplios y divergentes marcos de referencia de los jóvenes: desde las instituciones formalmente reconocidas (políticas, religiosas) como también las informales y emergentes (grupos de rock, arte callejero). La autora concluye que si bien reconoce el valor de la escolaridad obligatoria, es necesario tener una concepción abierta que incluya creativos modelos de “hacer escuela”.

* “Ciudadanos educados y comprometidos” es el título del trabajo presentado por el Dr. Julio Durand, decano de la Escuela de Educación de la Universidad Austral. El artículo parte de la preocupación por la relación entre educación y ciudadanía. En el contexto actual desarrolla tres aspectos: 1) las consecuencias de la “agenda inclusiva” en un contexto de antintelectualismo, 2) la importancia de la formación ciudadana, a fin de superar enfoques utilitaristas y/o clientelares y 3) las referencias griegas de la educación y la democracia. En relación con el primer aspecto, propone que “para romper con el encadenamiento que produce la exclusión hay que fortalecer la dignidad personal, la satisfacción por la superación, el respeto por los demás”. Con respecto al segundo tema, propone una formación profunda para superar la lógica del mercado y la consideración de los ciudadanos como consumidores, lo que implica rescatar las raíces, abrirse a la discusión sobre el bien y la verdad, perder el miedo a los temas difíciles y rechazar el conformismo y el facilismo. Para tratar el tercer aspecto destaca la idea que la virtud colectiva es consecuencia de la virtud personal y que la educación no se limita a los ámbitos específicos, sino que está presente en toda la vida. Plantea que es necesario promover un compromiso efectivo con valores que trasciendan el propio interés personal o sectorial, que la educación sea efectivamente un

pleno desarrollo personal y social, en un contexto que todas las voces se escuchen, que “el diálogo democrático no sea excluyente y menos en nombre de la inclusión”.

II.

*La Dra. Clotilde de Pauw, directora del Departamento de Educación de la Universidad Nacional de San Luis, es autora del artículo que se denomina “La escuela para los sectores populares o de cómo se refuerzan las desigualdades”. Presenta un estudio que se focaliza en el rol de una escuela en un contexto de pobreza crítica. Para ello describe el origen del barrio, su formación, composición con diferentes etnias y las dificultades que enfrentan las familias del lugar, con escasas capacidades y condiciones para acompañar el proceso educativo de sus hijos. Alumnos que trabajan (en el sector informal), por tanto presentan gran ausentismo, repiten y finalmente abandonan la escuela. La autora llama la atención sobre un proyecto educativo que no responde a las necesidades de las familias del barrio, e incluso profundiza las desigualdades. Asimismo presenta las tensiones existentes entre docentes y directivos, que no han logrado superar sus diferencias para ponerse de acuerdo acerca de qué enseñar y de qué modo, en contextos de pobreza y exclusión.

* Gabriela Azar, directora del Departamento de Educación de la UCA, es autora del artículo que se titula “Estrategias para la transformación de la formación docente en la Argentina. Tensiones, desafíos y posibilidades”. Parte de la afirmación de que, a pesar de los esfuerzos sostenidos por mejorar la calidad de la formación docente, no lograron aún alcanzar los resultados deseados. Por ello esboza las principales líneas para desarrollar acerca de la formación docente. La autora reconoce que en el presente los sujetos educativos no son los mismos que hace algunas décadas, al igual que quienes ejercen la docencia, y que las nuevas cuestiones sociales como marginalidad, pobreza, fragmentación también se suman a un nuevo contexto educativo. Sostiene que es necesario redefinir la identidad y el rol docente, pensar en nuevos objetivos

y desarrollar nuevas aptitudes. Al respecto la profesora Azar se refiere al modelo que propugna Alverno College, institución de los Estados Unidos en la que tanto sus docentes como sus alumnos han logrado resultados educativos relevantes, incluso en escuelas situadas en ambientes con dificultades socioculturales. Su programa de formación docente desarrolla, en forma progresiva, confianza y competencia. El proceso está basado en objetivos claros de aprendizaje, evaluación y autoevaluación continua, aprendizaje desde la experiencia, capacidad para detectar necesidades y buscar soluciones, y atención al fin moral de la educación.

* “La formación docente en el nivel superior y universitario: perspectivas y desafíos” es el título del trabajo presentado por el profesor José Ludovico Goity, decano de la Facultad de Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de Rosario. Los dos principales temas que trata son 1) la escasa preocupación por la formación pedagógica de los docentes universitarios y 2) la escasa articulación e integración entre los sistemas (subsistemas) de formación docente en nuestro país. Con respecto a la formación pedagógica y didáctica, destaca las limitaciones que presentan las instituciones universitarias para pensar la formación de sus docentes más allá de los aspectos puramente disciplinarios. En ese sentido destaca que se privilegian las actividades relacionadas con la investigación o la transferencia tecnológica por sobre las actividades de enseñanza. Y en relación a la docencia, esta aparece más enfocada en los contenidos, sin preocupación por el tratamiento didáctico de ellos. “El hecho de que en el nivel superior se enseñen contenidos de alta complejidad y se pretenda preparar tan luego para prácticas profesionales, requiere de una mayor preocupación, tanto por el tratamiento riguroso de los contenidos como por la comprensión de ellos por parte de los estudiantes, ya que esa comprensión es la única garantía de que los conocimientos que se adquieren en el ámbito universitario puedan ser aplicados en situaciones que les presenta la práctica, siempre singulares y complejas”. Con respecto a la formación de la educación superior,

plantea como importantes desafíos la necesidad de desarrollar políticas de estado que apunten a zanzar la brecha entre diferentes subsistemas de la educación superior.

III.

* La Profesora Ana Laura García, directora de la carrera de Licenciatura en Educación de la Universidad Nacional de Quilmes, presentó el artículo titulado “Surgimiento e institucionalización de la formación en Pedagogía Social en la Argentina: notas y reflexiones para una primera caracterización”. La autora afirma que la formación superior no universitaria en Pedagogía y Educación Social en Argentina nace como una política de Estado en 2005, con el deseo de acompañar las nuevas orientaciones en las políticas públicas sociales y educativas. La propuesta surge como respuesta a los acontecimientos críticos del 2001, a fin de garantizar procesos de educación más justos y democráticos, y otro de los aspectos que contribuye a esta orientación es el valor asignado a los derechos, especialmente los Derechos del Niño. La formación en Pedagogía Social se institucionaliza con la Tecnicatura que comienza a dictarse en 2007, en la Ciudad de Buenos Aires, y luego se extiende a distintas provincias.

*El Magister Francisco Hernando Arri, director del Área de Educación de la Facultad de Ciencias de la Educación y de la Comunicación Social de la Universidad del Salvador, presenta su artículo titulado “Comunicación y educación en la Argentina: paradigmas, realidades y desafíos”. En él plantea la relación de ambas disciplinas y propone analizar las tradiciones que se vinculan a ambos campos, describir la situación a nivel de políticas públicas y la legislación vigente, y algunos de los desafíos en el país. En cuanto a la relación mencionada, destaca los aportes realizados desde la década de los sesenta a partir del vocablo ‘educomunicación’ y con énfasis en el análisis teórico-académico. Por otra parte, desde la década de los noventa, indica que la política se orientaba por el interés en incorporar las TIC a la educación como aporte a las demandas del campo económico. Años más tarde las entidades

gubernamentales comenzaron a mostrar una mayor preocupación e interés, no solo por la inclusión en la Sociedad de la Información, sino también por la brecha digital dando lugar a diversos Programas (Igualdad Educativa, Educ.ar). En cuanto a política pública se destaca que la vigente Ley de Educación N.º 26202, del 2006, tiene un capítulo específico dedicado a la cuestión de los medios y la tecnología de la Información. La ley también establece la creación de una señal de televisión educativa (el canal Encuentro) cuya programación está dirigida a docentes y alumnos de todos los niveles del sistema educativo. Entre los desafíos que se plantean en la situación actual, se menciona especialmente la formación docente para el trabajo con las TIC en el aula.

*“La construcción del conocimiento histórico en los manuales escolares” es el artículo presentado por María Susana Urzi, directora del Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Cuyo. La autora presenta las investigaciones realizadas que demuestran que los manuales han sido vehículo privilegiado para transmitir el pensamiento ideológico. Los primeros manuales de historia tuvieron como objetivo resaltar los grandes héroes de la patria. A principios del siglo xx, en un contexto de desarrollo, son los historiadores profesionales los que se dedicaron a realizar los manuales; a mediados del siglo xx serán los profesores encargados de tal tarea (Astolfi, Comelli Ibañez, Fernández Arlaud), y todos con una concepción de nacionalidad. Después de 1983 el objetivo era formar ciudadanos, hacedores de una cultura democrática que se refleja en nuevos manuales. La autora señala que son tres los conceptos del quehacer histórico: sujeto, estructura y proceso, y son varios los que participan en la elaboración de los manuales. Además de los especialistas en historia, aportan profesionales de lingüística, psicología cognitiva, y en la edición intervienen técnicos eligiendo aspectos complementarios como imágenes, cuadros, tamaño y tipo de letra, en síntesis, diagramación general. Finalmente en el artículo se plantea la discusión entre la presentación de conocimientos históricos con sus fuentes

documentales y los recursos didácticos cada vez más dinámicos. En resumen, la cuestión de contenidos y forma.

*El Dr. Luis Cerrudo, decano de la Facultad de Ciencias de la Comunicación y Educación de la Universidad Concepción de Uruguay, de la provincia de Entre Ríos, presentó su trabajo titulado “Las instituciones universitarias en Entre Ríos. Un acercamiento a los primeros tiempos de UCU y UNER. 1968-1983”. El autor presenta un desarrollo histórico indicando “con un detalle clarificador los niveles diversos de autonomía con que cada Universidad transitó esta etapa primigenia de nacimiento y construcción de identidad institucional”. La Universidad Nacional de Entre Ríos si bien su mandato fundacional era el de ser una universidad estatal entrerriana y para todos los entrerrianos, a fin de favorecer el desarrollo y dar un salto cualitativo en su integración económica con la nación, estuvo avasallada por las circunstancias políticas hasta el regreso de la democracia en 1983. La Universidad de Concepción del Uruguay, fundada por una asociación civil de tipo educativo y no gubernamental, se insertó en el CRUP, lo que le permitió una continuidad institucional a pesar de los vaivenes políticos. Su origen se interpreta como una instancia de compromiso con la comunidad en la que se desarrolla, la cual reclamaba un espacio de educación superior para la formación de recursos humanos, aportar espacios de investigación y extensión en orden a las necesidades locales y, en consecuencia, acompañar políticas de crecimiento regional. Ambas universidades constituyen hoy una parte del sistema universitario entrerriano y una fuerte presencia en la vida de la provincia.

Como nota final vale señalar que los diferentes artículos nos permiten registrar varios aspectos. Por un lado los pasos recorridos, entre los que se destaca la diversificación del nivel secundario, así como las inquietudes del presente en el que preocupa el alto porcentaje de fracasos, y por tanto el no cumplimiento de la obligatoriedad universal.

En cuanto al futuro, sin duda el planeamiento será más efectivo cuanto mayor sea la calidad del diagnóstico. Algunos aportes pueden ser aquí reconocidos, pero posiblemente sea necesario detenerse con mayor profundidad en algunos temas básicos, tales como las diferencias motivacionales de varones y mujeres, el clima socioeducativo lo que incluye aspectos negativos como el *bullying*, o positivos como el trabajo colaborativo y la innovación tanto para alumnos como para docentes. En relación a conocimientos será necesario definir y cumplimentar saberes mínimos que constituyan una línea de base real para todos. El cuidado físico, psicológico, social, cultural y espiritual de cada alumno y de cada docente y de sus vínculos, junto con la definición de conocimientos mínimos a adquirir, es lo que orientará la organización a implementar, la que deberá ser dialogada y resuelta con la participación de todas las organizaciones involucradas.

COMUNICACIÓN Y EDUCACIÓN EN LA ARGENTINA: PARADIGMAS, REALIDADES Y DESAFÍOS

PROF. MAG. FRANCISCO HERNANDO ARRI (USAL)

Durante los últimos veinticinco años, la relación entre la comunicación y la educación ha tomado relevancia dentro de un campo de interrelaciones amplio y vasto.

Para el investigador español José Manuel Pérez Tornero:

El de la Comunicación y Educación es un ámbito relativamente nuevo, pero se nutre de fuentes bien consolidadas. Viene configurado, en primer lugar, por un saber teórico que procede de las Ciencias de la Comunicación aplicadas a los *media* y a la educación. Bebe también de las fuentes de la Pedagogía y la Didáctica, que son disciplinas capaces de explicar y comprender los procesos de aprendizaje y de instrucción que se dan tanto en circunstancias formales como informales. En segundo lugar, por un esfuerzo analítico y práctico que se concreta en la denominada Educación en Comunicación, es decir, el conjunto de estrategias que intentan formar en un uso crítico, activo y participativo en relación con los *media*. Aquí se destacan dos aportaciones: una, pedagógica y didáctica, que se ocupa de cómo la enseñanza sobre los medios de comunicación se integra en las diferentes situaciones formales de educación; otra, semiológica y crítica, la que se encarga de proponer el ejercicio del pensamiento libre ante los mensajes mediáticos, se le suele denominar lectura crítica. Finalmente, en sentido más creativo y profesional, el campo se completa con los saberes que abarcan desde la realización y producción de programas y proyectos de finalidad educativa y cultural —televisión, multimedia, etc.— hasta el uso de las nuevas tecnologías en la educación¹.

¹ PEREZ TORNERO, JOSÉ M. *Comunicación y educación en la sociedad de la información*. Barcelona (España): Paidós, 2000, pp. 13-14.

En Latinoamérica, otros autores como los argentinos Jorge Huergo y Daniel Prieto Castillo realizaron un abordaje extenso de la interrelación entre esos dos campos disciplinares, no solo limitándolo a la educación en medios de comunicación o desde una perspectiva meramente tecnicista.

El inicio del debate puede caracterizarse como “mediocéntrico”, ya que discute la influencia de la televisión en los niños y su impacto en las instituciones formales de educación.

Dentro de estos planteos, se reconocieron dos posturas antagónicas (al modo de los “apocalípticos” e “integrados”, de Umberto Eco):

- aquellos que veían en los medios de comunicación una amenaza, ya que eran considerados manipuladores, y por tanto, la escuela debía proteger a los alumnos (basada en la teoría de los efectos poderosos de la comunicación),
- los que consideran a los medios como difusores de la identidad cultural y un aliado en los fines didácticos y pedagógicos de la escuela.

En ese sentido, este artículo se propone:

- 1) Analizar las tradiciones que vinculan al campo de la comunicación y la educación en la Argentina y en Latinoamérica.
- 2) Describir el estado actual de la cuestión en las políticas públicas y la legislación vigente.
- 3) Considerar, desde esta perspectiva, los desafíos que restan en el país, en la formación docente, la implementación de políticas y en el acceso a las tecnologías digitales.

La tradición de la educomunicación en Latinoamérica

En Latinoamérica, el cruce entre la educación y la comunicación comenzó a ser estudiado en la década de los sesenta, con autores como el colombiano Jesús Martín-Barbero.

Estas corrientes, que provienen de la teoría de la comunicación popular, “implican a teóricos que experimentan fórmulas alternativas de comunicación educativa”².

Vale decir además, que el término “educomunicación” fue acuñado por el investigador argentino Mario Kaplún en su clásico texto: *Una pedagogía de la comunicación*.

Este reconocido radialista y educador popular plantea, a través de Díaz Bordenave, tres modelos fundamentales en educación:

- 1) La educación que pone énfasis en los contenidos, que según Kaplún es aquella en la que la élite instruida enseña a la masa ignorante. Es la que el pedagogo brasileño Paulo Freire calificó como “educación bancaria”, en donde simplemente se hace una operación de depósito (tal como en las entidades financieras). A este tipo de educación se le corresponde un modelo basado en lo informativo, con un emisor, un receptor pasivo y un mensaje.
- 2) La educación que pone énfasis en los efectos: corresponde a lo que se llamaría ingeniería del comportamiento, según este comunicador latinoamericano, y la llama “educación manipuladora”. Kaplún sostiene que este modelo llegó a Latinoamérica con el desarrollismo, en la década de los cincuenta. Se habla mucho de la persuasión como fin de este modelo.
- 3) La educación que pone énfasis en los procesos: es la que destaca el proceso de transformación de los individuos. Para Kaplún, se trata “de un modelo gestado en América Latina, aunque recibió el aporte de pedagogos europeos y norteamericanos”³. Este autor señala que enfatizar el proceso significa “que el sujeto va descubriendo, elaborando, reinventando, haciendo suyo el conocimiento”⁴.

² NIGRO, PATRICIA. *La educación en medios de comunicación. Contenido transversal*. Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata, 2008, p. 4.

³ KAPLÚN, MARIO. *Una pedagogía de la comunicación*. Madrid: Ediciones de la Torre, 1998, 1998, p. 49.

⁴ KAPLÚN, MARIO. *Una pedagogía...*, p. 50.

La investigadora mexicana Eloína Castro Lara sostiene que, si bien son conocidas las aportaciones latinoamericanas, el mundo anglosajón no las conoce por falta de traducciones. Además esta autora indica que el modelo latinoamericano “ha logrado fusionar inter y transdisciplinariamente la Educación con la Comunicación, cimentando y justificando no exclusivamente en teorías educativas o comunicativas, sino en derechos humanos y políticos”⁵.

De este modo, para Castro Lara, la tradición educomunicativa en América Latina, se concibe como vía para construir procesos simbólicos que conducen a la consolidación de formas culturales auténticas y libres, donde hay mayor espacio para la participación, la interacción y la construcción simbólica⁶.

De este modo, el modelo educomunicativo latinoamericano considera a la comunicación como un proceso horizontal (no vertical) de intercambios semióticos y en donde, aclara Castro Lara, se garantice la libertad de acceso y participación de los sujetos de la comunicación a los medios y a los sistemas educativos. Desde esta perspectiva, la educomunicación “es un paradigma bidireccional que enriquece y beneficia cualquier contexto educativo, formal e informal, que se centre en el conocimiento de los públicos y en la gestión del conocimiento significativo que resalte el coeficiente comunicativo de sus agentes”⁷.

Para Susana Morales la década de los sesenta implicó una gran experiencia a nivel de los sistemas de educación no formal (que tiene que ver con los procesos de aprendizaje que se dan fuera de la institucionalización del sistema educativo).

⁵ CASTRO LARA, ELOÍNA. “El paradigma latinoamericano de la Educomunicación: El campo para la intervención social”. En revista *Metacomunicación*, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, N.º 1, julio de 2011, p 119.

⁶ BUSTAMANTE MARÍN, PATRICIA. *Educomunicación: una estrategia para la participación y educación ciudadana*. 2007. Citado en CASTRO LARA, ELOÍNA. “El paradigma...”, p. 121.

⁷ CASTRO LARA, ELOÍNA. “El paradigma...”, p. 124.

Esta autora argentina señala que los principales esfuerzos se concentraron en “la problematización y concientización de las clases populares más empobrecidas, la mayoría de ellas, población rural”⁸. Desde lo comunicacional, se hacía presente la corriente de la comunicación para el desarrollo, que planteaba ciertas metas a partir del apoyo de los estados nacionales y de la Organización de las Naciones Unidas, bajo la premisa de que la comunicación puede generar desarrollo, que consiste en el incremento de la producción de bienes y servicios.

El investigador Pedro Avejera sostiene que este desarrollo se trató de implementar a través de lo que se denominó “difusión de innovaciones”:

... con su linealismo de emisor-mensaje-perceptor, su descon-textualización económico político-cultural y el mecanicismo de su estrategia de *two-steps-flow*, sería improductivo para comprender y operativizar acciones eficaces de comunicación [...]. Las campañas difusionistas de la época se realizaban desde el etnocentrismo cultural y las fronteras de clase social de teóricos y administradores locales, insertos en tradiciones culturales y en aparatos burocráticos, alienados de la cultura popular vivida por la mayoría de la población latinoamericana⁹.

Ya en esa época, el pedagogo brasileño Paulo Freire entendía que el término “extensión” hacía referencia a una “dominación o manipulación” y que no correspondía a los dictados de lo que ya se llamaba la educación popular.

⁸ MORALES, SUSANA. *Análisis situacional de las nuevas tecnologías comunicacionales: factores intervinientes para su apropiación y uso en escuelas secundarias de la ciudad de La Rioja*. Tenerife: Servicio de Publicaciones de la Universidad de La Laguna, 2004, p. 24.

⁹ AVEJERA, PEDRO. “Políticas de comunicación institucional”, mimeo. Escuela de Ciencias de la Información, Universidad Nacional de Córdoba, 1988, pp. 19-20.

En la década de los ochenta, la UNESCO elabora una definición de comunicación en relación con la educación a partir de las reflexiones de un grupo de expertos.

El investigador español Ignacio Aguaded Gómez asegura que la propuesta, que vincula el trabajo con los medios de comunicación desde la escuela, está dirigida a maestros y profesores y aparece, bajo distintos nombres, este entrecruzamiento, denominándose, según cada región:

- Pedagogía de los medios.
- Educación para la recepción activa/crítica.
- Educomunicación.
- Educación para la comunicación,

entre otras, que recopila la investigadora Susana Morales en su tesis doctoral¹⁰.

En esta época, comienza a hacerse referencia al concepto de “recepción activa”, sobre todo desde las experiencias que en Chile desarrolló el Centro de Indagación y Expresión Cultural Artística que comienza a indagar debido a la preocupación de los padres de los alumnos por la cuestión de la influencia de los medios en sus hijos.

En la década de los noventa, comienza una perspectiva de tipo tecnocrático y eficientista¹¹, por eso, según esta autora, los gobiernos latinoamericanos produjeron profundas reformas en los planes de estudio.

El mexicano Guillermo Orozco Gómez (citado por Morales) asegura que la atención dada por la escuela hacia los medios en esta década fue producto “de una reacción contraria a dos situaciones relativas al ámbito educativo”:

- 1) Un desfase entre la información que ofrece la institución escolar en comparación a la de los medios masivos de comunicación.

¹⁰ MORALES, SUSANA. *Análisis situacional...*, p. 25.

¹¹ MORALES, SUSANA. *Análisis situacional...*, p. 33.

- 2) Transformaciones en los modos de interacción y aprendizaje que han producido la presencia de las tecnologías de la información e impactan en las prácticas pedagógicas.

Ya en el segundo milenio, puede notarse aún más la presencia fundamental, no solo de los medios tradicionales de comunicación (como radio, TV y prensa), sino que se acentúa entonces el punto 2 planteado por Orozco Gómez, ya que las tecnologías digitales se hacen cada vez más presentes y atraviesan la complejidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Para Ismar de Oliveira Soares, “las prácticas educomunicativas, aunque inicialmente concebidas como alternativas, empiezan a movilizar grandes estructuras, buscando convertirse en programas de políticas públicas”.

La autora Eloína Castro Lara asegura que en la actualidad, y de acuerdo al modo en el que se estructura la sociedad, “la educomunicación y la comunicación organizacional comienzan a fusionarse y/o integrarse para generar ecosistemas comunicativos e incluso responder estratégicamente al sistema político”¹².

Sin embargo, los albores del siglo XXI seguían trayendo a América Latina una sensación de optimismo por participar de la Sociedad de la Información. Sin embargo, a medida que avanzó el nuevo milenio, desde diversos sectores comenzó a advertirse el problema de la brecha digital, tema que comenzó a tocarse en las sesiones preparatorias de la Cumbre Mundial de la Sociedad de la Información que finalizó en Túnez, en 2005.

Tal como afirma Morales: “La superación de la brecha digital se vincula con el diseño de políticas públicas (en las que se incluya también a las empresas privadas), que supongan la implementación de nuevos marcos regulatorios y la generación de infraestructura que permita el desarrollo de los sectores ‘e’”¹³.

¹² CASTRO LARA, ELOÍNA. “El paradigma...”, p. 124

¹³ MORALES, SUSANA. *Análisis situacional...*, p. 65.

De este modo, y siguiendo las consideraciones de esta autora argentina en su tesis doctoral¹⁴, en toda la región las políticas educativas estuvieron orientadas hacia una reforma del sistema, denominada Transformación Educativa, que incluyó varias dimensiones, tales como: jurídica, curricular, de infraestructura, de evaluación, de gestión, entre otras.

Morales asegura que los procesos de reforma tuvieron ciertos rasgos comunes en toda América Latina, tales como:

- Mejora en la calidad educativa y el fortalecimiento de la equidad.
- Participación de técnicos en esas reformas.
- Descentralización de niveles regionales o municipales de los servicios de enseñanza, entre otros¹⁵.

La tradición en la Argentina

En la Argentina, la investigación académica en comunicación y educación “ha sido interpelada fuertemente por su excesiva tendencia al ‘teoricismo’ y a los interrogantes surgidos en el escritorio, antes que de los problemas y preguntas de los diferentes actores sociales”¹⁶.

Por su parte, Marro y Dellamea sostienen con claridad: “... el hecho de que el educando es un alumno, pero, al mismo tiempo, es un televidente o un radioescucha, no tuvo aceptación ni siquiera como idea en la joven historia entre la escuela y los medios”¹⁷.

¹⁴ MORALES, SUSANA. *Análisis situacional...*, pp. 71 y sigs.

¹⁵ MORALES, SUSANA. *Análisis situacional...*, p. 72.

¹⁶ MORALES, PAULA. “La investigación en Comunicación/Educación: problemas epistemológicos y teóricos en la (in) definición del campo”. En revista *Oficios Terrestres*. Facultad de Periodismo y Comunicación Social. Universidad Nacional de La Plata, 2009, p. 69.

¹⁷ MARRO, MABEL Y DELLAMEA, AMALIA. *La Comunicación Social. Elementos, claves y proyecciones*. Buenos Aires: Editorial Docencia, 2000, p. 535.

Sin embargo, en los sesenta comenzó a gestarse un movimiento que tenía que ver con “el aporte tecnológico de la comunicación masiva a la enseñanza”.

De hecho, el propio comunicólogo e investigador argentino Daniel Prieto Castillo recuerda, en alguno de sus textos, cómo fueron esos comienzos cuando los docentes no estaban capacitados para incluir otros recursos en sus tareas, no había equipos, tampoco mantenimiento, y mucho menos una justificación teórica aceptable sobre la inclusión de la tecnología en la escuela¹⁸.

Marro y Dellamea aseguran que “con el modelo del receptor pasivo, coexistía la naciente creencia de que en los grupos, a través de las dinámicas, las didácticas se agilizaban y se obtenía eficiencia en el logro de los aprendizajes”¹⁹.

Claramente, al hablar de “eficiencia” se está haciendo referencia a un modelo pedagógico conductista que, como ya se sostuvo antes en estas líneas, estuvo fuertemente asociado en sus orígenes a las primigenias teorías norteamericanas, como la aguja hipodérmica.

Este modelo pedagógico conductista hacía referencia a un receptor pasivo y a un mensaje eficiente, lo que, según las críticas, “vehiculiza la cultura de la domesticación y de la repetición, o la no imaginación, en las que el receptor es considerado público cautivo, en el sentido de preso o apresado”²⁰.

Para Prieto Castillo “es comprensible que en ese contexto se utilice abundantemente los modelos de comunicación matemático-cibernéticos en los sistemas educativos y en los medios de difusión masiva”²¹.

Sobre el tema de la eficacia, en la década de los ochenta, el comunicador y semiólogo italiano residente en la Argentina, Victorino Zecchetto, afirmó:

¹⁸ PRIETO CASTILLO, DANIEL. *El derecho a la imaginación*. Buenos Aires: Ediciones Paulinas, 1988, pp. 13-14.

¹⁹ MARRO, MABEL Y DELLAMEA, AMALIA. *La Comunicación...*, p. 536.

²⁰ MARRO, MABEL Y DELLAMEA, AMALIA. *La Comunicación...*, p. 537.

²¹ PRIETO CASTILLO, DANIEL. *El derecho...*, p. 99.

La palabra “eficacia” resulta central. La educación y la difusión masivas se rigen por pautas de rendimiento, de eficacia, entendidas en términos de gratificación personal y grupal y de adhesión al sistema social vigente. Se trata de manipular las situaciones culturales para evitar las disonancias que podrían crear conflictos en los ciudadanos. La comunicación educativa debe ser de tal manera que ofrezca todas las garantías de rendimiento que caracteriza la cultura de la comunicación²².

Para Paula Morales, en nuestro país, en la década de los ochenta (en la salida de la última dictadura militar) comenzó a hacerse una ampliación del espacio académico que se preguntaba por la educación/comunicación.

Este crecimiento, según la autora, continúa en la década de los noventa, con la expansión, el crecimiento y la formación de las carreras de Comunicación Social en el ámbito universitario, que comienzan a alojar entonces estos debates en su propio seno.

Sin embargo, a fines de esta década, y con la participación de diversos investigadores de varias disciplinas (comunicadores, docentes, psicólogos), “se hacen más evidentes y se vuelven problemáticas las potencialidades y limitaciones de las diferentes perspectivas en comunicación²³”.

Luego, en la crisis de 2001 que conllevó a la formación de asambleas barriales, la consolidación de los movimientos piqueteros (de desocupados) comenzó a solicitar un espacio de formación desde una perspectiva crítica, y es aquí cuando, según la investigadora antes citada, comienza a abrirse camino la intervención como vía, desplazando al análisis teórico-académico de los años anteriores.

²² ZECCHETTO, VICTORINO. *Comunicación y actitud crítica*. Buenos Aires: Ediciones Paulinas, 1986, p. 18.

²³ MORALES, PAULA. “La investigación en...”, p. 69.

Breve antecedente en materia de políticas públicas

Susana Morales analiza dos etapas en los últimos veinte años de políticas públicas educativas en lo atinente a la incorporación de las tecnologías de la información y la comunicación en la educación.

El primer momento corresponde a los años 1991-1999, en el que gobernaba el país el presidente Carlos Saúl Menem, de extracción peronista, pero ligado fuertemente a políticas neoliberales (que fueron las que signaron el rumbo económico y político, no solo en la Argentina sino en el resto de Latinoamérica).

Para Morales “la política educativa se orienta a responder al imperativo globalizador y tecnocrático” y de este modo, el interés por la incorporación de las TIC a la educación se vinculaba estrictamente con los problemas del campo económico o bien “las demandas del mercado”²⁴.

Esto se expresó claramente (tal como ya fue dicho en páginas anteriores) en la Ley Federal de Educación y en los contenidos básicos confeccionados por el Ministerio de Educación de la Nación.

En estos contenidos básicos comunes, se discriminaba entre las tecnologías “blandas” (para mejorar el funcionamiento de las instituciones) o las “duras” (mecánica, electrónica, informática).

Según esta idea, aparece como una prioridad la alfabetización en tecnología para países que busquen un crecimiento económico y también un desarrollo social sustentable²⁵.

Al respecto, y citando uno de estos documentos, el Ministerio afirmaba en 1997 que “en el actual proceso de transformación del sistema escolar, los materiales cobran importancia significativa vinculados especialmente a los objetivos de mejoramiento de la calidad y a la incorporación del área tecnológica”²⁶.

²⁴ MORALES, SUSANA. “Brecha digital y educación en la sociedad global de la información”. En CABELLO, ROXANA y LEVIS, DIEGO. *Medios informáticos en la educación. Perspectivas en América Latina y Europa*. Buenos Aires: Prometeo, 2007, p. 73.

²⁵ MORALES, SUSANA. “Brecha digital y educación...”, p. 74.

²⁶ MORALES, SUSANA. “Brecha digital y educación...”, p. 75.

Desde el punto de vista del equipamiento, en esta primera etapa se comenzaron a implementar los programas PRODYMES (Programa para la Descentralización y el Mejoramiento de la Enseñanza Secundaria) que, según Morales, formó parte de una estrategia para brindar recursos y formación a las escuelas de nivel medio en la Argentina.

Este programa se organizó en diversos componentes, que, por ejemplo, buscaban agregar a las bibliotecas escolares, centros de recursos multimediales (que fueran dotadas con computadora, televisor y videocasetera, grabadores, *scanners*, etc.).

Y, lo más importante, era la adecuación de los PEI (Proyectos Educativos Institucionales) a las nuevas necesidades y “destinados a promover la utilización de los recursos de aprendizaje y las prácticas pedagógicas innovadoras en la escuela”²⁷.

En el período 1993-1995 se subrayó la necesidad de incorporar las TIC a la educación, y estas fueron uno de los pilares del programa Más y Mejor Educación para Todos. En cuanto al equipamiento, “durante la segunda mitad de la década de los noventa se produjo un crecimiento significativo del número de computadoras en los colegios públicos (en especial de enseñanza media), aunque de manera muy desigual entre las jurisdicciones”²⁸.

Era habitual el envío de computadoras a los colegios, pero sin un fin específico, es decir, sin saber para qué se iban a usar y cómo se iban a implementar, esto sin contar que muchas veces no se consideró la existencia o no de espacios edilicios que estuvieran adecuados.

En la segunda etapa, entre 1999 y 2003, coincidió con la presidencia de Fernando de la Rúa (interrumpida por su renuncia), la

²⁷ MORALES, SUSANA. “Brecha digital y educación...”, p. 78.

²⁸ LEVIS, DIEGO. “Los docentes ante los medios informáticos: Una oportunidad de enseñar y aprender en y con libertad”. En MORALES, SUSANA y CABELLO, ROXANA; *Enseñar con tecnologías. Nuevas miradas en la formación docente*. Buenos Aires: Prometeo libros, 2011, p. 79.

sucesión de cinco presidentes entre 2001 y 2002, y luego la llegada de Néstor Kirchner en 2003.

En esta instancia, las entidades gubernamentales comenzaron a mostrar una mayor preocupación e interés, no solo por la inclusión en la Sociedad de la Información, sino también por la brecha digital, dando lugar al Programa Integral para la Igualdad Educativa, que surgió para combatir “las desigualdades en el plano cultural y la integración ciudadana”²⁹.

En materia específica, dentro del programa (y en referencia a las TIC) se encuentran el relevamiento y evaluación de las necesidades de formación docente, utilización y libre distribución de los productos y contenidos generados en el portal Educ.ar (que surgió como portal educativo del Estado argentino en 2000) y provisión de conectividad y material bibliográfico sobre enseñanza con tecnologías digitales³⁰.

Podría imaginarse una tercera etapa, a partir del 2003 y en consonancia con el gobierno de Néstor Kirchner y los dos gobiernos de Cristina Fernández de Kirchner (el último período en ejercicio al momento de escribir estas líneas).

Ya se adelantó en páginas anteriores el impacto de la Ley de Educación Nacional de 2006 y se comentaron en detalle las concepciones ligadas a las Nuevas Tecnologías.

Entre 2004 y 2009 numerosas universidades del país dictaron, a través de una red, cursos a maestros y profesores que recibieron equipos durante la Campaña Nacional de Alfabetización Digital, que se centró básicamente en la distribución de computadoras en institutos educativos de todo el país entre 2004 y 2007. Fueron aproximadamente cien mil computadoras entre unos diez mil cuatrocientos establecimientos educativos³¹.

²⁹ MORALES, SUSANA. “Brecha digital y educación...”, p. 78.

³⁰ MORALES, SUSANA. “Brecha digital y educación...”, p. 79.

³¹ LEVIS, DIEGO. “Los docentes ante...”, p. 81.

En marzo de 2006, el Ministerio de Educación de la Nación creó una unidad específica de TIC dentro del ámbito de gestión curricular y formación docente y, ya en 2011, se lanzaron programas de actualización disciplinar para docentes del nivel medio.

También pueden señalarse, brevemente, algunas iniciativas patrocinadas por el sector privado en los últimos diez años, por ejemplo, el programa de formación docente Intel Educar que cuenta con el apoyo de Microsoft, empresa con la cual el gobierno argentino suscribió en 2004 un acuerdo en el programa Alianza para la Educación.

El investigador Diego Levis también señala otras iniciativas como Educared Argentina, el espacio web de la fundación Telefónica, Gleducar, que es un proyecto educativo basado en el *software* libre y Fundación Evolución, que ofrece online un curso destinado a docentes para el desarrollo del trabajo colaborativo.

Esta tercera etapa, que, como se decía antes, coincide con el período kirchnerista en el gobierno a partir de 2003, tiene como marco normativo fundamental a la Ley de Educación Nacional sancionada en 2006 y la Ley de Servicios de Comunicación Audiovisual, de 2009.

La Ley de Educación Nacional de 2006 (N.º 26202)

La norma fue sancionada durante el gobierno de Néstor Kirchner y hace más explícitos los lineamientos curriculares y directrices respecto de la comunicación, los medios y la educación.

En los aspectos más generales, la nueva ley asegura una “educación de calidad con igualdad de oportunidades y posibilidades” (art. 11). También en ese mismo artículo propone “garantizar una educación integral que desarrolle todas las dimensiones de la persona y la habilite tanto para el desempeño social y laboral, como para el acceso a estudios superiores”.

Entre otro de los fines que debe perseguir la política educativa, el inciso M establece “desarrollar las competencias neces-

rias para el manejo de los nuevos lenguajes producidos por las tecnologías de la información y la comunicación”, en tanto que el inciso O, directamente interpela a los medios de comunicación a comprometerse para “asumir mayores grados de responsabilidad ética y social por los contenidos y valores que transmiten”.

De modo más específico, la norma establece también ciertos criterios para la educación en medios en los distintos niveles de la enseñanza.

Así, por ejemplo para la educación primaria, el inciso B del artículo 27 sostiene que se deben “generar las condiciones pedagógicas para el manejo de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, así como para la producción y recepción crítica de los discursos mediáticos”. Y más adelante, en el inciso F, se menciona la necesidad de propender al trabajo en equipo, en hábitos “de convivencia solidaria y cooperación” en lo que claramente podría referirse a una modalidad muy necesaria para la convergencia entre educación y comunicación, desde una perspectiva constructivista.

Respecto de la educación secundaria, la ley, en su inciso D del artículo 30, propende a “desarrollar las capacidades necesarias para la comprensión y utilización inteligente y crítica de los nuevos lenguajes producido en el campo de las tecnologías de la información y la comunicación”.

Tal como sostiene Patricia Nigro, “la ley es muy enfática con respecto al derecho y a la obligación que los docentes tienen de capacitarse, en forma inicial y continua. Este aspecto es indispensable para poder aplicar como corresponde la educación en medios”³².

En tanto que, respecto a la calidad de la educación, la norma establece que “el acceso y dominio de las tecnologías de la información y de la comunicación formarán parte de los contenidos curriculares indispensables para la inclusión en la sociedad del conocimiento”.

³² NIGRO, PATRICIA. *La educación en medios...*, p. 92.

Sin embargo, hay que destacar que la vigente Ley de Educación Nacional tiene un capítulo específico y dedicado a la cuestión de los medios y la tecnología de la información y de la comunicación. Se trata del título VIII, llamado “Educación, nuevas tecnologías y medios de comunicación”.

Tal como afirma Patricia Nigro, esta inclusión puede calificarse como inédita hasta el momento en materia de políticas educativas.

En los artículos 100 y siguientes se establece que el Poder Ejecutivo fijará, a través del Ministerio de Ciencia y Tecnología, políticas y opciones educativas “basadas en el uso de las tecnologías de la información y de la comunicación y de los medios de comunicación social”.

Además, en otra cuestión innovadora, se establece el portal *Educ.ar* como el oficial educativo del Estado argentino y se crea una Sociedad del Estado para “elaborar, desarrollar, contratar, administrar, calificar y evaluar contenidos propios y de terceros que sean incluidos en el portal educativo” siempre en acuerdo con los lineamientos curriculares emanados por el Ministerio de Educación.

En otro artículo (el 102) se establece la creación de una señal de televisión educativa (el canal Encuentro) para la conformación de emisiones que puedan fortalecer y complementar “las estrategias nacionales de equidad y mejoramiento de la calidad de la educación, en el marco de las políticas generales del Ministerio”.

El mismo artículo establece además que la programación en cuestión estará dirigida a docentes y alumnos de todos los niveles del sistema educativo argentino, a los adultos y jóvenes que están fuera del sistema y a la población en general.

Por último, la norma establece la creación de un consejo consultivo constituido por representantes de medios de comunicación escritos, radiales y televisivos, los organismos que nuclean a los anunciantes publicitarios y representantes del Consejo Federal de Educación (constituido por los veinticuatro ministros de Edu-

cación, de cada una de las provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires), con el objetivo de “promover mayores niveles de responsabilidad y compromiso de los medios masivos de comunicación con la tarea educativa de niños y jóvenes”.

La Ley de Servicios de Comunicación Audiovisual (N.º 26522)

Esta norma, que fue sancionada tras un intenso debate y fuerte polémica, se promulgó en el Boletín Oficial, en 2009, durante la primera presidencia de Cristina Fernández de Kirchner y reemplazó al Decreto-Ley 22285, llamado Ley de Radiodifusión, que estaba vigente desde 1981, durante la última dictadura militar. Este derogado texto, de todas maneras, y tal como se señaló antes, tuvo varias modificaciones en períodos democráticos.

Ya en la nota al primer artículo, la norma hace referencia a las tecnologías de la información y de la comunicación. El inciso 8 afirma (citando a la Comisión Europea que publicó en diciembre de 2005 una propuesta para revisar la directiva Televisión Sin Fronteras) que sostiene:

Reconocemos que la educación, el conocimiento, la información y la comunicación son esenciales para el progreso, la iniciativa y el bienestar de los seres humanos. Por otra parte, las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) tienen inmensas repercusiones en prácticamente todos los aspectos de nuestras vidas. El rápido progreso de estas tecnologías brinda oportunidades sin precedentes para alcanzar niveles más elevados de desarrollo. Gracias a la capacidad de las TIC para reducir las consecuencias de muchos obstáculos tradicionales, especialmente el tiempo y la distancia, por primera vez en la historia se puede utilizar el vasto potencial de estas tecnologías en beneficio de millones de personas en todo el mundo.

El tercer artículo explicita los objetivos de los servicios de comunicación audiovisual y los contenidos de sus emisiones. En

el inciso E, se hace explícita la necesidad de “eliminar brechas en el acceso al conocimiento y las nuevas tecnologías”.

El título VIII de la Ley de Servicios de Comunicación Audiovisual se refiere específicamente a los medios audiovisuales universitarios y educativos.

Para ellos se establecen diversas formas de financiamiento, se dan pautas de la programación que deben emitir contenidos de interés cultural y científico, y la extensión universitaria.

Cabe destacar que la mayor parte de las menciones de la ley respecto de las tecnologías de la información y comunicación están basadas en recomendaciones de la UNESCO y en la Declaración de Principios sobre la Sociedad de la Información de mayo 2004.

La situación actual

Los teóricos argentinos Susana Figuelevich y Patricio Feldman presentaron en la sede del organismo en Buenos Aires algunos resultados parciales de las investigaciones al respecto que están llevando adelante, lo que se presenta como los datos más actualizados.

Estos investigadores consideran que América Latina es una región actualizada en materia de políticas públicas respecto de la Sociedad de la Información (en adelante, SI), aunque reconocen la diversidad de enfoques de acuerdo a los diferentes sistemas educativos y las necesidades de la ciencia y la técnica en cada uno de los países de la región.

Por lo general, Figuelevich y Feldman reconocen que las necesidades en América Latina son dos:

- Generar sociedades que puedan acceder a la digitalización.
- Gestionar desde la digitalización procesos de innovación.

La mayor parte de la experiencia latinoamericana se basa en el aprendizaje de la computación, a pesar de que ahora comienza a vincularse con el concepto de Alfabetización Mediática Infor-

macional de la UNESCO que, según el manual destinado a la formación de docentes,

... se rige por el siguiente principio: dotar a los ciudadanos de los conocimientos básicos sobre el papel de los medios de comunicación y los dispositivos de información en las sociedades democráticas, siempre que esa función esté correctamente desempeñada y los ciudadanos puedan evaluar de forma crítica la calidad de los contenidos que se transmiten.

Además, la alfabetización mediática e informacional abarca un conjunto de competencias y conocimientos esenciales para los ciudadanos del siglo XXI: les dará, en efecto, la posibilidad de participar en el sistema mediático, desarrollar su espíritu crítico y adquirir conocimientos a lo largo de la vida para participar en el desarrollo de la sociedad y convertirse en ciudadanos activos.

En la Argentina, desde una gestión centralizada en el gobierno nacional, se implementan dos planes: Conectar Igualdad y Argentina Conectada, a través de una sinergia con el área científica y tecnológica.

De acuerdo con los datos proporcionados por el “Barómetro” de la empresa Cisco, publicado en 2013, la Argentina es el país con mayor penetración de Internet de la región, con una cifra cercana al 50 %.

En banda ancha, se registran 14,3 accesos por cada cien habitantes, a pesar de que el propio barómetro considera que esta tecnología se está volviendo lenta a nivel de la conectividad respecto del resto de los países de Latinoamérica, en tanto que al menos un 57 % de la población se conecta a la red de redes (según datos de la consultora D'Alessio-Irol para 2012).

Conectar Igualdad

La implementación del programa Conectar Igualdad se estableció por decreto de la presidenta Cristina Fernández de Kir-

chner en 2010 y tiene como objetivo principal la distribución de *notebooks* a estudiantes de las escuelas secundarias, especiales e institutos terciarios de gestión pública, y a sus docentes.

A enero de 2014, la página web del programa (www.conectarigualdad.gob.ar) afirma que ya se llevan entregadas casi cuatro millones de computadoras en todo el territorio nacional.

El programa es fruto de una interacción entre la Presidencia de la Nación, la Administración Nacional de la Seguridad Social (ANSES), la Jefatura de Gabinete de Ministros, el Ministerio de Educación y el Ministerio de Planificación Federal, Inversión Pública y Servicios.

Además, la iniciativa interactuó con autoridades de todas las provincias en materia de educación, empresas proveedoras de tecnología y otras organizaciones dedicadas a la tecnología escolar.

Conectar Igualdad, según los fundamentos de su creación, persigue los siguientes objetivos:

- Revalorizar la escuela pública.
- Fortalecer los procesos de inclusión digital y el mejoramiento de la calidad de educación.
- Desarrollar los intereses, necesidades y demandas de los alumnos de los distintos niveles educativos.
- Profundizar el impacto social de una política universal de inclusión educativa.
- Disminuir las brechas digital, educativa y social de la población.
- Fortalecer el rol del docente.

El Programa contempló la promoción de la industria nacional a través de la licitación por un millón y medio de *netbooks*, que se realizó a principios de 2011 (Presidencia de la Nación, 2010), cuya condición de fabricación establecía que el 58 % de las computadoras fueran ensambladas en la Argentina o que tuvieran plaquetas con componentes integrados en el país. Actualmente, dos empresas (BGH y Newsan) proveen al programa de 425.000 equipos con plaquetas que contienen componentes ensamblados

localmente en las plantas del Área Aduanera Especial de Tierra del Fuego. Además, compañías como PCArts, Exo, Coradir, Novatech y la UTE Newtronic tienen a su cargo la provisión de 440.000 *netbooks* ensambladas en la Argentina.

Este ambicioso programa, además, contempla un proyecto de evaluación generado por trece universidades nacionales que buscan registrar e investigar los cambios en las comunidades educativas a través de la implementación de este plan “1 a 1” (una computadora por alumno).

La investigadora Susana Morales asegura que para la implementación de Conectar Igualdad, el Estado argentino solo se financió con recursos de la Administración Nacional de la Seguridad Social (ANSES) y no ha recurrido a ningún tipo de financiamiento externo para el funcionamiento del programa.

Esta situación ha despertado críticas en algunos sectores de la población, no por la finalidad del plan (prácticamente hay un consenso general en la conveniencia de la alfabetización digital y el acceso al equipamiento), sino por su financiamiento, ya que el objetivo principal de la ANSES tiene que ver con el pago y la administración de los fondos de retiro para los jubilados.

Hay que recordar que en la Argentina, desde la estatización de las administradoras de jubilaciones y pensiones privadas, el sistema previsional es exclusivamente público y manejado por el Estado.

Desde una perspectiva educativa, la investigadora Susana Morales se hace algunas preguntas:

Aun si pensáramos que el programa “Conectar Igualdad” tiene como único componente la distribución de *netbooks*, surge la pregunta ¿es necesaria la distribución de estos equipamientos a los alumnos para favorecer el acceso a una mejor educación y garantizar la equidad educativa y la inclusión social? Claramente, sí. ¿Es suficiente para garantizar ambos objetivos? Claramente, no, y dependerá entonces de cómo se articule la demanda en nuevas cadenas equivalenciales, tanto en relación con otras demandas/

reivindicaciones, como al interior del sistema educativo. Es decir, si los ejecutores de política, la escuela en singular, los docentes y directivos y alumnos en particular, no aprovechan las herramientas en sentido amplio, y no restringido a las máquinas de las que han sido provistas para avanzar en ese objetivo³³.

Argentina Conectada

Se trata de una estrategia creada por la Presidencia de la Nación y el Ministerio de Planificación Federal, Inversión Pública y Servicios, que tiene como objetivo generar mejores condiciones de conectividad y crear una plataforma digital de servicios para el sector de gobierno y su vinculación con la ciudadanía.

Los ejes de acción del programa, lanzado también en 2010, son:

- Infraestructura y equipamiento para la conectividad: configurar una red de fibra óptica segura, estratégica y soberana, comenzando por las zonas sin infraestructura y federalizando calidad, precios y contenidos.
- Servicios gubernamentales y contenidos culturales: tecnología para una mejor gestión y calidad en las comunicaciones entre las distintas áreas de gobierno. Fomento al desarrollo de contenidos convergentes y con valor social.
- Inclusión digital: implementación de espacios para el acceso a las nuevas tecnologías que permitan desarrollar habilidades y herramientas motorizadoras del desarrollo de las comunidades.

En el proyecto, además, está involucrada la empresa ARSAT, sociedad anónima, que es una compañía que trabaja en la imple-

³³ MORALES, SUSANA. "Acceso y apropiación de Tecnologías de la Información y la Comunicación. Una apuesta de política pública en educación". En MORALES, SUSANA y CABELLO, ROXANA. *Enseñar con tecnologías. Nuevas miradas en la formación docente*. Buenos Aires: Prometeo libros, 2011, p. 54.

mentación de políticas de Estado a nivel de telecomunicaciones, radiodifusión e Internet, y que se involucra en la prestación de servicios satelitales.

Dentro del impulso a la conectividad, este programa busca la creación de una red federal de fibra óptica para hogares, empresas y entidades educativas de todo el país, y para ello se vincula además con Conectar Igualdad y con el Sistema Argentino de Televisión Digital Terrestre.

Argentina Conectada posee lineamientos de acción 2010-2015 volcados en un documento que presenta, como camino básico en la planificación, los siguientes puntos:

- Responder al interés nacional y regional en el desarrollo.
- Optimizar de modo eficiente el uso de las redes (tanto de Internet como las que implican radiodifusión).
- Accesibilidad e inclusión digital.
- Inclusión universal (es decir, que los servicios de telecomunicaciones lleguen a todo el territorio argentino).
- Promover el desarrollo de la industria nacional.

De acuerdo a este documento la pronta puesta en marcha del programa Argentina Conectada “representa una oportunidad de liderazgo regional”, ya que se considera que otros países de la región están en etapas incipientes con planes parecidos.

Argentina Conectada, además, presenta un proyecto de colaboración internacional con la República Federativa del Brasil para la masificación del acceso a la banda ancha; el programa también pone su mirada en la generación de contenidos digitales interactivos y la financiación de investigaciones al respecto.

Como se decía más arriba, hay que destacar que la mayor parte de los programas de alfabetización, digitalización y de provisión de equipos está centralizado por el gobierno nacional. Esto no es óbice para que algunas provincias argentinas y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, lleven adelante sus propios proyectos (como el Plan Sarmiento, en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, o las experiencias en las provincias de Córdoba y San Luis).

Los paradigmas en la investigación y la intervención

La investigadora argentina Patricia Nigro considera que en la Argentina, la convergencia entre comunicación y educación sigue dominada bajo el paradigma latinoamericano.

Es decir, una postura teórica que tiene que ver con el pensamiento crítico y el enfoque liberador en la educación que plantearon entre otros el brasileño Paulo Freire y el argentino Mario Kaplún. Para Nigro, salvo el caso específico de otra investigadora, Roxana Morduchowicz, hay posturas irreconciliables con el paradigma anglosajón, representado, por ejemplo, por el británico Len Masterman.

La propia Morduchowicz, sostiene que:

Algunas corrientes priorizan el enfoque semiológico y proponen el estudio del lenguaje de los medios. Otras son más sociológicas y analizan la relación de los niños y de los jóvenes con los medios. También están las que proponen examinar los efectos de los medios en la sociedad, sobre todo en la niñez (que últimamente han perdido peso). Finalmente, hay una corriente que plantea un enfoque crítico, más vinculado a los estudios culturales³⁴.

Los especialistas Mariano Narodowski y Alejandra Scialabba³⁵ sostienen que ya en la década de los sesenta, se veía la desesperanza y la frustración por la imposibilidad de realizar, desde la escuela, todos los cambios y la innovación que ya, por esa época, proponía la educación/comunicación.

Para ambos autores, con la irrupción de las denominadas TIC a partir de la aparición de las computadoras personales y sobre todo de Internet (seguidas de una fenomenal baja en los artículos tecnológicos y la casi universalización de algunos de ellos como

³⁴ MORDUCHOWICZ, ROXANA. "El sentido de una educación en medios". En *Revista Iberoamericana de Educación*, N.º 32, 2003, p. 35.

³⁵ NARODOWSKI, MARIANO y SCIALABBA, ALEJANDRA. *¿Cómo serán? El futuro de la escuela y las nuevas tecnologías*. Buenos Aires: Prometeo libros, 2012, p. 10.

los teléfonos celulares), el debate de la transformación radicalizada de la institución escolar ha vuelto por sus fueros, pero con más bríos y más esperanzas que en los años sesenta. Es tal el vértigo frente a los constantes cambios en pantallas, computadoras y redes que todo el mundo espera mutaciones significativas en la realidad de las escuelas: desde magnates del mundo informático como Bill Gates o Steve Jobs, hasta gobernantes de países tan diversos como el uruguayo Tabaré Vázquez o el norteamericano Barack Obama, todos han apostado a una fenomenal transformación de la escuela.

Dentro de los lineamientos y recomendaciones curriculares emanadas por el Ministerio de Educación de la Nación, puede notarse una orientación hacia la lectura crítica o recepción activa de los mensajes de los medios por parte de los alumnos.

Con lo cual, precisamente la escuela debería encargarse de fomentar y de otorgar las herramientas adecuadas para que niños y jóvenes puedan llevar adelante tal cometido.

Esta situación puede ilustrarse con un ejemplo: en 2006, uno de los textos que formó parte de la colección Escuela y Medios, editado por el entonces Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, se llamó *Los medios de comunicación en la escuela: un abordaje reflexivo, una actitud crítica*.

Al principio, el texto hace una división superadora respecto de las posturas que condenan o idealizan a los medios tomando las clásicas figuras de “apocalípticos” e “integrados” del semiólogo italiano Umberto Eco.

Se reconoce también que el alumno no es un receptor pasivo y que “hay tantas visiones de la realidad como medios que la construyen” (p. 10) y se retoma el concepto de “ecosistema comunicacional”.

Según el especialista colombiano Jesús Martín-Barbero:

... lo que ahí, en la ausencia de políticas conjuntas de Cultura/ Comunicación/Educación, se está jugando el país es su propia viabilidad como nación, tanto política como cultural, como social

y laboral, ya que ella pasa por la necesidad de que el ecosistema comunicacional se articule con –y vertebre a– las dinámicas de la cultura y la educación. Pero eso no es posible desde coyunturales e inmediateistas políticas de gobierno, lo que ahí se necesitan son políticas de Estado y de largo aliento³⁶.

Y sobre este nuevo ecosistema, asegura:

En un primer movimiento, lo que aparece como estratégico, más que la intervención de cada medio, es la aparición de un ecosistema comunicativo que se está convirtiendo en algo tan vital como el ecosistema verde, ambiental. La primera manifestación y materialización de ese ecosistema comunicativo es la relación de las nuevas tecnologías –desde la tarjeta que sustituye o da acceso al dinero hasta las grandes avenidas de internet– con sensibilidades nuevas, mucho más claramente visibles entre los más jóvenes: en sus empatías cognitivas y expresivas con las tecnologías, y en los nuevos modos de percibir el espacio y el tiempo, la velocidad y la lentitud, lo lejano y lo cercano, que ellas entrañan³⁷.

En el texto mencionado, Martín-Barbero se cuestiona que, al menos en esa época y en su país, el Ministerio de Cultura no considerara en tal sentido a los medios masivos de comunicación, y asegura que en realidad hay que plantearse la siguiente pregunta: “¿qué tiene que cambiar en el sistema educativo, desde el Ministerio hasta las Facultades de Educación, y desde la primaria hasta la universidad, para que la escuela se comunique con este país?”³⁸.

Y más adelante, el experto colombiano señala que el hecho de que los medios de comunicación le disputen el lugar del saber a la escuela, esta tiene que ocuparse por formar ciudadanos críticos, cuestionadores y sobre todo, autónomos.

³⁶ MARTÍN-BARBERO, JESÚS. “Retos culturales de la comunicación a la educación”. En revista *Nueva Sociedad*. Buenos Aires, N.º 169, octubre de 2000, p. 34.

³⁷ MARTÍN-BARBERO, JESÚS. “Retos culturales...”, p. 34

³⁸ MARTÍN-BARBERO, JESÚS. “Retos culturales...”, p. 34.

En ese sentido, los lineamientos curriculares sugeridos por el Ministerio de Educación de la Argentina se instalan, pues, desde un paradigma latinoamericano, pero con dos miradas: una de ellas destinada a la lectura crítica y la otra a la producción personal del alumno (como si fuera un periodista, un publicitario, etc.).

Es interesante también observar otras producciones destinadas a la capacitación de los docentes en su trabajo con los medios, una idea similar.

Si bien es un texto anterior a la actual administración de la educación nacional, el libro de Gustavo Mórtola asume una posición similar, en donde la escuela toma a los medios como “objeto de análisis” y de este modo contribuye a formar receptores y ciudadanos críticos.

Entonces aparece aquí la idea de la desnaturalización de los mensajes que producen los medios de comunicación (una idea muy cercana a la desnaturalización de los signos que proponía el francés Roland Barthes), y que necesariamente implica una “toma de distancia” precisamente para analizar de manera crítica a los medios.

Así, la crítica, para Mórtola:

... tiene que ser una herramienta para pensar otros mundos posibles. Esto implica un desenmascaramiento, ruptura con lo dado. Significa un distanciamiento con lo conocido y natural que implican las relaciones que establecemos con los medios para poder criticarlos, denunciando, resistiendo y construyendo alternativas a las injusticias, discriminaciones, prejuicios, estereotipos e imposición de valores e ideologías que muchas veces nos ofrecen sus mensajes³⁹.

De este modo cuando se implementó el programa Escuela y Medios, desde el Ministerio de Educación, se buscaba ese doble

³⁹ MÓRTOLA, GUSTAVO. *Estrategias para explorar los medios de comunicación. La formación de ciudadanos críticos*. Buenos Aires: Novedades Educativas, 2001, p. 11.

objetivo: una reflexión crítica y autónoma sobre los contenidos y el mensaje de los medios, e introducir al alumno en la multiplicidad de nuevos lenguajes disponibles que él ya consume fuera de la escuela (audiovisual, por ejemplo).

Desde esta idea, una de las expertas que fue la responsable de este programa, Roxana Morduchowicz, asegura que:

La educación en medios analiza la manera en la que los medios construyen el mundo y actúan de mediadores entre él y nosotros. Se fundamenta sobre una noción esencial: los mensajes de los medios son construcciones. La educación en medios propone aprender a interrogar estas representaciones, a fin de comprender la forma en la que damos sentido a la realidad y el modo en que otros (los medios) le dan sentido para nosotros⁴⁰.

Conclusiones

En esta instancia, pueden hacerse algunas consideraciones respecto de los desafíos de la comunicación/educación en la Argentina pensando en algunos aspectos fundamentales:

- la implementación de políticas públicas,
- el desafío de la formación docente y la escuela,
- la constitución epistemológica de la convergencia entre comunicación/educación,
- las tensiones que se generan en el campo entre la reflexión académica y las herramientas de intervención.

Desde la implementación de políticas públicas, según los investigadores Susana Finquelievich y Patricio Feldman⁴¹, el desafío implica:

⁴⁰ MORDUCHOWICZ, ROXANA. “El sentido de una educación...”, p. 36.

⁴¹ FINQUELIEVICH, SUSANA y FELDMAN, PATRICIO; “Políticas de educación y TIC en América Latina”, Socialización de Resultados de Estudios e Investigaciones, IBERTIC, Buenos Aires, 14 de noviembre de 2013.

- 1) Aumentar la cooperación entre el Ministerio de Educación y la ANSES en la concreción del plan Conectar Igualdad. Ambos estudiosos señalan que aún persisten tensiones entre los especialistas dedicados al diseño curricular y la didáctica y entre quienes trabajan en el aspecto técnico (software, por ejemplo).
- 2) Mejorar aún más la oferta de capacitación en nuevas tecnologías hacia los docentes desde el estado.
- 3) Vencer las resistencias por parte de directivos y docentes respecto del uso de las computadoras en el aula.

A estas consideraciones, también podría agregarse el hecho de mejorar el nivel de logística del programa y apoyarlo además con iniciativas que contemplen la cuestión edilicia y de materiales.

En cuanto a la conectividad, (lo señala el propio documento de creación del proyecto Argentina Conectada, explicado en la primera parte de este trabajo) se debería mejorar y ampliar el acceso a los recursos a través de la instalación de antenas digitales y el desarrollo de una red federal de fibra óptica que cubra todo el país, que atienda no solo las necesidades de los ciudadanos e instituciones, sino también del propio Estado, ampliación de la conectividad en las dependencias de sus tres niveles (municipal, provincial y nacional) y un claro mejoramiento de la calidad de la conexión de banda ancha fija.

Desde las políticas públicas, Susana Finkelievich y Patricio Feldman proponen:

- Fortalecer la integración regional, no solo en materia de generación de contenidos, sino también de armado y producción de tecnología (por ejemplo, que cada país del Mercosur pueda especializarse en la confección de determinados elementos o partes del proceso de construcción de ordenadores, procesadores, etc.).
- Trabajo conjunto en la formación docente (entre el sector público municipal, provincial, nacional y el privado).

- Mayor conexión entre los portales educativos (el de la Nación y el de las distintas provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires).
- Si bien el funcionamiento del portal RELPE (que es la Red Latinoamericana de Portales Educativos) es buena, podría pensarse en la constitución de una red dentro del propio Mercosur (que tiene como países miembros a la Argentina, Brasil, Uruguay, Paraguay y Venezuela y como asociados a Chile, Bolivia, Colombia, Ecuador y Perú).
- Aumentar las experiencias desde el multilingüismo
- Incorporar y reforzar las propuestas de la UNESCO respecto de la Alfabetización Mediática Informativa (AMI).

El gerente de Conectar Igualdad, Pablo Fontdevila, sostiene que otro de los desafíos pendientes es:

Un acceso de calidad a Internet a escala nacional, que comprenda a su vez la posibilidad de apertura de nuevos emprendimientos y mercados a través de la publicidad o el comercio electrónico, la generación de nuevas fuentes de trabajo, el acceso y la puesta en circulación de información por parte de grupos familiares y colectividades de distintos orígenes socioeconómicos o culturales, entre otras muchas oportunidades de interacción y cooperación intercomunitaria⁴².

Para finalizar esta breve reflexión sobre los desafíos a nivel de las políticas públicas, pueden retomarse las palabras de la investigadora Susana Morales:

La voluntad política, que se expresa en las acciones de política pública, es uno de los polos de la relación de articulación Estado-Sociedad, en el otro está el espacio comunitario que se recrea permanentemente según unas lógicas que no admiten determinaciones causales, pero puede verse favorecido como espacio

⁴² FONTDEVILA, PABLO. "El caso Conectar Igualdad". En *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad*. Editada por la OEI, 2011, p. 7.

cuando es la propia política pública que lo incluye de diversas maneras⁴³.

Ahora es necesario analizar los desafíos que presenta la formación docente para el trabajo con las TIC en el aula.

El investigador argentino Diego Levis sostiene que durante la vigencia de la Ley Federal de Educación, esta establecía la necesidad de la utilización pedagógica de las nuevas tecnologías que, a su juicio, siempre fueron “una de las mayores debilidades históricas de las políticas educativas argentinas destinadas a la integración de los medios informáticos en los procesos de enseñanza y aprendizaje”⁴⁴.

En muchas ocasiones, como se ha señalado con anterioridad, y sobre todo en la década de los noventa, llegaban las computadoras a los establecimientos educativos, pero no había un fin específico ni la formación adecuada para la implementación del trabajo con tecnologías digitales.

A partir de 2001, Levis señala un “eclecticismo” en la formación y capacitación docente, ya que según su criterio en muchas ocasiones faltan fundamentos conceptuales y operativos “que faciliten prácticas pedagógicas innovadoras que exploten el potencial educativo que se le atribuye desde hace décadas a los medios informáticos”⁴⁵.

Dentro de lo más reciente, el Plan Nacional de Formación Docente del Ministerio de Educación (2007-2010) constata finalmente “la falta de aplicación de nuevas tecnologías en los procesos de enseñanza y aprendizaje” y remarca la necesidad de “afianzar el dominio de las tecnologías de información y comunicación para la formación docente inicial”.

Para Levis:

⁴³ MORALES, SUSANA. “Acceso y apropiación...”, p. 55.

⁴⁴ LEVIS, DIEGO. “Los docentes ante...”, p. 79.

⁴⁵ LEVIS, DIEGO. “Los docentes ante...”, p. 80.

Los docentes debemos recuperar el papel de maestro: aquel que muestra sendas a descubrir y a recorrer en la construcción individual y social del conocimiento. Debemos estimular la curiosidad y la imaginación de nuestros estudiantes. Imaginar nuevas estrategias de enseñanza que permita el aprendizaje a través del descubrimiento y el pensamiento crítico [...]. Tenemos un papel fundamental para asegurar el uso creativo y transformador de los medios digitales en la construcción de conocimientos⁴⁶.

El desafío, entonces, para los docentes es aceptar el cambio de paradigma, que implica una transformación, y tal como afirma el investigador Renzo Moyano “un cambio en la concepción de la educación, y por lo tanto, en el enfoque acerca del sentido que tiene educar”⁴⁷.

Este cambio de paradigma, para Moyano, también implica una mutación en la relación entre el sujeto y objeto de aprendizaje, y entonces.

El proceso que acabamos de describir supone una rotación desde el eje de la enseñanza, en cuya matriz se afirmarían a) el carácter duplicador del conocimiento (la idea de que conocer es sinónimo de repetición o de copia); y b) la función contemplativa (pasiva) del sujeto de conocimiento; hacia el eje del aprendizaje: concepción de los procesos cognitivos que enfatiza la intervención proactiva de los sujetos⁴⁸.

Los medios no son transparentes, tal como afirma Masterman, y desde esa perspectiva, hay que pensar que sus mensajes

⁴⁶ LEVIS, DIEGO. “Los docentes ante...”, p. 89.

⁴⁷ MOYANO, RENZO. “Negociadores, escépticos y pragmáticos. Los futuros educadores ante las tecnologías informáticas”. En MORALES, SUSANA Y CABELLO, ROXANA; *Enseñar con tecnologías. Nuevas miradas en la formación docente*. Buenos Aires: Prometeo libros, 2011, p. 91.

⁴⁸ MOYANO, RENZO. “Negociadores, escépticos y...”, p. 92.

“presentan siempre puntos de vista particulares y diferentes sobre la manera en que las audiencias deben interpretar la realidad”⁴⁹.

Sin embargo, esto no implica desterrar (en los ámbitos en donde todavía resiste) esa pedagogía paternalista que adoptó la escuela, sobre todo en los sesenta y los setenta, que hacía que la institución y sus docentes “cuidaran” a los estudiantes del poder málefico de los medios masivos de comunicación.

Sería conveniente, desde esta perspectiva, ahondar más en los paradigmas que analizan los códigos, los lenguajes, la producción y las convenciones de los medios, y en preguntarse y cuestionarse de qué manera estos representan al mundo en el que viven, de qué modo representan las relaciones sociales, económicas, humanas, culturales, lo que implica contextualizar y comprender un mensaje como parte de un todo.

Bibliografía

- AVEJERA, PEDRO. “Políticas de comunicación institucional”, mimeo. Escuela de Ciencias de la Información, Universidad Nacional de Córdoba, 1988.
- BUSTAMANTE MARÍN, PATRICIA. *Educomunicación: una estrategia para la participación y educación ciudadana*, 2007.
- CASTRO LARA, ELOÍNA. “El paradigma latinoamericano de la Educación: El campo para la intervención social”. En revista *Metacomunicación*. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, N.º 1, julio de 2011.
- FINQUELIEVICH, SUSANA y FELDMAN, PATRICIO. “Políticas de educación y TIC en América Latina”, Socialización de Resultados de Estudios e Investigaciones, IBERTIC, Buenos Aires, 14 de noviembre de 2013.
- FONTDEVILA, PABLO. “El caso Conectar Igualdad”. En *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad*. Editada por

⁴⁹ MORDUCHOWICZ, ROXANA. “El sentido de una educación...”, p. 36.

- la OEI, 2011. Disponible en <http://revistacts.net/files/Fontdevila%281%29.pdf>
- KAPLÚN, MARIO. *Una pedagogía de la comunicación*, Madrid: Ediciones de la Torre, 1998.
- LEY N.º 26206 DE EDUCACIÓN NACIONAL. Promulgada el 27/12/2006.
- LEY N.º 26522 DE SERVICIOS DE COMUNICACIÓN AUDIOVISUAL. Promulgada el 10/10/2009.
- LEVIS, DIEGO. “Los docentes ante los medios informáticos: Una oportunidad de enseñar y aprender en y con libertad”. En MORALES, SUSANA y CABELLO, ROXANA. *Enseñar con tecnologías. Nuevas miradas en la formación docente*. Buenos Aires: Prometeo libros, 2011.
- MARRO, MABEL y DELLAMEA, AMALIA. *La Comunicación Social. Elementos, claves y proyecciones*. Buenos Aires: Editorial Docencia, 2000.
- MARTÍN-BARBERO, JESÚS. “Retos culturales de la comunicación a la educación”. En Revista *Nueva Sociedad*. Buenos Aires, N.º 169, octubre de 2000.
- MORALES, PAULA. “La investigación en Comunicación/Educación: problemas epistemológicos y teóricos en la (in)definición del campo”. En revista *Oficios Terrestres*. Facultad de Periodismo y Comunicación Social. Universidad Nacional de La Plata, 2009.
- MORALES, SUSANA. “Acceso y apropiación de Tecnologías de la Información y la Comunicación. Una apuesta de política pública en educación”. En MORALES, SUSANA y CABELLO, ROXANA. *Enseñar con tecnologías. Nuevas miradas en la formación docente*. Buenos Aires: Prometeo libros, 2011.
- MORALES, SUSANA. “Brecha digital y educación en la sociedad global de la información”. En CABELLO, ROXANA y LEVIS, DIEGO. *Medios informáticos en la educación. Perspectivas en América Latina y Europa*. Buenos Aires: Prometeo, 2007.
- MORALES, SUSANA. *Análisis situacional de las nuevas tecnologías comunicacionales: factores intervinientes para su apropiación*

- ción y uso en escuelas secundarias de la ciudad de La Rioja*. Tenerife: Servicio de Publicaciones de la Universidad de La Laguna, 2004.
- MORDUCHOWICZ, ROXANA. “El sentido de una educación en medios”. En *Revista Iberoamericana de Educación*, N.º 32, 2003.
- MÓRTOLA, GUSTAVO. *Estrategias para explorar los medios de comunicación. La formación de ciudadanos críticos*. Buenos Aires: Novedades Educativas, 2001.
- MOYANO, RENZO. “Negociadores, escépticos y pragmáticos. Los futuros educadores ante las tecnologías informáticas”. En MORALES, SUSANA y CABELLO, ROXANA. *Enseñar con tecnologías. Nuevas miradas en la formación docente*. Buenos Aires: Prometeo libros, 2011.
- NARODOWSKI, MARIANO y SCIALABBA, ALEJANDRA. ¿Cómo serán? El futuro de la escuela y las nuevas tecnologías. Buenos Aires: Prometeo libros, 2012.
- NIGRO, PATRICIA. *La educación en medios de comunicación. Contenido transversal*. Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata, 2008.
- PEREZ TORNERO, JOSÉ M. *Comunicación y educación en la sociedad de la información*. Barcelona (España): Paidós, 2000.
- ZECCHETTO, VICTORINO. *Comunicación y actitud crítica*. Buenos Aires: Ediciones Paulinas, 1988.

ESTRATEGIAS PARA LA TRANSFORMACIÓN DE LA FORMACIÓN DOCENTE EN LA ARGENTINA. TENSIONES, DESAFÍOS Y POSIBILIDADES

MAG. GABRIELA AZAR (UCA)

1. Introducción

La clave de la transformación de la educación está en la docencia. Más allá de las características de las familias, ningún otro factor es tan importante para mejorar los aprendizajes de los estudiantes como la calidad de los docentes y de su enseñanza.

Durante los últimos años, en la Argentina, hubo intentos de avanzar en garantizar bases para potenciar la docencia: se incrementó el salario; se les distribuyeron materiales didácticos a las escuelas; se creó el Instituto Nacional de Formación Docente (INFD); se extendió a cuatro años la formación inicial para carreras de profesorado para la educación inicial, primaria y secundaria, y a cinco años de duración para las carreras de profesorado con alcance para la educación superior, y se planteó la política de construcción de diseños curriculares comunes por jurisdicción. Sin embargo, y a pesar de los esfuerzos sostenidos por mejorar la calidad de la formación docente, no se lograron aún alcanzar los resultados de mejora formativa y de gestión escolar eficiente esperados.

En este artículo se esbozan las principales líneas acerca de las nuevas tendencias en la formación docente. En primer lugar, se realizará una contextualización del problema, en el marco de la Argentina y de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Luego, se plantearán los fundamentos acerca de la necesidad de nuevos perfiles docentes para el siglo XXI, analizando las críticas a la educación tradicional. Finalmente, se explicarán los elementos referenciales para la renovación de profesionales en educación, explicando los principales tópicos del enfoque de aprendizaje

basado en aptitudes, el caso del Alverno College y el modelo del aprendizaje inclusivo y efectivo de las nuevas carreras de formación docente del Departamento de Educación de la Pontificia Universidad Católica Argentina.

2. Naturaleza del problema

2.1. Nuevas necesidades docentes para un contexto social complejo

- Las tendencias mundiales y regionales evidenciaron que la formación de docentes de nivel primario, y también inicial, requería un trabajo sumamente profesional vinculado también a la investigación, al menos, aplicada. Había que graduar especialistas en estos niveles, lo que no lograban proveer los Profesorados.
- La Ley de Educación Nacional 26206, del año 2006, definió que la formación de maestros para la Argentina debía realizarse en carreras con un mínimo de cuatro años de duración y de 2800 horas reloj de cursada, con lo cual terminan, en la práctica, identificadas con carreras universitarias.
- Los nuevos paradigmas evidenciaban que la dicotomía planteada entre docente y profesional de la educación (o Profesor y Licenciado) no era fructífera ni consistente. El problema no está en formar uno u otro perfil, sino que el desafío es integrar ambos perfiles —que serán desarrollados por los egresados en momentos distintos de sus carreras profesionales— superando la enseñanza tradicional y avanzando hacia un paradigma de enseñanza renovador.

En las últimas décadas, la sociedad ha atravesado profundos cambios productivos, económicos, sociales, culturales y tecnológicos, que tensionan diversas tradiciones y modelos históricos, entre ellos, el escolar, que todavía mantiene el formato de la sociedad

industrial y que no logra responder a las nuevas necesidades de la sociedad.

Hoy, los sujetos educativos ya no son los mismos que hace algunas décadas, al igual que quienes ejercen la docencia. A su vez, las nuevas problemáticas sociales, como la marginalidad, la segmentación y la exclusión, también se suman a la nueva cotidianidad escolar.

A pesar de estas evidencias, seguimos formando a los alumnos y a los docentes formadores con un paradigma que no se adecúa a las nuevas necesidades sociales y formas de aprender y que, muchas veces, acentúa las dificultades y problemáticas de la sociedad. Para mejorar esta situación, es necesario un modelo educativo superador, que permita alcanzar el objetivo y la esperanza de la equidad y la inclusión, y que prepare a las próximas generaciones para la sociedad del futuro.

Y para este cambio, la figura del docente es fundante y fundamental. Es necesario redefinir la identidad y el rol docente, pensar en nuevos objetivos y desafíos, desarrollar otras aptitudes que permitan adecuarse a las modernas necesidades formativas de la población escolar. El docente, como dijimos, es quien tiene un rol central y, para ello, es necesario desde el Estado y la sociedad brindarle un espacio, un reconocimiento y las herramientas necesarias para su labor como profesional de la educación.

El desafío de ser un buen docente no es sencillo: se supone que debe tener un dominio experto del saber, capacidad de diagnóstico de problemáticas emergentes y capacidad de búsqueda rápida de soluciones, autonomía y responsabilidad individual sobre su tarea, responsabilidad colectiva sobre el rendimiento de sus alumnos, de la escuela y del sistema. Además, tienen la enorme responsabilidad de formar ciudadanos en valores democráticos como el respeto y la tolerancia, el compromiso con el otro y con el medio ambiente.

El sistema educativo actual es cada vez más demandante para el docente, que necesita de más aptitudes y herramientas

para la solución de emergencias y para la educación de las nuevas generaciones. Pero la formación docente sigue manteniendo un paradigma obsoleto, que cada vez brinda menos habilidades para resolver los grandes y diversos problemas con los que se enfrentan los docentes cotidianamente.

Bajo esta lógica, varios han sido los esfuerzos de reforma, tanto a nivel mundial como local. Sin embargo, todas las acciones terminan siendo un *aggiornamento* del modelo preexistente, modernizándolo con temáticas actuales, materiales didácticos e incluyendo recursos tecnológicos, pero que no logran el cambio educativo real que necesitamos¹.

En algunas ocasiones, se pretende resolver todos los problemas del sistema educativo a través de la aplicación externa y universal de estándares y evaluaciones periódicas, recayendo en un nuevo positivismo, que deja de lado valores como la inclusión, el respeto a la legítima diversidad de culturas y procesos de aprendizaje y, en definitiva, una visión integral y sistémica de la educación.

Es el momento, entonces, de comprometerse a superar la visión clásica de la formación docente, redefinir su lugar en el proceso de enseñanza, repensar su identidad profesional sin perder su lugar esencial en el proceso de enseñanza.

2.2. Nuevos perfiles docentes para el siglo XXI - Modelo del Alverno College

El Alverno College, ubicado en Milwaukee, Wisconsin (Estados Unidos) viene trabajando, desde la década de los setenta, un modelo de formación docente novedoso, con una mirada que logra adecuar el rol docente a las nuevas necesidades actuales, y que fue ganando terreno a partir de teorías, estudios y experiencias,

¹ AGUERRONDO, INÉS. *La influencia del contexto en la efectividad de la escuela. Consideraciones para el desarrollo profesional docente*. Buenos Aires: IIPE-UNESCO, 2007.

que demuestran que es posible replantear la formación y la carrera docente sin recaer en reduccionismos. El modelo del Alverno College (Universidad Católica de una Congregación religiosa) ha sido pionero en esta materia y es reconocido mundialmente.

Este surgió cuando la institución se replanteó su forma de enseñar para superar el enciclopedismo clásico y reordenar todo su accionar en función del perfil humanista y profesional que buscaban para sus graduados. De esta forma, se logró combinar adecuadamente la tradición institucional y sus valores, una formación destinada a consolidar aptitudes y competencias (*ability-based learning*) en el estudiante, los procesos de evaluación reflexivos e integrados en el aprendizaje, una nueva ética de la responsabilidad del equipo docente y la inclusión de sectores desfavorecidos².

La enseñanza exige conocimientos de cultura en general, las disciplinas, los contenidos curriculares, la infancia, los contextos e identidades socioculturales, las teorías pedagógicas o las estrategias didácticas³. También, exige adquirir ciertas competencias, como organizar y animar situaciones de aprendizaje, gestionar el progreso de los aprendizajes, implementar estrategias de enseñanza diferenciada para grupos heterogéneos, motivar a los alumnos, trabajar en equipo, participar en la gestión de la escuela, informar e implicar a los padres, utilizar las nuevas tecnologías,

² Los egresados del Alverno College ingresan a las aulas como docentes principiantes reales. El programa de estudios (cimentado en objetivos de aprendizaje en humanidades y educación docente, enmarcado en un sistema de evaluación continuo extenso y que utiliza un andamiaje de capacitación en campo) no tiene un criterio de selectividad estricto para ingresar, sino que desarrolla la confianza y la competencia de los docentes en forma progresiva a lo largo de toda la formación.

³ ÁVALOS, BEATRIZ. “Los conocimientos y las competencias que subyacen a la tarea docente”. En C. VELAZ DE MEDRANO y D. VAILLANT (eds.). *Aprendizaje y desarrollo profesional docente*. Madrid: Organización de los Estados Iberoamericanos y Fundación Santillana, 2009.

DARLING-HAMMOND, LINDA. “Constructing 21st-Century Teacher Education”. *Journal of Teacher Education*, 2006, 57(3), pp. 300–314.

TERIGI, F. “Carrera docente y políticas de desarrollo profesional”. En C. VELAZ DE MEDRANO y D. VAILLANT (eds.). *Aprendizaje y desarrollo profesional docente*. Organización de los Estados Iberoamericanos y Fundación Santillana, 2009.

afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión y organizar la propia formación continua⁴.

En esta línea, el principio del Alverno se sustenta en una formación profesional basada en aptitudes. Se fundamenta tanto en el desarrollo de los conocimientos profundos de las áreas de contenidos como en la comprensión pedagógica eficaz. Se plantea como un conjunto de contenidos espiralados y transversales que se introducen y refuerzan en múltiples entornos: incluyen la comprensión de las necesidades del desarrollo del alumno, la diversidad, la naturaleza del profesionalismo, la escuela y la sociedad, la educación y nuevos medios digitales.

Este modelo es reconocido, premiado y estudiado en los Estados Unidos y también afuera de sus fronteras por conseguir que tanto sus docentes como sus graduados y estudiantes obtengan logros educativos relevantes aun en escuelas insertas en ambientes poco integrados y con dificultades socioculturales.

3. Marco referencial

3.1. Desarrollo de aptitudes en el currículo para la formación docente

Las aptitudes son combinaciones complejas de conocimientos, disposiciones, habilidades y autopercepciones que se alcanzan como resultado de tareas complejas en donde se pone en juego tanto el saber como el saber hacer. Las aptitudes son capacidades que involucran a toda la persona humana y son enseñables. Pueden ser redefinidas, evaluadas y continuamente reevaluadas. Se delinear de manera que su enseñanza pueda ser progresiva y puedan transferirse a otros ámbitos y contextos.

Frente al desafío de la mejora de la educación y de su calidad formativa, uno de los debates más difundidos versa sobre la res-

⁴ PERRENOUD, P. *Diez nuevas competencias para enseñar*. México: Ed. Graó/Secretaría de Educación Pública, 2004.

ponsabilidad de la docencia y, particularmente, sobre su formación inicial y continua. La profesión del docente es uno de los pilares más importantes de las reformas educativas en cualquiera de los niveles educativos del sistema. Como ya mencionamos, desde 1970, el Alverno College replanteó su forma de enseñar para poder superar el enciclopedismo y orientar sus acciones hacia la formación de graduados con perfiles profesionales humanistas, y desarrolló un currículo basado en aptitudes y competencias (*ability-based learning, new pedagogical model based on skills*). Asimismo, apostó por un proceso de evaluación reflexivo e integrado en el aprendizaje y consolidó una nueva ética de la responsabilidad del equipo docente y la inclusión de sectores desfavorecidos.

En este sentido, pensar en un currículo para la formación docente que priorice la adecuada selección, sistematización, graduación de las aptitudes y habilidades que el docente necesita desarrollar para garantizar un proceso de enseñanza eficaz en contextos altamente vulnerabilizados y cambiantes, es clave para renovar la didáctica actual.

Este modelo de formación propone un aprendizaje basado en las siguientes aptitudes generales:

- *Comunicación*: establecer vínculos significativos entre el individuo y sus interlocutores. Aprender a hablar, leer, escribir y escuchar en forma eficaz mediante gráficos, medios electrónicos, computadoras e información cuantificada.
- *Análisis*: pensar en forma clara y rigurosa. Aunar la experiencia, la razón y la preparación a fin de emitir juicios fundamentados.
- *Interacción social*: saber trabajar en comités, grupos de trabajo, proyectos de equipo y otras iniciativas grupales. Sondear los puntos de vista de los demás y contribuir a formular conclusiones.
- *Perspectiva global*: actuar con comprensión y respeto por la interdependencia económica, social y biológica de la vida en forma integral.

- *Ciudadanía efectiva*: participar y adquirir responsabilidades dentro de la comunidad. Actuar con conocimiento de los problemas contemporáneos y sus contextos históricos. Desarrollar habilidades de liderazgo.
- *Sensibilidad estética*: apreciar las diferentes formas artísticas y los contextos de esas manifestaciones de la cultura. Formular y defender juicios acerca de la calidad de las expresiones artísticas.
- *Resolución de problemas*: dilucidar el problema y sus causas. En conjunto con otras personas o por sí mismo, el estudiante debe aprender a planificar estrategias para enfrentar diferentes situaciones; en una segunda etapa deberá ejecutar lo que ha de hacerse y evaluar su eficacia.
- *Valoración en la toma de decisiones*: reconocer diferentes sistemas de valores, conjuntamente con adherir firmemente a la ética. Detectar las dimensiones morales de las propias decisiones y hacerse responsable de las consecuencias de esas acciones.

Es preciso aclarar que las aptitudes son complejas e implican capacidades intelectuales, prácticas y sociales. Los contenidos pueden ser de tipo conceptual, procedimental o actitudinal, y la predominancia de unos sobre otros es lo que promueve el desarrollo de ciertas aptitudes. Estas últimas son un requisito básico e indispensable para seguir aprendiendo a lo largo de toda la vida y posibilitan la integración de las diversas asignaturas y/o áreas de conocimiento.

La formación docente de Alverno College involucra un modelo superior a los programas de formación docente tradicionales y alternativos, tanto para la adquisición de habilidades como para la capacidad de permanencia de los docentes que se forman. Sus egresados ingresan a las aulas como docentes principiantes reales. El plan de estudios (cimentado en objetivos de aprendizaje en humanidades y educación docente, enmarcado en un sistema de evaluación continuo extenso, y que utiliza un andamiaje de capacitación en campo) no tiene un criterio de selectividad estricto

para ingresar, sino que desarrolla la confianza y la competencia de los docentes en forma progresiva a lo largo de toda la formación.

En la visión pedagógica de Alverno, para formar buenos y duraderos docentes, hay que respetar ciertos factores clave. Estos incluyen:

- Objetivos claros de aprendizaje.
- Un plan de estudios y un proceso de evaluación para construir el saber.
- Las habilidades y las destrezas actitudinales señalados en dichos objetivos.
- Experiencias clínicas bien diseñadas que ofrezcan la posibilidad de asumir de modo gradual una mayor responsabilidad en el trabajo con estudiantes.
- Autoevaluación y retroalimentación intencionales y continuadas.
- Atención al fin moral de la educación en el desarrollo de las destrezas actitudinales del docente, en su sentido más profundo.

Entrelazados con dichos factores, los principios de la formación específicos de la enseñanza requieren de las siguientes aptitudes:

- *Conceptualización*: integrar el contenido del saber con los marcos educativos y con un entendimiento más amplio de las humanidades a fin de planificar e implementar la instrucción.
- *Diagnóstico*: relacionar el comportamiento observado con los marcos pertinentes a fin de planificar e implementar estrategias de aprendizaje.
- *Coordinación*: manejar recursos de modo eficaz a fin de respaldar objetivos de aprendizaje.
- *Comunicación*: usar medios verbales, no verbales y de multimedia a fin de crear el clima del aula y estructurar y reforzar el aprendizaje.
- *Interacción integrada*: tomar decisiones situadas; adaptarse a las necesidades cambiantes del ambiente a fin de lograr que los estudiantes se conviertan en aprendices.

Dichas aptitudes se encuentran plasmadas en un currículo que desarrolla tanto los conocimientos profundos de las áreas de contenido, como la comprensión pedagógica eficaz. Este currículo secuencial, basado en el desarrollo, se guía por un conjunto de contenidos espiralados que atraviesan los diferentes cursos y experiencias de campo. Estos contenidos transversales que se introducen y luego se refuerzan en múltiples entornos, incluyen la comprensión de las necesidades del desarrollo del alumno, la diversidad, la naturaleza del profesionalismo (lo que incluye el análisis y la investigación), la escuela y la sociedad, los medios y la tecnología, y el conocimiento del contenido.

Lo que diferencia el programa de formación docente de Alverno de otros, es el énfasis que se pone en la evaluación, entendida como autoevaluación y retroevaluación, durante toda la formación. El diseño curricular institucional está delineado para centrarse en los principios y las habilidades que los aspirantes desarrollarán, que se concretan en las áreas de desempeño exigidas para ser un docente eficiente. Las clases tienen múltiples evaluaciones que demandan al futuro docente relacionar los principios del curso con diferentes aspectos del trabajo que realizan los profesores, por ejemplo, determinar los errores de concepto evidentes en la respuesta de un alumno de cuarto grado a un problema de matemática, o diseñar una unidad de pautas de redacción para responder a las necesidades de un alumno de sexto grado a quien le cuesta desarrollar ideas. El trabajo de campo y la docencia, por supuesto, presentan múltiples oportunidades para la evaluación, construyendo, a través de sucesivas aproximaciones, el momento en que el futuro docente asumirá su rol como tal.

Debido a que los profesores proporcionan criterios explícitos para un buen desempeño, las evaluaciones son experiencias de aprendizaje en sí mismas. El análisis que los futuros docentes hacen de su propio desempeño, sobre la base de los criterios y la selección de sus objetivos para el perfeccionamiento, constituyen el tipo de autoevaluación que es clave para el aprendizaje pro-

fundo. Luego, el *feedback* de los profesores y de los docentes del curso donde se realizan las prácticas sobre la base de los criterios, el desempeño y la observación del aspirante, ayudan al estudiante a comprobar si su autoevaluación es adecuada. Estos dos procesos, que se encuentran entre los aspectos fundamentales del enfoque de Alverno, proporcionan al futuro docente la oportunidad de constante crecimiento como profesionales.

En esta línea, el aprendizaje inclusivo y efectivo involucra al estudiante en su integralidad. En este modelo, la visión está centrada en el alumno y en su desarrollo integral. Es así como el docente debe encarar la enseñanza pensando en las necesidades de los alumnos y luego en los contenidos que va a enseñar. El propósito es formar estudiantes autónomos, prepararlos para contribuir positivamente en el mundo.

Este nuevo modelo educativo implica la definición de una nueva ética docente, que supone el trabajo en equipo para el aprendizaje óptimo de todos sus estudiantes. Se apoya también sobre una base humanística y de justicia social que implica la confianza en las capacidades de aprendizaje de todos los estudiantes, lo que permite un aprendizaje inclusivo y efectivo. Se caracteriza con la nota de inclusivo, ya que refiere a aprendizajes diversos, pero equivalentes en calidad. El concepto de efectivo hace referencia a aptitudes y contenidos aprendidos y verificados. Es decir, la inclusión y efectividad con calidad afianza la premisa de que todos podemos aprender bien.

4. Desafíos para la formación docente en el siglo xxi

4.1. Creación de una base sólida para la carrera docente

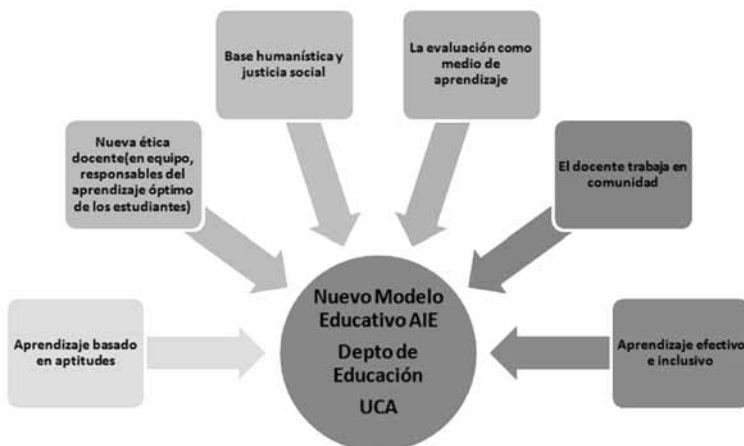
Como se fue desarrollando a lo largo del documento, es inminente para mejorar la calidad educativa de nuestro país el repensar la identidad y la formación de nuestros docentes. Desde el Departamento de Educación de la UCA, iniciamos un profundo proceso de reconversión de nuestra oferta académica de formación de

formadores que tendrá su eje puesto en nuevas carreras, con foco humanista, justicia social y equidad en el acceso al conocimiento.

Es necesario formar a los docentes en un currículo que desarrolle tanto los contenidos profundos de las áreas de conocimiento como la comprensión pedagógica eficaz. Para ello, hay ciertos factores clave que deben respetarse a la hora de planificar la enseñanza. Estos incluyen:

- objetivos claros de aprendizaje;
- un plan de estudios y un proceso de evaluación para construir el saber, las habilidades y las destrezas actitudinales señalados en dichos objetivos;
- experiencias clínicas bien diseñadas que ofrezcan la posibilidad de asumir de modo gradual una mayor responsabilidad del trabajo con los estudiantes;
- autoevaluación y retroalimentación intencionales y continuadas;
- atención al fin moral de la educación en el desarrollo de las destrezas del docente en su sentido más profundo.

A continuación se presenta un gráfico que representa los principales ejes del modelo de aprendizaje inclusivo y efectivo que implementa el Departamento de Educación de la UCA:



4.2. Política pública innovadora para la formación docente

Enfrentar el problema de la formación docente es para las sociedades y los gobiernos una de las problemáticas más difíciles. Se trata de una temática cargada, política e ideológicamente, con implicancias financieras enormes. Las decisiones no son sencillas, y a lo largo de los años las políticas implementadas no han dado buenos resultados, se ha actualizado el modelo preexistente, sin poder abordar el núcleo problemático.

El eje se centra en elaborar una oferta novedosa, que permita superar la visión enciclopedista surgida de la sociedad industrial que hoy en día es obsoleta. En otras palabras, se debe buscar combinar adecuadamente la tradición de cada institución formadora y sus valores, una educación destinada a consolidar aptitudes y competencias (*ability-based learning*) en el estudiante, los procesos de evaluación reflexivos e integrados en el aprendizaje, una nueva ética de la responsabilidad del equipo docente y la inclusión de sectores desfavorecidos de la sociedad.

En este marco, una política pública educativa es una propuesta que fomenta la idea de los docentes que aprenden de su propia práctica, que se encuentran en constantes procesos autorreflexivos, que tienen la capacidad de detectar necesidades de su contexto y encontrarle soluciones. Fomenta la idea de la comprensión profunda de los conocimientos de las áreas de contenido, como la comprensión pedagógica eficaz.

4.3. Un enfoque sistémico de la evaluación de los docentes y del apoyo a una enseñanza eficaz

Hay una conciencia creciente de que se necesita un enfoque sistémico que busque alcanzar la eficacia en la labor docente tomando en cuenta las etapas de contratación, formación, inducción y desarrollo continuo. Además de estándares claros para el aprendizaje, sumados a un material curricular y de evaluación de

alta calidad, dicho enfoque debería incluir como elemento clave: estándares estatales comunes para la enseñanza que estén relacionados con un aprendizaje significativo y compartido por toda la profesión.

“Si no sabes adónde vas, cualquier camino te sirve”, afirma el gato de *Alicia en el país de las maravillas*. Lo mismo vale para la educación. Sin una comprensión clara de lo que deberían aprender los estudiantes y de cómo la enseñanza puede ayudarlos, se avanza a ciegas. Es fundamental desarrollar una visión común de las metas educativas y de las características de una formación de apoyo si se quiere construir un sistema que contribuya a una enseñanza eficaz.

Los estándares estatales o nacionales pueden ayudar a establecer una concepción clara de las metas de aprendizaje y de los tipos de formación que fomentan una comprensión disciplinaria e interdisciplinaria de cada asignatura y entre espacios curriculares. Estas concepciones deben ser respaldadas por marcos curriculares y materiales cuidadosamente ideados, así como por sistemas de evaluación que permitan medir rigurosamente los conocimientos y las capacidades de los estudiantes con respecto a todos los objetivos fijados en los estándares.

Gran parte de la formación profesional continua de los docentes ocurre mientras desarrollan, en colaboración con sus pares, las lecciones y herramientas de evaluación que usan en la sala de clases. Estas instancias de aprendizaje colectivo cobran un carácter muy analítico e intensivo si se adoptan estrategias como el *lesson study* (estudio de lecciones), la investigación-acción sobre las prácticas, o los *learning circles* (círculos de aprendizaje).

El consenso sobre las metas de aprendizaje permite lograr el alineamiento de los estándares de enseñanza. Estos esfuerzos por lograr cohesión entre los estándares de aprendizaje y los estándares de enseñanza se expresan en términos de desempeño, es decir, qué deben saber y ser capaces de hacer los docentes para ayudar al estudiante a aprender, en vez de cuántas horas de clases y talleres

deben impartir para ganar puntos. De esa forma, se ha comenzado a basar la formación y el desarrollo de los docentes en la práctica. No obstante, poco se ha hecho para vincular esos estándares a las evaluaciones *in situ* de los profesores en cada distrito. En efecto, las evaluaciones locales varían considerablemente de un distrito a otro, y muchas veces se basan en listas de comportamientos de los profesores que no guardan relación con la eficacia. De ahí que los docentes se enfrenten a numerosas señales inconexas en el transcurso de su carrera y pierdan sistemáticamente la oportunidad de desarrollar prácticas de calidad. Con un enfoque exhaustivo de la evaluación docente, se crearían sistemas de evaluación mucho más útiles para el otorgamiento de licencias estatales y de certificados avanzados, y se usarían dichos sistemas como un marco para la organización de evaluaciones *in situ* más pertinentes.

4.4. La Nueva Propuesta del Departamento de Educación de la UCA

En el año 2010 iniciamos un profundo proceso de revisión crítica de la oferta educativa en el Departamento de Educación de la UCA, para adaptarlo a nuevos formatos y contenidos.

Algunos ejes centrales de atención inicial para el cambio deseado:

- La visión y estrategia que se postula es fruto de *diversos aportes*.
- La *novedad de esta propuesta* es incorporar un nuevo modelo pedagógico de enseñanza efectiva e inclusiva en las ofertas académicas del Departamento. Este modelo constituirá un perfil diferenciado e innovativo de lo que ofrecen otras instituciones universitarias y terciarias en la actualidad. Esta concepción es fruto de los aportes de profesores del Departamento, en contacto con la actualización permanente y con la vanguardia de la gestión universitaria e investigación educativa regional e internacional.

- En las diferentes reuniones de las comisiones se ha debatido sobre las *necesidades de formación* que exige nuestro contexto social argentino, así como también el contexto específico de la Iglesia Católica. Estas necesidades demandan ser respondidas con una oferta educativa abierta a diversos grupos sociales, con un alto nivel académico y con una modalidad de gestión y docencia eficiente.
- De esta forma, se ha tratado de reunir a través de propuestas o ejes claves de desarrollo los *denominadores comunes* que emergen de las conclusiones de los aportes obtenidos en las reuniones de las comisiones, técnica y ampliada, a fin de percibir las principales demandas del sistema educativo.

Este cambio deseado, asume como visión clave que lo necesario no es solo ofrecer nuevas carreras de grado y posgrado. Lo original es desarrollar un modelo pedagógico en el marco del Departamento (lo que implica también un nuevo tipo de gestión) que por su estilo inclusivo y su efectividad, resulte atractivo. Así se generará una nueva demanda de formación que se revestirá de prestigio y, a la vez, logrará consolidar un alumnado que sustente el Departamento.

Este cambio asume como visión clave que es necesario, no solo ofrecer nuevas carreras de grado y posgrado, sino desarrollar un modelo pedagógico que, por su estilo inclusivo y de efectividad, resulte atractivo con la finalidad de generar una nueva demanda de formación que permita dar prestigio al Departamento y consolidar su alumnado.

Necesidades detectadas en el sistema:

- *Docentes competentes y con una nueva ética de la responsabilidad sobre los aprendizajes de (y para) todos* que compartan una cosmovisión cristiana, que fundamenten su accionar en valores inclusivos, que atiendan la diversidad social, que sean flexibles y creativos en sus prácticas cotidianas y altamente formados y actualizados en sus incumbencias profesionales para la docencia.

- *Directivos y supervisores* que sean actores clave de la nueva gestión del sistema y de las instituciones atentos a la enseñanza efectiva e inclusiva.
- *Profesionales de la educación* que puedan desarrollar procesos educativos de excelencia orientando al aspecto político, institucional y del aprendizaje y, a la vez, preparados para la investigación.
- *Especialistas de posgrado en educación* destinados a distintos ámbitos a través de su formación posgraduada. Fundamentalmente, hoy se identifican las siguientes prioridades:
 - 0 la profundización de estrategias de enseñanza efectiva en el aula en diversos ámbitos,
 - 0 la generación de nuevos funcionarios para la política educativa,
 - 0 la consolidación de nuevos liderazgos institucionales, y
 - 0 la necesidad de un grupo básico de investigación educativa y producción de teorías y prácticas novedosas que alimenten la formación de grado y posgrado, los servicios y la extensión.
- *Nueva visión de la educación* como surge de las consultas realizadas y de las investigaciones nacionales y regionales; el secreto no está tanto en inventar nuevos perfiles o funciones, sino en renovar la forma en que la docencia, la gestión y la política educativa se desarrollan. Para encarar este desafío y el cambio cualitativo necesario es clave que todos los programas y ofertas del Departamento y sus graduados estén signados por un humanismo cristiano inclusivo y actualizado. Esto permitirá intervenir con propuestas integrales en un ámbito en donde muchas veces los debates educativos aportan buenas ideas pero, a la vez, resultan reduccionistas (marcados por distintos híbridos de posestructuralismos, neoestructuralismos y neopositivismos individualistas o colectivistas). El modelo pedagógico centrado en aptitudes con el foco puesto en la enseñanza inclusiva y efectiva es uno de los espacios de síntesis del humanismo cristiano con nuevas propuestas de ejercicio de la docencia y la profesionalidad educativa.

¿Por qué es positivo que se desarrolle este nuevo modelo pedagógico y estas nuevas carreras?

El modelo pedagógico de la enseñanza por aptitudes permite combinar adecuadamente:

- La visión humanística que es la base del desarrollo de la UCA.
- Su aplicabilidad a través del enfoque de aptitudes.
- Su mayor vinculación con la formación de docentes y profesionales de la educación.
- Su relación más efectiva con sectores sociales desfavorecidos, con la inclusión y la diversidad.

En toda la región, la formación de docentes y directivos se está trasladando a la universidad en estos últimos diez años, y esta tendencia tiene que ser asumida por nuestro Departamento.

Objetivo y desafíos de la implementación del modelo AIE

El principal objetivo es lograr un enfoque pedagógico novedoso, inclusivo y efectivo; abierto a la formación docente y directiva (en los cuatro niveles del sistema); que incluya la formación de posgrado y la investigación acotada, pero con estándares de calidad (inserción en el CONICET); articulado con servicios y extensión.

Para ello, es necesario gestionar el Departamento mediante una estrategia que se caracterice por tres dimensiones:

- **Personas:** reunión de un grupo acotado pero comprometido de profesores e investigadores doctorados y con posgrados reconocidos que, gradualmente, se apropien del modelo de enseñanza por aptitudes en vistas del aprendizaje inclusivo y efectivo:
 - 0 Se constituirá un grupo central con tendencia progresiva a lo largo de los años a que detenten dedicaciones completas y parciales.
 - 0 Se cuidará de incorporar a docentes de dedicación simple para materias y cursos determinados de cierta trayectoria y reconocimiento.

- **Formato/gestión/ofertas:**

- 0 Articular iniciativas para concentrar carga horaria y salarios de los docentes que mejoren el compromiso.
- 0 Desarrollar una oferta de grado y posgrado creativa, de calidad, atractiva y que responda a necesidades de formación docente y profesional con la finalidad de lograr una amplia cobertura, en todos los niveles del sistema (masividad).
- 0 Diseñar estrategias de comunicación que sean consolidadas, capilares y permanentes.
- 0 Desarrollar una red de instituciones y aliados que consoliden la comunidad de pertenencia del Departamento, provean alumnos y demanden servicios.
- 0 Consolidar un grupo de fundaciones, empresas y organizaciones que financien y apoyen las iniciativas del Departamento con becas y otros recursos.
- 0 Brindar servicios de mejora de la docencia efectiva en el nivel superior, en primer lugar, a la misma Universidad.

- **Tema/demanda a satisfacer:**

- 0 Se propone incorporar *el modelo y paradigma de la enseñanza inclusiva y efectiva basado en aptitudes* para diferenciar la oferta académica de este Departamento y crear un nuevo sentido y mística docente.
- 0 Esta dimensión responde exactamente al problema actual de la falta de docentes de vanguardia y capacitados para enseñar en todos los sectores sociales. Esta necesidad ha sido comprobada a través del contacto con las instituciones y las constantes búsquedas de docentes idóneos que llegan al Departamento de Educación.
- 0 La novedad del modelo pedagógico propuesto permitirá fomentar nuevas vocaciones. Es decir, jóvenes que no se hubieran planteado una vocación educativa pueden ser atraídos por la novedad de la propuesta.

- 0 La incorporación de la virtualidad no solo concebida como un recurso extra sino como parte integrante de una nueva pedagogía por aptitudes, que conlleva un atractivo más y acrecienta las posibilidades de ampliar la base de alumnos y de implementar ofertas semipresenciales y virtuales.
- 0 La reconversión de las carreras docentes y directivas existentes, más las nuevas carreras destinadas al nivel inicial y primario, y los posgrados que puedan realizarse en el futuro (todo en forma secuencial y no simultánea) se constituirá en una oferta variada y de impacto que responderá a la demanda de una megalópolis.
- 0 En síntesis, la demanda de fondo no son más carreras sino nuevas carreras docentes, directivas, profesionales y de investigación signadas por un nuevo paradigma pedagógico, clave del desarrollo consistente y sustentable del Departamento a futuro.

Claves del desarrollo posible

La nueva etapa que se propone iniciar se basa en los siguientes principios, que implican un modo diferente de gestionar de las personas y los recursos del Departamento de Educación:

- Focalización del Departamento en la asunción de un *nuevo modelo pedagógico centrado en aptitudes* (orientado por el Alverno College) valioso por ser afín a la identidad que se pretende: nueva ética docente, perspectiva social, presencia de la visión humanista, efectividad en los aprendizajes.
- Especial atención a la *dimensión de justicia social e inclusiva* del modelo, a través de la promoción de una ética que postule que todos pueden aprender óptimamente y que hay que organizar la enseñanza para desarrollar todas las estrategias necesarias hasta lograr este objetivo. Esto implica superar viejos planteos de modelos educativos para diversos sectores sociales

(lo que puede conllevar estrategias de discriminación) por una visión de la enseñanza efectiva para la diversidad y en ella.

- Desarrollo de estrategias para incorporar, renovar y consolidar de forma sistemática y permanente un *claustro docente*.
- Concentración en la *formación y la carrera docente efectiva*, que atienda simultáneamente (para que el sistema converja en este objetivo) a la formación de *directivos, profesionales, funcionarios e investigadores de la educación*.
- Consolidación de una *visión* que permita intervenir distintivamente en los debates educativos, político-institucionales y académicos desde un humanismo social-cristiano, abierto al diálogo y actualizado.
- *Gestión en red con otras instituciones*. Esto permitirá la consolidación de una comunidad de referencia necesaria para desarrollar un modelo pedagógico intensivo, inclusivo y efectivo y, a su vez, que proveerá recursos y alumnos para los programas que se ofrezcan. Se buscará integrar a escuelas e instituciones de distintos sectores sociales para lograr una comunión que atienda especialmente a escuelas católicas en contextos de vulnerabilidad. Los tipos de instituciones con los que actualmente existe una relación y será necesario expandirla son:
 - 0 *Escuelas* de distintos sectores a través de su integración en el ProSEd que hoy cuenta con más de 350 adhesiones en todo el país.
 - 0 *Organizaciones de la sociedad civil*: colaboran con aportes económicos, difusión de las actividades del Departamento y proyectos conjuntos.
 - 0 *Empresas*: respaldan y colaboran de distintas formas con el Departamento en sus iniciativas.
 - 0 *Organizaciones eclesiales, órdenes religiosas e instituciones de otras religiones*: trabajo conjunto y coorganización de actividades de diverso tipo.
 - 0 *Organismos estatales*: acciones coordinadas para enriquecer la política pública.

5. Conclusiones

Cómo organizar una institución que garantice una adecuada formación docente, es un problema que aún no está resuelto. A nivel global, los rasgos tradicionales que definían la identidad docente se encuentran en una etapa de profundos cuestionamientos⁵. Sin embargo, una de las lecciones que se ha aprendido en los últimos veinte años de reformas educativas es la prioridad que deben tener en la agenda de cualquier reforma los docentes y su adecuada formación⁶. Por ello, resulta absolutamente necesario para la Argentina y para América Latina la producción de conocimiento acerca de cómo llevar adelante procesos de transformación paradigmática en las instituciones de formación docente que no impliquen una mera actualización de lo existente, sino una nueva identidad docente, nuevos modelos pedagógico-didácticos y una nueva dinámica institucional.

En ese marco, el desafío de las instituciones formadoras de docentes de nuestro país es poder iniciar un proceso de “reconversión” profundo. Invito a los especialistas en educación, docentes y a la sociedad toda a sistematizar y capitalizar las experiencias actuales de reconversión de propuestas formativas hacia modelos basados en aptitudes. Los hallazgos de novedosas investigaciones empíricas sobre el tema, pueden colaborar significativamente para comprender qué tipos de estrategias locales favorecen procesos de innovación en los institutos de formación docente. De esa manera, la investigación brindará insumos que ayudarán al diseño de políticas que apunten a transformar los institutos de formación docente para que sean capaces de formar los docentes que necesitamos para estudiantes del siglo XXI.

⁵ FRIEDRICH, DANIEL. “Global Microlending in Education Reform: Enseñá por Argentina and the Neoliberalization of the Grassroots”. *Comparative Education Review*, 2014, 0(0), 000. doi: 10.1086/675412.

⁶ DARLING-HAMMOND, LINDA. *The right start: Creating a strong foundation for the teaching career*. The Phi Delta Kappan, 2012, 94(3), pp. 8–13.

Bibliografía

- AGUERRONDO, INÉS. *La influencia del contexto en la efectividad de la escuela. Consideraciones para el desarrollo profesional docente*. Buenos Aires: IIPE-UNESCO, 2007.
- AGUERRONDO, INÉS. *Mecanismos de control de calidad de la formación de profesores. Sistemas de acreditación de la formación docente*. Profesionalización Docente. Santiago de Chile: PREAL, 2004.
- ALVERNO COLLEGE FACULTY. *Ability-based Learning Outcomes: Teaching and Assessment at Alverno College*. Milwaukee, WI: Alverno College Institute, 2005
- ÁVALOS, BEATRIZ. “Los conocimientos y las competencias que subyacen a la tarea docente”. En C. VELAZ DE MEDRANO y D. VAILLANT (eds.). *Aprendizaje y desarrollo profesional docente*. Madrid: Organización de los Estados Iberoamericanos y Fundación Santillana, 2009.
- DARLING-HAMMOND, LINDA. *The right start: Creating a strong foundation for the teaching career*. The Phi Delta Kappan, 2012, 94(3), pp. 8–13.
- DARLING-HAMMOND, LINDA. “Constructing 21st-Century Teacher Education”. *Journal of Teacher Education*, 2006, 57(3), pp. 300-314.
- DIEZ, MARY; NANCY ATHANASIOU y DESIREE POINTER MACE. *Expeditionary Learning: the Alverno College Teacher Education Model*, Change, Noviembre/Diciembre, 2010, pp. 18-24.
- FRIEDRICH, DANIEL. “Global Microlending in Education Reform: Enseñá por Argentina and the Neoliberalization of the Grassroots”. *Comparative Education Review*, 2014, 0(0), 000. doi: 10.1086/675412.
- NÚÑEZ, IVÁN y VERA, RODRIGO. Participación de las organizaciones de docentes en la calidad de la educación, UNESCO/OREALC, Santiago, 1990.

- O'BRIEN, KATHLEEN. *La educación basada en habilidades y la evaluación como forma de aprendizaje: un marco curricular y compromiso para mejorar el aprendizaje de los estudiantes*. Cap. 5, 2012.
- PERRENOUD, P. *Diez nuevas competencias para enseñar*. México: Ed. Graó/Secretaría de Educación Pública, 2004.
- TERIGI, F. "Carrera docente y políticas de desarrollo profesional". En C. VELAZ DE MEDRANO y D. VAILLANT (eds.). *Aprendizaje y desarrollo profesional docente*. Organización de los Estados Iberoamericanos y Fundación Santillana, 2009.

LAS INSTITUCIONES UNIVERSITARIAS EN ENTRE RÍOS. UN ACERCAMIENTO A LOS PRIMEROS TIEMPOS DE UCU Y UNER 1968 -1983

DR. PROF. LUIS CERRUDO (UCU)

La educación superior en Entre Ríos

La problemática de la creación del sistema universitario propio Lentrerriano, y su crecimiento, ha sido una preocupación que hace tiempo venimos trabajando. Es un tema que repicaba a través de varios interrogantes que surgían de un ramillete de problemas: la fundación de universidades como una necesidad de desarrollo regional en tiempos políticos complejos, mandatos fundacionales que marcaban un camino a seguir, pero que debían sortear obstáculos externos e internos fuertes, la necesidad de construcción de institucionalidad para sostener los nuevos espacios, el tiempo político actuando como un péndulo sobre estas noveles construcciones, las elites dirigentes interactuando desde cada ciudad en el marco ampliado de la comunidad provincial. En este contexto, nos preguntamos cómo nuestras universidades, nacidas al amparo de la necesidad de educación superior para nuestros jóvenes y como herramientas para el crecimiento y la integración a la Nación en un área de frontera, transitaron esos tiempos de construcción institucional e identidad social.

Así fue que comenzamos a indagar ese rico período que va desde las ideas, proyectos y acciones de un sector dirigente que aspiraba a concretar sus propósitos y a crear un sistema universitario propio, a la efectiva fundación de dos universidades con asiento rectoral en Concepción del Uruguay. En principio, la Universidad de Concepción del Uruguay, una universidad gestada por una organización comunitaria con fines solidarios, nacida en el siglo XIX e integrada por vecinos, lo cual le da un carácter particular

dentro del espacio en que se inscribe, el de la educación privada. Poco tiempo después, la Universidad Nacional de Entre Ríos, la ansiada universidad pública para todos los entrerrianos, planteada y pensada por diferentes grupos en las principales ciudades entrerrianas, conformada sobre estructuras académicas preexistentes con culturas institucionales ya arraigadas, lo cual ha generado una especial y conflictiva búsqueda identitaria desde sus momentos iniciales hasta su constitución definitiva.

Si hoy observamos el desarrollo de la educación superior en la provincia de Entre Ríos, podemos ver como en estos poco más de cuarenta años se ha podido construir una propuesta universitaria sumamente interesante en cuanto a universidades, facultades y carreras como a su distribución geográfica, fundamentalmente en las principales ciudades de las dos costas de los grandes ríos, pero sin olvidar el eje central provincial.

Entre Ríos fue, históricamente, un territorio donde la palabra educación formó parte del discurso público de sus gobernantes y que integró sus programas institucionales y de gobierno. Desde la participación en el Sistema de los Pueblos Libres, durante el Protectorado artiguista (1815-1820) o en tiempos de la efímera República de Entre Ríos (1820-1821) se entendió la educación popular como un elemento integrador y superador que debía expandirse por el territorio. Luego de las luchas civiles, el período de ordenamiento institucional y desarrollo económico social iniciado a mediados de la década de los cuarenta mostró que el proyecto educativo era central. El año 1849 es la fecha de creación del Colegio del Uruguay, ubicado en el oriente entrerriano, en una ciudad con 2500 habitantes, que pretendía de esta manera, con un proyecto educativo de avanzada como el sostenido por destacados profesores dirigidos por Alberto Larroque, ser receptor de alumnos becados de todo el territorio confederal. Escuelas primarias para todos, colegio secundario con internado, voluntad para crear estudios superiores (la Escuela de Derecho, del Colegio del Uruguay)

y fundar escuelas normales para la formación de maestras fueron parte del programa político de Justo José de Urquiza desarrollado entre 1842 y 1870.

Al iniciarse el nuevo siglo, los entrerrianos habían perdido el protagonismo que los caracterizara en gran parte del siglo XIX. Igualmente, la impronta educativa de la provincia traspasó sus fronteras, especialmente a través de los pedagogos surgidos de la escuela Normal de Paraná, pero sin lograr crear un sistema universitario propio. El movimiento de la Reforma Universitaria en 1918 le dio renovada fuerza a la educación superior argentina. En 1919 se creó la Universidad Nacional del Litoral con un mandato de cobertura regional donde se incluía Entre Ríos. En 1955 se instaló una Facultad Regional de la Universidad Tecnológica Nacional en la capital provincial. La UNL reafirmó la Escuela de Educación en Paraná e instaló una Escuela de Contadores en Concordia y una de Ciencias Agrarias, en Diamante. En 1966 la Universidad Católica Argentina inició sus actividades en Paraná con oferta en Ciencias Económicas e Ingeniería. En 1971 se inauguró la Facultad Regional de la UTN en Concepción del Uruguay.

La década de los sesenta mostró la inquietud de sectores académicos y dirigentes en cuanto a la problemática universitaria que entendían no resuelta desde lo regional. Así, dieron inicio a una situación de debate y propuestas de creación de instituciones universitarias propias, pensadas desde la provincia y de acuerdo a la propia realidad, y no como extensiones académicas de universidades que tenían sus autoridades rectorales en otros territorios provinciales. Esta idea federal, localista, surgida de diversos sectores comprometidos con el desarrollo de Entre Ríos, tanto en la costa del río Paraná como del río Uruguay, intentó dar respuestas a las demandas de formación de vastos sectores de la población como así también generar espacios de reflexión e investigación que entendían no eran atendidos desde la UNL.

En un contexto político general que se resumía en la frase “romper el aislamiento”¹, la creación de universidades en Entre Ríos será el objetivo de un grupo de dirigentes entrerrianos. UCU y UNER son las casas de estudio que dieron origen al sistema universitario propio, entendido este como la creación de instituciones de educación superior universitaria desde la propia provincia y con sede rectoral en nuestro territorio. Y las dos universidades, una en el ámbito comunal público no estatal y la otra en el ámbito nacional público estatal, se crearon con asiento de sus máximos órganos rectores en Concepción del Uruguay, una localidad pequeña, de cerca de 40.000 habitantes. Una ciudad que fue capital provincial desde 1814 hasta 1822 y desde 1860 hasta 1883. Un pueblo ubicado en la ribera del río Uruguay, a 290 kilómetros de la capital de la provincia, Paraná, con la cual siempre existió una fuerte rivalidad.

Deseamos, en este texto, compartir algunas de las coordenadas desde donde organizamos nuestra investigación: el mandato fundacional y el proceso de construcción institucional, desde las primeras conclusiones a las cuales hemos arribado en esta reconstrucción histórica.

Universidades y mandato fundacional

Entendemos al “mandato fundacional”² como el elemento que otorga fundamento a la institución. Ese imaginario a través del cual se adquiere un compromiso social dador de sentido, que le brinda legitimidad en el entramado comunitario en el cual surge y del cual pasa a formar parte como actor específico. Un mandato que

¹ En esta cuestión fueron fundamentales las obras de infraestructura que comunicaron a Entre Ríos con sus vecinos: Túnel Subfluvial Hernandarias (S. F., 1969), Complejo Brazo Largo-Zárate (Bs. As., 1975), Puentes Internacionales Artigas (Colón-Paysandú, ROU, 1975), San Martín (Puerto Unzué-Fray Bentos, ROU, 1976) y Salto Grande (Concordia-Salto, ROU, 1979)

² FRIGERIO, GRACIELA y OTROS. *Las instituciones educativas. Cara y Ceca. Elementos para su comprensión*. Buenos Aires: Serie FLACSO Acción, Edit. Troquel, 1992.

se encuentra atravesado, en la vida institucional, por los procesos históricos. En ese cruce y en el diálogo con la sociedad, entra en discusión su pertinencia, su posibilidad de cumplimiento como así también la capacidad para adaptarse y actualizarse. Cada institución, en este caso cada universidad, lleva, desde el momento de su nacimiento, marcas identificatorias que le dan características únicas y que le permiten ir escribiendo su historia y generando condiciones particulares de autorrealización, con una manera específica de construir sentido e identidad. Así, las grandes cuestiones entendidas como fundamentales en el seno de cada institución son sometibles a procesos de comprensión y juicio por parte de su comunidad. Esto le permite, referenciándose en su misión, revisar sus prácticas y observar la forma que tiene de cumplir con sus compromisos sociales y, desde allí, reafirmar lo hecho o avanzar en las actualizaciones que entienda convenientes para dar respuesta a cada tiempo histórico. Aquí va a jugar un papel fundamental: el proceso de construcción institucional y la posibilidad de consolidar y reproducir el proyecto de los grupos fundadores.

Al iniciarse la década de los sesenta, tanto para la creación de la UCU como para la creación de la UNER, el relevamiento de necesidades provinciales en materia educativa como el diagnóstico de situación de Entre Ríos era coincidente, como así también era concordante, en líneas generales, la tarea que estaría dada a cumplir a cada una de estas casas de estudios universitarios. Las universidades entrerrianas, en el pensamiento de sus gestores, estaban llamadas a generar, a través de carreras profesionales y técnicas, una masa crítica que contribuyera a dar un salto cualitativo en una provincia que no participaba del desarrollo nacional y que conllevaría una mejora de la calidad de vida de su población. Por sus propios recorridos biográficos, por las circunstancias históricas atravesadas desde la organización primigenia y a partir de cada definición institucional, se consolidaron como las dos primeras universidades propias de Entre Ríos, una de gestión privada comunal, la otra de gestión estatal nacional.

La Universidad de Concepción del Uruguay. Una institución centenaria con vocación comunitaria

Entendemos que el análisis del mandato fundacional de la UCU debe realizarse desde la evolución del contrato social que originara la Sociedad Educacionista La Fraternidad (SELF) en 1877, que es el espacio desde el cual un grupo de estudiantes primero y vecinos preocupados por la formación integral de los jóvenes después dieron continuidad a un ámbito institucional que evolucionó hasta la inclusión en su seno de una institución universitaria.

La Fraternidad, que nació como una sociedad de socorro a estudiantes necesitados de becas y alojamientos, se transforma en sociedad educacional a principios del siglo xx con edificio propio e internado y actividades diversas que tendían a la formación integral de los jóvenes. En 1944, una reforma estatutaria estableció que la SELF podía crear todas las instituciones que creyera necesarias para cumplir sus objetivos educativos. Esto fue una actualización del mandato original, portador del germen del crecimiento institucional. El nuevo estatuto habilitó su actualización efectiva, dando lugar a la Política de Nuevas Aperturas en la segunda mitad de la década de los sesenta. La actualización del contrato social primigenio fue parte de la visión institucional de los directivos en su diálogo con la comunidad y en su lectura histórica, tendiente a perfeccionar la aspiración de los fundadores de la sociedad educacionista. A mediados del siglo xx, ese mandato se tradujo en la necesidad de impulsar la creación de instituciones educativas que suplieran la falta de enseñanza superior en nuestra región. Esta posibilidad se concretó con la aparición de un grupo dirigente que entendió el momento político y social dinámico abierto en la década de los sesenta, y actualizó su mirada.

Este tránsito, desde una Sociedad Protectora con una Casa de Internos hacia una Asociación Educacionista con Internado, una escuela técnica secundaria y una universidad, no fue sen-

cillo. Más allá de las dificultades económico-financieras y del esfuerzo que implicó construir y sostener cada uno de los nuevos emprendimientos, este salto cualitativo generó hacia el interior de la institución madre una fuerte discusión acerca de ese mandato fundacional y el papel a que estaba llamada a cumplir La Fraternidad. ¿Qué debían hacer en la segunda mitad del siglo xx con una institución nacida para dar respuesta a un problema de fines del siglo anterior? ¿Había que mantener inalterada la tradición o esta debía ser tomada como punto de partida para evolucionar y crecer? ¿Qué desafíos tenía que afrontar en ese tiempo la institución en la relación con la comunidad en la que desarrollaba su accionar educativo? ¿Cuál sería el destino de La Fraternidad si se mantenía en el marco de una actividad institucional inalterada?

A mediados del siglo xx, la Fraternidad, a través de la Casa del Internado, había cumplido una intensa y gran tarea alojando a jóvenes estudiantes provenientes de diversas provincias, brindando apoyo en sus estudios y estableciendo un sistema solidario para su sostenimiento. Había construido un edificio propio y gozaba de reconocimiento regional. Pero la realidad educativa y comunitaria se había transformado. Era necesario encarar nuevas obras si se entendía el mandato de La Fraternidad como una idea solidaria en expansión. La reforma estatutaria de la gestión Codina (1944) fue el resultado de dicha percepción y la política desarrollada en la gestión H. B. Sauret (1964 - 1977), la concreción en la práctica de la actualización del compromiso social.

Se gestó un cambio profundo en una institución que durante un par de décadas había comenzado a transitar por la medianía y la comodidad de una actividad sin mayores sobresaltos. Este cambio, esta posibilidad de desarrollo a través de nuevas creaciones que romperían el exclusivismo del internado, provocaron una divisoria de aguas entre sus miembros. Desde nuestra perspectiva, este cambio entrecruzó una serie de principios y valores que entendían la creación de la universidad como uno de los principales factores de promoción del desarrollo en el territorio entrerriano.

Así, el diseño e implantación de la programática política fundacional de la Universidad de Concepción del Uruguay (UCU) durante el final de la década de los sesenta y principios de los setenta implicó plantear el momento fundacional de la primera universidad propia instalada en la región. Esta propuesta combinó de forma inédita aspectos de la experiencia asociacionista previa de su institución patrocinadora, la Sociedad Educacionista La Fraternidad, con un discurso desarrollista —como praxis política— del sector dirigente local que promovió esta iniciativa y, por último, su adecuación y aprovechamiento del contexto de las políticas universitarias expansivas promovidas por el Plan Taquini desde el Estado Nacional.

El proyecto de educación formal que significó la creación de UCU (Decreto PEN N.º 1305/71) apuntó a internalizar a las nuevas creaciones en la tradición fraternal, como un salto cualitativo en cuanto a su mandato fundacional. El grupo dirigente explicaba el “ciclo de la enseñanza universitaria” como un proceso necesario en la evolución histórica de la centenaria institución, que se había iniciado en el siglo XIX con el “ciclo del internado”. Lo primero que había que saldar y redefinir era el mandato fundacional de la entidad madre, La Fraternidad. La creación de la Universidad debe verse, entonces, como una instancia de compromiso de la institución fundante con la comunidad en la cual se desarrolla, la que reclamaba, al entender de su dirigencia, un espacio de educación superior para acompañar políticas de crecimiento regional, entendiendo que así contribuirían a la formación de recursos humanos y a aportar espacios de investigación y extensión en orden a los requerimientos locales y regionales en un espacio privilegiado en área de frontera.

Las características solidarias de la entidad fundadora fueron transmitidas a la entidad fundada, la cual revistió su accionar con políticas destinadas a facilitar el acceso y continuidad de estudio a los jóvenes de la región para la formación de “ciudadanos libres, autónomos e independientes, aptos para tomar decisiones políticas,

económicas y sociales para apoyar un mejor desarrollo de nuestros pueblos” (H. B. Sauret, en 1977). La Universidad de Concepción del Uruguay, como creación de una asociación civil educacionista, integrada por vecinos sin requisito de pertenencia a sector político, religioso, social o de alguna otra índole, la que en asamblea elige sus autoridades y al rector de la Casa de Estudios, puede ser caracterizada como una universidad pública comunitaria de gestión no estatal, que se inserta en el marco legal-institucional argentino de las instituciones privadas.

Desde el punto de la construcción de institucionalidad, observamos que se abrió un espacio sumamente complejo y trabajoso, que era el de dotar de institucionalidad creciente a este nuevo espacio educativo. La ahora Asociación Educacionista La Fraternidad (AELF) estaba obligada a avanzar en la creación de un corpus normativo, la estructuración de una burocracia administrativa y un organigrama de gestión especializada y con un presupuesto específico que le diera sustento, otorgándole niveles más altos de autonomía para su crecimiento.

Un primer momento lo podemos observar en la etapa fundacional, desde la creación en 1971 hasta la asunción integral del proyecto universitario al denunciar el fallido convenio de incorporación a la UNER en 1978. La organización es simple, con una mayoría de funcionarios en carácter *ad honorem*, con un organigrama diseñado, pero no integrado en todos sus cargos, y con superposición de funciones entre AELF y UCU, donde las autoridades de AELF se confunden con las autoridades de la Universidad y solo se distinguen las autoridades de la Facultad de Ciencias Económicas, primera unidad académica.

Un segundo momento, el de verdadero diseño institucional, es el que se abre al momento de definir la continuidad global del proyecto universitario. La reunión de HCD de AELF del 9 de septiembre de 1978, dejando sin efecto el Convenio de Transferencia a UNER, firmado en 1973, fue el acto que dio inicio al proceso de institucionalización que la creación universitaria venía

reclamando para su consolidación. La ratificación en posterior Asamblea de Socios abrió de inmediato la necesidad y obligación de dar cumplimiento a los compromisos asumidos en el decreto de creación, en cuanto a la integración del proyecto de universidad, mediante la puesta en marcha de las dos unidades académicas que completarían el diseño institucional primigenio, las facultades de Arquitectura y de Ciencias Agrarias. Esto ameritaba pensar a la universidad como un espacio con mayores niveles de autonomía de la asociación madre, así como de una necesaria profesionalización de sus cargos directivos y no docentes. Había que pensar la nueva institución en orden al cumplimiento de las funciones específicas y, fundamentalmente, modelar el proceso institucional con la sanción de un corpus normativo específico, presupuesto propio y un plan de desarrollo que permitiera la conformación de las unidades académicas comprometidas en el decreto de creación, en principio, así como también ir evaluando las posibilidades de crecimiento futuro en la comunidad y la región.

En 1981 se procedió a reformar el Estatuto, lo que posibilitó el salto cualitativo, desde el punto de vista organizacional, al delegar el gobierno supremo de la Universidad y su administración en sus cuerpos orgánicos. De esta manera, la Universidad de Concepción del Uruguay pasó a ser conducida por el Consejo Superior Universitario, órgano diferente de la AELF y su HCD. La institución adquirió una nueva dinámica, generando una agenda integral de su problemática: integración de sus cuerpos directivos, diseño de un organigrama funcional, profesionalización del personal directivo y capacitación del personal no docente, elaboración de presupuesto propio, Estatuto Académico, un Reglamento Interno y la sanción de un cuerpo normativo necesario para su desenvolvimiento, tratamiento de cuestiones específicas vinculadas al funcionamiento de cada una de las facultades, el estudio y análisis de factibilidad de nuevas carreras y campos disciplinares, la proyección de nuevas facultades. Podemos afirmar que a partir de este momento la UCU fue consolidando su estructura institucional, consolidando una

identidad propia con estamentos integrados de personal directivo profesionalizado, personal administrativo capacitado y cuerpo docente formado por profesionales de la región y especialistas.

La Universidad Nacional de Entre Ríos. La búsqueda de la identidad entrerriana para el desarrollo regional

En el año 1973 se crea la UNER (decreto ley N.º 20366/73), un proyecto político educativo que tenía como objeto el establecimiento de una universidad pública estatal entrerriana a través de la integración de unidades académicas preexistentes. Un largo proceso de gestiones fallidas desde 1956, se concretaron finalmente en el marco de creación de universidades abierto en la etapa de la Revolución Argentina y la aplicación del Plan Taquini.

El mandato fundacional originario de la UNER era el de ser una universidad estatal entrerriana y para todos los entrerrianos, abierta, pública y democrática, que favoreciera el desarrollo regional investigando y dando respuestas a las problemáticas provinciales y aportando a la formación de los recursos humanos que Entre Ríos necesitaba para dar un salto cualitativo en su integración económica con la Nación. Construir “una universidad para todos los entrerrianos”, con facultades distribuidas en las principales ciudades de la provincia para que los jóvenes pudieran acceder a estudios superiores. Las dificultades para plasmar el mandato fundacional estuvieron en relación directa con la situación política en la cual se dio su creación y puesta en funcionamiento.

La UNER, creada en el último mes de gestión del presidente de facto Lanusse, quedó sujeta al enfrentamiento que se dio en el ámbito universitario nacional entre las facciones políticas que se fueron radicalizando paulatinamente en el gobierno peronista, llegando a la imposición de los sectores de derecha, ultracatólicos integristas y nacionalistas, en una institución con destacable dispersión geográfica y con gran concentración en la capital provincial, a pesar que el asiento rectoral estaba en Concepción del Uruguay.

La dictadura militar del PRN terminó de ahogar la posibilidad de nacimiento de una universidad pública estatal como se había planteado desde los diferentes sectores sociales interesados a lo largo de la década de los sesenta (Ateneo Universitario, Movimiento Popular Pro UNER). Esta etapa fue un momento sumamente oscuro y mediocre en la vida de la UNER, la cual debió esperar hasta fines de 1983 para reiniciar su camino. La recuperada democracia fue el espacio abierto para que los entrerrianos discutieran, desde la base, qué universidad era necesaria y cuál el mandato que ella estaba destinada a cumplir en la nueva etapa de la vida argentina.

Por lo tanto, entendemos que los meses que van desde la creación de la Universidad, en mayo de 1973, hasta julio de 1974, momento de la muerte de Perón, es un período marcado por la necesidad de integrar unidades académicas preexistentes con sus culturas particulares en una nueva institución que debía generar una identidad propia que las contuviera y les diera nuevo sentido. Así trabajó el primer rector Miguel Angel Marsiglia (1973-1974), buscando integrar al rectorado a dirigentes jóvenes del peronismo y del radicalismo, en una difícil tarea debido a la escasez de recursos y las fuertes tensiones generadas en la resistencia de los diversos grupos académicos, en especial de Concordia, renuentes a formar parte de la nueva institución, cómo así también de la UNL, que intentó resistir un nuevo desmembramiento.

La radicación del rectorado en la ciudad de Concepción del Uruguay puso énfasis en un eje de conducción de la nueva universidad en la frontera oriental de la provincia, propendiendo a una descentralización que no reprodujera el modelo de dominación existente. La generación de un polo de gobierno universitario en el oriente entrerriano sugería la posibilidad de avanzar en una integración de las costas, intentando romper la histórica fractura y rivalidad existente entre las ciudades del Uruguay y las del Paraná. El desafío de la conducción universitaria estaba en poder crear mecanismos y normativas tendientes a dar coherencia y cohesión a las facultades de la nueva universidad. O sea, la integración al

interior de UNER, consolidando una universidad realmente entrerriana y no paranaense. La tarea del primer rector se orientó a ese fin: incorporar y hacer funcionar las nuevas facultades (cuatro sobre la base de unidades académicas de la UNL y dos de la UCA) y tratar de avanzar en la integración de las carreras de los convenios de adscripción (dos escuelas del gobierno provincial) y la posible transferencia de UCU.

La intervención del Ing. Andrés Millán (1974-1976), designado en la etapa decadente del gobierno nacional de María Estela Martínez, dio un giro hacia posiciones de intolerancia en consonancia con la derechización política de la orientación universitaria pública, abriendo un segundo período en la universidad donde aparece claramente un proyecto político divergente que se profundizará durante el PRN. Así, con una universidad que ya había puesto en funcionamiento sus unidades académicas y organizado su rectorado, serán entonces los rectores interventores de la dictadura militar y sus funcionarios los que le darán su impronta modificando ese mandato fundacional primigenio, buscado y esbozado desde la década de los sesenta, y presente al momento de creación de la UNER.

El mandato fundacional, el contrato inicial elaborado por todos aquellos que durante décadas plantearon la necesidad, como ya dijéramos, de crear una universidad estatal entrerriana, abierta, pública y democrática, fue borrado por los interventores civiles al servicio de la dictadura militar, primero con el Lic. Homet (1976-1979), llegando a su extremo opuesto con el fundamentalismo del rector Luis Barnada (1979 -1983). Modalidad disciplinaria, control ideológico, respeto estricto del orden jerárquico, despolitización, represión, militarización de las prácticas, integrismo católico como garantía ideológica, eliminación de cualquier vestigio de laicidad, fueron su impronta. Colocar la Universidad bajo la advocación y patronazgo de la Virgen, establecer como símbolo universitario la cruz junto al libro y negar la ciencia fueron claras acciones que daban cuenta del integrismo fundamentalista que

caracterizó la gestión y modelación institucional de la intervención rectoral del PRN. La reducción del claustro estudiantil, la mediocridad académica provocada por la expulsión y cesantía de docentes, un presupuesto ínfimo y decreciente y el debilitamiento de las incipientes líneas de investigación fueron elementos que dieron cuenta de la pauperización de este proyecto, en los años que la UNER pasó bajo la dictadura militar. De esta manera, los funcionarios de facto obliteraron toda posibilidad de crecimiento y de desarrollo de una institución educativa recién creada que necesitaba desplegar todo su potencial para cumplir con su contrato fundacional. El mandato de universidad pública estatal para el desarrollo regional se modificó y transformó en la gestión Barnada, en una universalización atemporal donde la Universidad se transformaba en espacio a “refundar desde sus cimientos”, en la lucha de la “civilización occidental y cristiana” para formar un hombre sustancial anteponiendo “la Fe a la Ciencia” (Barnada, 1979).

A lo largo del período del rectorado de Barnada, se terminó de definir la integración institucional de la UNER con la reestructuración de su propuesta académica con la consolidación de cinco unidades académicas, la incorporación de dos escuelas y la creación de la Escuela de Enfermería, base de la futura Facultad de Ciencias de la Salud. En este período se integró autoritariamente las diversas culturas institucionales previas y, mediante una férrea conducción rectoral, se logró cierta cohesión mediada por la estructura vertical y represiva impuesta por la política del PRN. Las dificultades que se presentaban por la supuesta dispersión territorial fueron solucionadas con autoritarismo y fuerte concentración de poder en la estructura rectoral avalada por las políticas del Ministerio de Educación y la escasa autonomía de los delegados rectorales en las facultades.

La Universidad Nacional de Entre Ríos, luego de su primera etapa, la de creación destinada a su organización académico-territorial y una segunda etapa de oscurantismo donde se modificó el mandato original, tuvo recién la posibilidad de comenzar a repen-

sarse a sí misma en 1983. La UNER comenzó a transitar la vida democrática con la participación de los diversos actores sociales que la llenaron de contenido y avanzaron en la normalización institucional, poniendo en marcha los mecanismos correspondientes con la integración de los órganos de conducción (conformación de los claustros, concursos docentes, convocatoria a investigadores.) La realización de la Asamblea Universitaria en 1986, la elección de autoridades y la sanción de un nuevo Estatuto Universitario fueron el producto de estos nuevos tiempos. Aquí se abrió, finalmente, la posibilidad de retomar la etapa fundacional y llenarla de contenido democrático. La tarea fundamental a desarrollar en la transición democrática de los ochenta fue la de transformar una universidad que se edificó en los estrechos y opresivos límites del pensamiento dictatorial, en un espacio libre y participativo.

Las dos universidades entrerrianas. Construcción institucional en tiempos complejos

Un estudio comparativo del desarrollo histórico de las dos casas de estudio nos permitió abordar con un detalle clarificador los niveles diversos de autonomía con que cada Universidad transitó esta etapa primigenia de nacimiento y construcción de identidad institucional. Así, pudimos observar que la ocupación de este nuevo espacio en el entramado institucional provincial fue resultado de un complejo *proceso de formación, arraigo y reproducción institucional* de dos proyectos universitarios de características convergentes con epicentro rectoral en la “capital histórica” de la costa del río Uruguay. Los proyectos políticos que sostuvieron a ambos espacios dieron visibilidad a un grupo de dirigentes locales que se vieron obligados a actuar, vertical y horizontalmente, en una sociedad convulsionada por los sucesos y procesos políticos de la década del setenta, y llevaron a una construcción permeable de relaciones políticas para dar continuidad a su accionar y avan-

zar en la implantación de una institucionalidad universitaria de rasgos locales y regionales.

En el caso de la UNER, esta quedó sometida a los avatares de los cambios políticos que se originaban en el paulatino deterioro del gobierno democrático. En un proceso de construcción institucional, donde la Universidad se constituía con instituciones preexistentes y se debía lograr una unidad que diera nueva identidad a la “universidad para todos los entrerrianos”, el desplazamiento del rector organizador Marsiglia por el interventor Millán, configuró este primer corrimiento. La UNER fue atravesada por las luchas facciosas que se dieron en el ámbito universitario nacional hasta llegar a la imposición de los sectores de derecha, católicos integristas y nacionalistas, en una institución con gran concentración en la capital provincial, donde más se percibió este fenómeno. La represión ingresó en la universidad y el golpe militar de marzo de 1976 tuvo su correlato en la universidad pública al ser los dos rectores de este período, Homet y Barnada, los articuladores del PRN en la institución, proponiendo un proyecto político de refundación de UNER, lo cual la alejó de su mandato fundacional y la convirtió en una institución autoritaria y elitista. La dictadura militar del PRN terminó de ahogar la posibilidad de nacimiento de una universidad pública estatal como se había planteado desde los diferentes sectores sociales interesados a lo largo de la década de los sesenta. El regreso democrático en 1983 fue el espacio abierto para poder discutir qué universidad era necesaria y cuál el mandato que ella estaba destinada a cumplir en la nueva etapa de la vida argentina.

Al mismo tiempo, la Universidad de Concepción del Uruguay pudo construir su andamiaje institucional y cumplir su mandato fundacional con menor dificultad, al ser fundada por una asociación civil educacionista no gubernamental. El origen local de su proyecto y su inserción en el marco del CRUP, le permitió una continuidad en su construcción que no pudo verificar la UNER por su dependencia directa de los avatares políticos nacionales que

marcaron su complejidad en el proceso de institucionalización. La distribución del poder en un grupo dirigente local le permitió transitar el camino organizacional de una manera más independiente de los vaivenes políticos de la época, a través de una trama compleja y extendida de relaciones personales, en el contexto de una ciudad pequeña alejada de los grandes centros políticos.

Existió, entonces, una diferencia sustancial de trayectoria autónoma al analizar los dos proyectos y superponerlos sobre la sensibilidad y permeabilidad al contexto histórico que diferencia a una universidad nacional, de dependencia directa del gobierno central, de una universidad de gestión local comunal, que depende de una asociación civil. Las universidades entrerrianas, tanto la de gestión privada como la de gestión pública, llegaron al nuevo período constitucional que se abrió en 1983 con expectativas y realidades diferentes. Atravesadas por una historia traumática como instituciones educativas del nivel superior, con desarrollos y culturas previas insertas en trayectorias biográficas divergentes, desde una construcción institucional, producto de proyectos políticos diferentes e impactadas de modo diferencial por el complejo proceso político que atravesaron desde su gestación y fundación hasta la apertura democrática.

Hoy, la Universidad de Concepción del Uruguay y la Universidad Nacional de Entre Ríos son una realidad insoslayable en el sistema universitario y una presencia regional con fuerte protagonismo en la vida entrerriana. Este breve recorrido que hemos realizado por la primera década de sus historias biográficas, analizando sus mandatos fundacionales y los respectivos procesos de construcción institucional en tiempos complejos, nos abre nuevos interrogantes y un campo interesante de estudio al cual apenas nos hemos asomado y sobre el cual seguiremos indagando para aportar mayor conocimiento al desarrollo de la educación superior en Entre Ríos.

Concepción del Uruguay, E. R., septiembre de 2015.

Bibliografía

- ARCHIVO UCU – AELF. Concepción del Uruguay. Entre Ríos.
ARCHIVO UNER. Rectorado. Concepción del Uruguay. Entre Ríos.
Diario La Calle (1976/ 1983). Concepción del Uruguay, E. R.
Diario Sucesos. (1978/1979/1980).
FRIGERIO, GRACIELA y OTROS. *Las instituciones educativas. Cara y Ceca. Elementos para su comprensión*. Buenos Aires: Serie FLACSO Acción, Edit Troquel, 1992.
MALLEA, L y BOSCHETTI, P. *Apuntes para la historia de La Fraternidad*. Concepción del Uruguay: Ed. La Calle, 1977.
URQUIZA ALMANDOZ, OSCAR. *Historia de Concepción del Uruguay*. T II y III. Concepción del Uruguay, 1983.
VILLARRUEL, JOSÉ y OTROS. *Geopolítica e integración: el caso de la UNER*. Concepción del Uruguay: Ed. UNER, 1997.

LA ESCUELA PARA LOS SECTORES POPULARES O DE CÓMO SE REFUERZAN LAS DESIGUALDADES

DRA. CLOTILDE DE PAUW (UNSL)

En este trabajo pretendemos compartir algunos resultados de una investigación mayor¹ que se sitúa en un contexto sociopolítico particular, como lo es la provincia de San Luis, gobernada hace casi treinta años por un régimen neopatrimonialista que ha construido su poder político, económico y cultural a través de la concentración de los medios de comunicación, la precarización, el asistencialismo, el deterioro progresivo de los espacios públicos; entre ellos, la educación. En el sistema educativo provincial conviven distintas modalidades y estructuras organizativas que configuran diversas instituciones escolares y que constituyen, al mismo tiempo, circuitos claramente diferenciados según la pertenencia social de quienes asisten a ellas.

Son estas instituciones las que siguen cumpliendo un papel fundamental en la tarea de formar a las futuras generaciones. Es en este sentido que nos convocó un hecho social particular, como lo son *las prácticas y discursos escolares reproductores o transformadores de las diferencias y desigualdades de género, etnias y clase social en cuarto grado de la escuela primaria, en escuelas públicas que atienden a sectores populares*.

Partimos del supuesto que las desigualdades, las diferencias que se convierten en desigualdades sociales, políticas, económicas, educativas son producto de la historia de las formaciones sociales y de la renovación constante que se realiza en el tráfico menudo,

¹ La investigación de referencia se denomina *La escuela ante las diferencias, igualdades, desigualdades. Un análisis de los discursos y las prácticas escolares*, llevada a cabo para acceder al grado de Doctora en Educación y en la que se investigaron dos escuelas públicas una urbana y otra urbano-marginada de la ciudad de San Luis. Lo que aquí se presenta es un muy breve recorte de una de las escuelas que atiende a sectores populares y que se presentó como paradigmática en el análisis del lugar que la escuela ocupa en la reproducción de las desigualdades de género, etnia y clase social.

en las prácticas sociales desapercibidas: la sociedad de hecho está dividida en clases, existen sujetos pertenecientes a diversas etnias y culturas, las diferencias entre los sexos tienen consecuencias políticas, todo ello preexiste a la escuela; la pregunta, sin embargo, es: ¿qué hace la escuela con ellas?

En este trabajo, nacido de la preocupación por la suerte de los sectores subalternos, por sus destinos escolares, daremos cuenta de algunos aspectos de la vida cotidiana de una de las escuelas investigadas, que nos permitan comprender cuáles son los mecanismos a través de los que la institución escolar procesa las desigualdades y diferencias.

En el intento por develar estos mecanismos, trabajamos en dos registros: a *nivel de aula/clase* y a *nivel de escuela*, dado que en ellos se condensan una serie de regulaciones que nos permiten indagar acerca de los procesos que se ponen en juego para la reproducción y la transformación de las diferencias en desigualdades socioeducativas.

Con vistas a realizar una lectura que nos permita percibir el modo en el que, efectivamente, se produce este proceso en el interior del aparato escolar, realizaremos en primera instancia una contextualización buscando en la historia del barrio y la escuela las huellas, las marcas, las voces que nos permitan relacionar las condiciones sociales de existencia con las condiciones de escolarización de los sujetos que la recorren cotidianamente y, en un segundo momento, situarnos en uno de los grados indagados en los que se condensaba el ideario escolar en relación a las diferencias y desigualdades de clase social, etnia y género.

El barrio donde está anclada la escuela “A”

Este barrio se encuentra situado al sur oeste de la ciudad de San Luis, fuera de las cuatro avenidas que delimitan el espacio social de la ciudad, en una zona suburbana a los márgenes de lo que hasta hace unos años constituyó el parque industrial. Confi-

guración territorial que, como tantas conglomeraciones poblacionales, opera como lugar hacia el que son expulsados los sectores más empobrecidos. Este asentamiento, que es en realidad una villa de emergencia, es producto de una toma de terrenos iniciada fundamentalmente por chilenos que vinieron a nuestra provincia en busca de una fuente de trabajo, exiliados económicos, muchos de los cuales habían sufrido el exilio político tras la dictadura de Pinochet. Al decir de una de sus habitantes²:

Entre 1982 y 1983 hubo una crisis económica muy fuerte en Chile, mucha cesantía, entonces se produjo un exilio económico y la intelectualidad chilena se fue a Europa, a Canadá, pero los que no tenían dinero cruzaron la cordillera y se venían para acá con el objetivo de trabajar en lo que sea. (Claudia, vecina del barrio)³.

En San Luis, a partir de la década de los ochenta se dio un proceso de instalación de maquiladoras, que atrajo un importante flujo migratorio en busca de empleo estable y cuyo auge se produjo en el año 1986⁴. La debacle económica de Chile, sumada a la dictadura de Pinochet, atrajo a familias chilenas que cargaban la experiencia de militancia política y de lucha obrera, a la vez que traían consigo la experiencia de pobreza y exclusión de un país pionero en la implementación del modelo neoliberal.

² Todos los nombres tanto de los pobladores del barrio Primero de Mayo como de los docentes de la escuela “A”, de aquí en adelante, son ficticios con la intención de preservar su identidad.

³ Claudia, de 52 años, es migrante chilena que en la época de la mayor persecución política en su país natal tuvo que exiliarse en la Argentina.

⁴ En 1978 se firma —entre el gobierno nacional y el provincial— un Acta de Reparación Histórica a través de la cual la Nación recompensaba a San Luis el aporte que esta provincia realizó con relación al ejército sanmartiniano. Dicha Acta fue actualizada en los inicios de los ochenta mediante las Leyes Nacionales 20560 y 22702, que ponen en vigencia el Régimen de Promoción Industrial, en virtud del cual aproximadamente mil nuevas industrias nacionales y multinacionales, con distinto grado de desarrollo tecnológico, se instalan en la provincia, ya que obtenían importantes desgravaciones impositivas en un lapso de quince años.

A su vez, desde el gobierno de Adolfo Rodríguez Saá en la provincia de San Luis, se llevó a cabo una fuerte campaña de promoción acerca del futuro de bienestar y prosperidad que su gobierno garantizaría con el llamado *proceso de industrialización*. Así, en un corto tiempo la ciudad se visualizó como un polo de crecimiento económico y de atracción para los sectores más empobrecidos. Cuando arribaron a San Luis migrantes de distintos horizontes, se encontraron con una ciudad con escasos recursos habitacionales y poco dispuesta a aceptar la heterogeneidad social. Ante la situación de precariedad en la que vivían estos grupos migrantes se organizaron diversas tomas de terrenos.

El barrio donde anclamos nuestra investigación, se constituyó en un verdadero cordón a la vera de las industrias y de la vieja ruta que unía a San Luis con la provincia de Mendoza. La experiencia de la toma de terrenos se constituyó en la impronta fundacional que le otorgó identidad a esta villa y que, aún hoy, a tantos años de su nacimiento, sigue sosteniendo su devenir. Así lo expresa uno de sus pobladores:

En la fecha fijada para la toma, la gente tenía que concurrir con banderas argentinas para demostrar que era un movimiento del pueblo [...] fuimos a una hora adecuada, de noche, llevamos plásticos, maderas y levantamos unas carpas y levantamos las banderas. Eso fue el comienzo de todo. (Luis, vecino del barrio)⁵.

No se trató de una experiencia sencilla, hubo represión, encarcelamientos, intentos de desalojo y, si bien la persecución fue intensa, llegó un momento de tensión social en que el gobernador tuvo que ceder a los reclamos. Sin embargo, el barrio quedó instalado como uno de los más precarios y pobres de la ciudad. Desde las expectativas del gobierno, la instalación de una villa miseria en San Luis podía hacer fracasar su proyecto que apuntaba a generar algunas fuentes de trabajo para los nativos. En el año 1988,

⁵ Migrante chileno.

se produjo una significativa inmigración de bolivianos y algunos peruanos, que también vivieron la experiencia de la toma de terrenos. En la década de los noventa, con la privatización de las empresas del Estado, llevada a cabo por el gobierno menemista, y el cierre de importantes industrias se produjo una ola migratoria, ahora del interior del país, de gente que se dedica al trabajo en la construcción y al trabajo informal. Al interior de este asentamiento se fue generando un proceso de división socioeconómica: los del “fondo” han sido los más pobres, en general migrantes del interior de la provincia y del interior del país que dependen, para su subsistencia, de trabajos en el sector informal (en general, cartoneros) o de los planes y programas sociales gubernamentales como el Plan de Inclusión Social.

En este momento hay una discriminación total; para abajo la gente no tiene agua potable, las calles son un río cuando llueve, si hasta se nos inundan las casas y en el centro nos discriminan porque cuando vas a buscar trabajo y decís que sos del Primero de Mayo ya no te quieren emplear, en el hospital te tratan mal, [...]la gente acá es muy luchadora, vamos a seguir luchando porque nosotros sabemos cómo es la cosa acá adentro, cómo es la gente. (Patricio, poblador)⁶.

En aquel momento, el barrio se conformó con cuarenta cuerdas, hoy se ha quintuplicado su extensión y se le han añadido nuevos asentamientos como efecto de los procesos de desocupación, pobreza y exclusión que ha producido el desguace de la llamada promoción industrial. Los efectos del ajuste y el abandono de las políticas de seguridad social han condenado a la exclusión a los habitantes de este barrio y sobre ellos pesan los estereotipos clasistas y xenófobos, no solo el estigma de la pobreza, sino también la culpabilización por la falta de trabajo para los que se consideran los “dueños y habitantes genuinos” de la ciudad. En las

⁶ Migrante chileno.

escuelas, la discriminación es cada vez mayor. Cada quien tiene sus espacios para circular, para alojarse, para vivir. Para quienes habitan el barrio Primero de Mayo, poco a poco se fue cercando el recorrido en el círculo de la exclusión social.

La escuela “A” ¿urbano-marginada? ¿O marginadora?

La escuela “A” está anclada en el corazón del barrio Primero de Mayo. En 1994 fue refaccionada y ampliada para dar respuesta a la implementación de la Reforma Educativa de los noventa. Desde su fundación y hasta 1991, funcionaba como “escuela de tercera”, en el año 1991 pasó a ser “escuela de segunda” y en el 2000 fue reconocida como “escuela de primera” y como “escuela prioritaria”⁷. Ello marca una fuerte impronta fundacional en el imaginario de los y las docentes que trabajan allí, quienes “sienten que el Estado siempre ha posicionado a la escuela en lugares desvalorizados, dado el origen de clase de los alumnos que a ella asisten” (notas de campo). La lucha por el reconocimiento para pasar a ser una “escuela prioritaria”, la emprendieron algunos docentes con el objetivo de lograr un mayor presupuesto y la refacción y ampliación del edificio escolar. Para muchos docentes, la escuela aparece como un espacio de tensión que los somete a una sobrecarga por el origen social, por la pobreza, por la pertenencia étnica de alumnos y alumnas. Así lo expresa Elena⁸, una docente de primaria:

⁷ Las “escuelas de primera” son aquellas que atienden más de 500 alumnos y alumnas, las de segunda categoría, de 100 a 400 y las de tercera, entre 25 y 100. Asimismo, las “escuelas prioritarias” son aquellas que, ancladas en sectores de pobreza y habiendo presentado y ganado un proyecto pedagógico, reciben un financiamiento adicional por parte del gobierno provincial. Este hecho ha generado una fuerte competencia entre las escuelas y ha surtido el efecto de clasificación y categorización, a partir de los cuales la lucha se instaura en torno al financiamiento, lo que no garantiza una mejora en el proyecto educativo.

⁸ Docente de cuarto grado “A” de primaria, turno mañana. Cuarenta años de edad.

Acá hay muchos chicos *con bajo rendimiento*, con problemas de aprendizaje y *con problemas de conducta*, diría la mayoría. Y frente a la pregunta acerca de qué entiende por bajo rendimiento agrega: *Chicos cuyos padres tienen problemas de alcoholismo, de desocupación* y en la casa no se pueden concentrar para hacer los deberes. Los padres los echan afuera y los chicos viven con terror. Los padres no tienen trabajo y acá se nota porque tienen menos alimentación, menos posibilidades de comprar útiles. *Acá nosotros no les exigimos, solo lo mínimo; pero lo mismo hay muy poca colaboración de los padres.*

La escuela deposita en la familia lo que esta no puede dar, lo que no le corresponde dar, lo que en el proceso histórico el capitalismo fue expropiando como oportunidades a los sectores subalternos, tanto en torno al capital económico, como al capital social, cultural y simbólico. En una relación de oposición y sin que los y las docentes cuenten con herramientas para generar un saber de reflexión, muchos terminan reproduciendo el discurso hegemónico, el pensamiento único en relación con la pobreza. De esta manera, están entrampados en sentimientos de abandono, de pérdida de sentido de su trabajo, de indiferencia, de agobio frente a esta realidad que traen consigo los alumnos y las alumnas. Como un modo de escapar a esta situación, terminan responsabilizando y culpabilizando a las familias por esta situación. En muchos entrevistados este discurso se repite con frecuencia; en él pareciera dibujarse un boceto de cierta comprensión acerca de la dura realidad social en la que viven los alumnos y las alumnas, y sin embargo se trata de un discurso cristalizado, moralizante, estigmatizante y culpabilizador. Se genera así, un círculo vicioso del que difícilmente se pueda salir: los y las docentes sienten la impotencia de no saber qué hacer frente a la situación socioeconómica de sus alumnos y alumnas, al mismo tiempo que vivencian que sobre su quehacer cotidiano recae la desvalorización social de trabajar en zonas de frontera, donde la pobreza se constituye en la marca de la (im)posibilidad de enseñar.

La complejidad y el dramatismo de la realidad social no queda fuera cuando los alumnos y las alumnas ingresan a la escuela. El hambre y sus colaterales, el alcoholismo, la droga se hacen presente con los cuerpos que intentan sostenerse dentro de esta institución. A pesar de la sobreedad, pibes que persisten en “estar” en un lugar que tampoco les ofrece demasiadas oportunidades para construir el deseo de aprender.

Los y las docentes reconocen la situación de precariedad en la que viven sus alumnos, saben que la mayoría de los padres y las madres trabajan en el sector informal, que viven de “changas”, que muchos chicos y chicas también trabajan y que a ello se debe el gran ausentismo, lo que se convierte más tarde en repetición y en abandono. Sin embargo, este saber no se ha incorporado para construir otra modalidad de enseñanza, sino en muchos casos como discurso legitimador en relación al vacío de conocimientos escolares. En estas condiciones, enseñar los saberes más sistemáticos integrados a los saberes populares pierde sentido, al tiempo que cobran visibilidad otros saberes que recuperan para la escuela la función de salvaguardia de la moral, aquella “misión” disciplinadora de los sectores subalternos. Así, el sentido social de la escuela estaría dado por la “formación de la persona con valores culturales, morales y religiosos” (Carlos)⁹.

Discurso que, al enfrentarse a la incapacidad atribuida a la familia, justifica la existencia de la escuela y no hace más que profundizar la discrepancia históricamente constituida entre la cultura de referencia de la comunidad y la cultura escolar. Se va anudando así, todo un aparato en torno al origen de clase y de etnia de alumnas y alumnos que no hace sino insistir sobre la idea de que el destino escolar y social de estos niños y niñas está marcado de antemano. Así lo expresa la vicedirectora (Marina):

⁹ Docente del cuarto grado nivelador, turno mañana (de 55 años, aproximadamente).

Acá hay que trabajar mucho, *los chicos tienen muchas carencias que la escuela tiene que suplir* [...] yo elegí trabajar en esta escuela porque *me sentía salvadora*, [...] nosotros tratamos de sacarlos de la realidad pobre para que conozcan otra realidad, que *aprendan lo que es la higiene*. Después de mucho trabajar *mejoramos mucho lo que es la limpieza personal*. Cuando vienen sucios los mandamos de vuelta a la casa.

Este carácter mesiánico y moralizante, cercano al discurso civilizatorio de fines del siglo XIX, encierra la misma concepción etnocéntrica de la cultura y se impone, como criterio de verdad desde donde definir el para qué de las prácticas escolares. Conlleva una gran carga de violencia el hecho que las chicas y los chicos sean evaluados en su condición de “limpios o sucios” desde paradigmas, pautas culturales y condiciones materiales de existencia, que nada tienen que ver con su realidad, y se les impida ingresar a la jornada escolar. Estas concepciones y aspiraciones en torno al proyecto escolar marcan un punto de partida, que muy probablemente desvíe la mirada de la función humanizante de la escuela, hacia otra demarcadora de territorios y posiciones sociales a los que estos sujetos podrán aspirar.

Una mamá chilena percibe la escuela como de puertas adentro, como una institución que no enseña y que discrimina por la condición de clase y de etnia de los chicos y chicas. Patricia¹⁰ señala:

Al inicio la escuela era pésima, los trataban mal a los niños, no les enseñaban bien, no les enseñaban nada, a mí me consta porque mis hijos fueron a esta escuela. Mi hija, la Marla, *tenía que ser abanderada y por ser chilena no se la dieron*. Ahí fue mi hija *discriminada*. Porque era chilena, no le dejaron tener la bandera.

¹⁰ Migrante chilena (45 años) quien participó activamente de la toma de terrenos del Barrio Primero de Mayo, mamá de alumnos que asistían a la escuela.

Este año a mi otra hija, a la Marita, le pasó lo mismo, eso es discriminación [...] yo al final las cambié de escuela.

Estos relatos muestran la ruptura de los lazos que unen a la comunidad con la escuela; una escuela que visualiza a la familia como la exclusiva responsable de la pauperización, el aumento de la violencia, la soledad en la que viven niños, niñas y adolescentes, la fragmentación de los vínculos sociales, la disolución de las prácticas solidarias y unas familias que no invisten a la escuela de la autoridad necesaria para enseñar.

El deterioro del vínculo entre escuela y comunidad se profundizó a partir de que el barrio se constituyó como un asentamiento con la toma de terrenos. Así, Ester¹¹, una docente de primaria, lo expresa:

En esta escuela, desde que está el barrio Primero de Mayo, siempre hay líos. Los padres con los directivos, con los maestros. Siempre tuvieron la costumbre de mirar qué hacen los docentes, entrar a la escuela sin pedir permiso, ver qué pasa y se enojan porque no los dejan entrar. Antes no había estos problemas.

Este “antes” marca la nostalgia de un pasado donde las diferencias étnicas, las posiciones ideológicas y los orígenes de clase no eran elementos “perturbadores”, puesto que se trataba de niños y niñas rurales, dóciles al mandato escolar. El “ahora” de la población escolar es menos maleable, más heterogéneo, con experiencias de lo urbano, con la inscripción en sus cuerpos de una experiencia vital de militancia y de la que los niños y las niñas de la escuela rural de antaño no fueron testigos.

El mismo esquema de desconfianza y desprestigio que se construyó en relación con la condición de clase y etnia portada por los chicos y chicas y sus padres, es el que circulaba en los escasos

¹¹ Ester de aproximadamente 54 años, docente de séptimo grado turno tarde, quien ejerció su práctica cuando la escuela era ambulante.

vínculos que los y las docentes establecían entre sí. En diálogos informales con diversos profesores se pudo percibir una fractura significativa en los vínculos, estableciéndose entre ellos un dispositivo de vigilancia y control sobre las prácticas. Esta fractura se sitúa a partir de los concursos para acceder a los cargos directivos, política diseñada por el gobierno provincial, que rompió con las regulaciones establecidas en el Estatuto del Docente para los ascensos¹². La lucha por el ascenso llevada a cabo con normas arbitrarias, la intervención directa del poder político en las regulaciones escolares, por sobre lo prescripto en el Estatuto Docente, el hecho de que, finalmente, la dirección quedara en manos de sujetos ajenos a la institución, generó toda una fractura al interior de la escuela y un profundo malestar en los y las docentes.

Desde la conducción, se ha generado un sistema de alianzas de quienes adhieren ideológicamente al gobierno de los Rodríguez Saá, lo que enrarece aún más el clima de la institución y lo torna menos confiable. Así, al día siguiente de las elecciones, al ingreso de la jornada escolar, la vicedirectora, al saludar a una ordenanza y tres pasantes, les dice: “menos mal, ¿qué hubiera sido de nosotros si perdía? Ustedes no podrían seguir con las pasantías y no tendríamos el aula nueva” (Marina). Estos comentarios y gestos

¹² En San Luis, a partir de 1989, el gobierno provincial reglamenta que el acceso a los cargos directivos se haría por concursos abiertos. Estos concursos consistían en la presentación de un proyecto institucional y su posterior defensa, y a ellos se podía presentar cualquier aspirante, perteneciera o no a la institución o al sistema educativo. Con ello se rompió una de las conquistas históricas del Estatuto del Docente de 1958, que en su Artículo 31 regulaba cómo se debían realizar los ascensos a los cargos directivos. En 1996 cuatro docentes de la escuela “A” se presentaron a dichos concursos y los perdieron. En su lugar lo ganaron dos personas ajenas a la institución, pero con fuertes relaciones con el gobierno de los Rodríguez Saa. Ello generó un clima de malestar, puesto que los docentes vieron vulnerados sus derechos, al mismo tiempo que sintieron que en la escuela, a partir de la presencia de la nueva directora y vicedirectora, se instauró todo un dispositivo de vigilancia y control de toda persona que no fuera adepta al gobierno provincial. Por otro lado ninguna de las dos funcionarias del Estado contaba con la confianza del personal de la escuela, excepto el personal de mastranza, que en su mayoría pertenece al plan de inclusión social y que tampoco ingresaron a la escuela por la vía reglamentaria.

que se realizan sin ocultamiento, funcionan como imposición de un arbitrario ideológico, como una amenaza para el disciplinamiento social hacia quienes allí trabajan, fundamentalmente aquellos que dependen de los planes sociales y, por tanto, como ejercicio de la violencia simbólica que impregna las prácticas escolares y coloca a la escuela como un aparato de reproducción de la hegemonía.

Al mismo tiempo es dramática y desautorizante del trabajo docente la mirada que, desde la conducción de la escuela, se ha construido en relación a los maestros y las maestras:

Los docentes son cómodos y están mimetizados con el ambiente que rodea la escuela, es gente sin cultura como la gente del lugar. Insisto en que se capaciten, pero no tienen aspiraciones de mejorar. Desde hace mucho venimos padeciendo docentes ineptos (Marina, vicedirectora).

De esta manera, se reproducen imputaciones en cascada: de la conducción a los docentes, de estos a los padres y finalmente el círculo se cierra en los alumnos y las alumnas de los que la escuela no se hace cargo, ni de sus aprendizajes, ni de la posibilidad de subjetivarse desde el respeto, la dignidad y el acceso a otros capitales culturales, sociales y simbólicos. El desplazamiento de responsabilidades funciona como mecanismo al que recurren docentes y directivos.

En muchos de los y las docentes de esta escuela, se evidencian las marcas subjetivas y corporales que van dejando inscriptas las condiciones psicosociológicas e institucionales adversas en las que ejercen la tarea docente. Dos docentes pidieron traslado por el desgaste mental y emocional que les producía trabajar en esa escuela. Este clima de tensión se percibe en la piel, en los rostros sin alegría de los profesores y las profesoras, en la casi inexistencia de saludos al iniciar o finalizar la tarea, en la falta de cordialidad en el trato, en la ausencia de comunicación, en el (des)encuentro cotidiano, en el escaso trabajo compartido cuando se preparan los actos escolares (notas de campo).

Cuando se transita cotidianamente esta institución en medio de paredes vacías, se percibe un clima de agobio, de encierro, de aburrimiento, de falta de utopías, de rutinas que se han naturalizado y cristalizado, de que es poco lo que allí sucede. No es una escuela silenciosa, los docentes gritan y están incomunicados, los chicos y las chicas gritan y se pelean frecuentemente en los recreos, muchas veces hasta hacerse daño físico. No es una escuela que se perciba como ámbito socialmente legitimado para que unos enseñen porque hay otros esperando, deseando aprender, donde unos aprendan porque hay otros que pueden sostener el deseo de enseñar, porque han podido construir el sentido de su trabajo docente con niños y niñas de sectores subalternos. Ni unos ni otros, han construido un sentido de pertenencia a un territorio común. Al decir de Redondo “es el propio espacio escolar el que queda despojado de todo sentido simbólico, de toda eficacia incluyente, significando de este modo una extensión más de la territorialización de la pobreza”¹³.

Esta escuela, efectivamente, para muchos de sus miembros funciona como una “casa chorizo”, en la que se ha perdido el sentido social de la escuela, y en la que prevalecen las disputas propias del ámbito de lo doméstico. La “gran familia” está segmentada, dividida, partida hacia adentro, las disputas no se establecen en términos de concepciones ético/políticas/epistemológicas, en torno de qué vale la pena enseñar como contenido escolar, de la función social de la escuela en contextos de pobreza y exclusión, sino de lo privado de cada docente. Se confunden los espacios, los papeles que se tienen que jugar en su interior y, en este proceso, la escuela se transforma, no solo en un campo de batalla entre sujetos escindidos de sus prácticas docentes, sino del contacto con el barrio en el que debería anclar el saber de reflexión para que la escuela pueda “escuchar” qué se le pide, qué puede hacer y qué no debe

¹³ REDONDO, PATRICIA. *Escuela y pobreza. Entre el desasosiego y la obstinación*. Buenos Aires: Paidós, 2004, p. 95.

hacer cuando se trata de trabajar en torno de las desigualdades de clase social, etnia y género. Sin embargo, junto a estos discursos y prácticas, emergen otras voces, escasas, que intentan instituir sujetos pedagógicos, desde asumir su tarea de enseñar los saberes más sistemáticos y desde el reconocimiento de las condiciones materiales, culturales y simbólicas en la que los niños y las niñas viven. Así Gladis¹⁴, una de las docentes, señala:

A los chicos los adultos somos los que les ponemos un rótulo y los discriminamos. Los chicos vienen de un medio donde hay mucha violencia, si vos le gritas, va a seguir siendo violento, pero si en cambio lo tratás bien acá le podés enseñar a comunicarse de otra manera. En mi tercer grado hubo siete niños con asistencia perfecta. Yo estoy muy feliz con lo que hago, intento que aprendan a valorarse como personas, no porque seas pobre no vas a poder aprender. Ellos valen, tienen toda la inteligencia y las posibilidades para defenderse y lograr cosas.

En esta escuela destinada a los sectores más pobres, existe además un “grado nivelador” al que son destinados los alumnos y alumnas “con mayores problemas de aprendizaje y de conducta”, al decir de los directivos de la institución y que, no por casualidad, pertenecen a los sectores más vulnerables dentro de la pobreza extrema que caracteriza la población escolar y a etnias desventajadas y desvalorizadas (descendientes de bolivianos y chilenos). La escuela funciona segmentando en subcircuitos y expulsando a los márgenes dentro de un circuito que es ya diferencial, y por el que solo circulan los sectores populares. “Grado nivelador”, cargado de estigmas, al que asisten niños y niñas con sobreedad, que cuentan en sus experiencias escolares con sucesivas repitencias, que ingresan a él semianalfabetos y al que se asigna un docente cuyo *habitus* se ha configurado más desde el aparato represivo del Estado, ya que dicho docente también trabaja como policía.

¹⁴ Docente de tercer grado, turno tarde, 43 años.

El grado nivelador: espacio simbólico de condensación de las desigualdades

El cuarto grado “C”, en el que se realizaron las observaciones, funciona en el turno mañana. En él se registran doce mujeres y dieciseis varones entre los 9 y los 14 años, de los cuales diecisiete eran repitentes. Al inicio del segundo semestre, tres de ellos abandonaron la escuela para insertarse en el mundo del trabajo, mientras que una niña se incorpora recién a esa altura del año, puesto que sus padres son trabajadores golondrina. Se trata de un grado creado *ad hoc* con alumnos tanto del turno mañana como del turno tarde, puesto que el sistema educativo provincial no prevé este tipo de espacios educativos. Las razones por las que se creó varían, según la perspectiva del docente a cargo o de la vicedirectora. El maestro señala que:

La dirección tomó la decisión de inaugurar un nuevo curso porque tanto en el turno mañana como en el turno tarde en los cuartos grados que ya estaban funcionando había exceso de matrícula, estaban saturados y además muchos chicos *tenían problemas de aprendizaje, bajo rendimiento escolar y problemas de conducta*. (Carlos)¹⁵.

Desde la perspectiva de la vicedirectora, el abrir un nuevo curso en el turno mañana permitió sancionar al docente, al que ya habían iniciado sumario por incompatibilidad y por llegar tarde a la escuela. Ella sostiene que:

¹⁵ Este docente se desempeña además como subcomisario de la policía provincial en la ciudad de Villa Mercedes distante 100 kilómetros de la ciudad de San Luis. El trabajar en ambos lugares lo coloca en una situación de incompatibilidad. Más allá de las denuncias, desde las autoridades de educación nada se hizo al respecto. De hecho durante los meses en que se realizaron las observaciones la mayoría de los días llegaba más de media hora tarde. Este docente está desprestigiado dentro de la escuela por su escasa formación y por su falta de compromiso con el trabajo docente. Como se verá más adelante efectivamente se trata de un maestro con conocimientos muy rudimentarios acerca de los saberes curriculares que la escuela tiene que enseñar.

Para que no lo echen, llegamos a un acuerdo, pero él no se quería pasar a la mañana porque en la tarde tiene gente que lo protege. (Marina, vicedirectora).

Teniendo como horizonte este objetivo, el equipo directivo decide abrir un nuevo cuarto grado en donde juntarían a todos los chicos que tuvieran problemas de aprendizaje (Marina, vicedirectora). Para ello se solicitó de manera informal a los y las docentes de los cuartos grados turno mañana y turno tarde, que seleccionaran a los alumnos y las alumnas que fueran más lentos o que les faltara maduración (Marina, vicedirectora), pero finalmente enviaron a varones con “problemas de conducta” y a algunas mujeres. Así quedó conformado un grado con veintiocho chicos y chicas, que empezó a funcionar como tal a mediados de junio y al que la mayoría asiste irregularmente.

La vicedirectora señala con respecto al docente:

Nosotras creíamos que C. *los iba a tratar de manera diferente*, por eso lo pusimos a cargo de este grado, no en cuanto a contenidos. Sabíamos *que mucho no les iba a enseñar* pero al menos *los iba a tratar bien* [...]. Cuando lo pusimos a C. en ese grado, la idea nuestra era que el maestro trabajara al ritmo de los chicos. *La evaluación que le hacemos es de “cero”. A él no le importa, viene a trabajar por el sueldo. Es cruel, pero es una persona que no le da la cabeza. Él es conciente de que no cumple. El hecho de que quedara solo a cargo de un grado lo hicimos a propósito para que tuviera que trabajar, pero también porque los otros docentes discriminaban a los chicos en función de los contenidos. La idea era salvar a este grupo para que no repitiera. Pero él tampoco les enseña.* (Marina, vicedirectora).

Discurso contradictorio en el que se denota una ausencia de criterios pedagógicos, éticos y políticos para establecer un cierto orden, en relación con la función educadora de la escuela. Se les solicita a los docentes que seleccionen los alumnos y las alumnas que tienen mayores dificultades en el aprendizaje escolar, para que

sean “nivelados” por un docente del que no se espera que enseñe, sino que “los trate bien”, cuando en realidad su *hábitus* no solo se ha configurado como docente, sino como policía.

En una de las clases observadas, el maestro en voz alta dice, sin preocuparse de que los alumnos y las alumnas lo escuchen:

En este grado hay muchos chicos a los que no los tendrían que haber dejado pasar de grado. Yo estoy enojado con la directora porque formó este grado con los peores de cuarto grado y a mí me puso acá para castigarme. (Carlos).

Por un lado, el docente siente en su piel lo mismo que a él se le ha encargado socialmente que haga: “castigar” y a su vez los niños y niñas también lo perciben así. Su presencia revela que algo del orden del saber, del ser y del estar en la escuela como tal, no está funcionando bien. Por otro, para la selección de los alumnos y las alumnas que formarían este grado, estuvo ausente la idea del valor pedagógico de “armar un grado nivelador”, primando la de separar a los que rompen con la norma y “perturban” el trabajo pedagógico. No es casual que este “grado castigo” quedara formado en su mayoría por chicos y chicas descendientes de bolivianos, jujeños, chilenos. Desde el discurso de los docentes entrevistados, los “chicos problema” lo constituían los descendientes de chilenos, en tanto que desde el sentido práctico, es la relación pobreza/diversidad la que opera como sistema clasificatorio de discriminación y estigmatización de la alteridad.

La lógica pedagógica diría que si se trata de alumnos y alumnas que necesitan una mayor y mejor atención, y si la escuela no cuenta con un docente de educación especial, que sea aquel docente que esté mejor formado quien esté a cargo de este grado. El discurso de las autoridades es, por lo menos, contradictorio, pues le adjudican la responsabilidad de este grado nivelador a un docente que no enseña. Lo que se desnuda finalmente es que la conducción de la escuela ha construido como proyecto para estos chicos y chicas una inclusión excluyente, una frontera que demar-

ca las posibilidades de permanecer o de ser (auto)expulsados del sistema educativo.

Para formar este grado, el maestro a cargo señala que se reclutaron “los peores alumnos de los cuartos”, aquellos de los que el resto de los y las docentes se querían “deshacer”. En este espacio se conjuga tanto la lógica de las sociedades disciplinarias como de las sociedades posdisciplinarias. De las primeras, se pone en juego un dispositivo de exclusión a través del encierro en un espacio en el que desde cualquier punto de la red escolar “puedan ser vistos”, vigilados, controlados, con solo un nombre que los diferencia del resto como es el de “grado nivelador”. Se trata de reeducarlos en aquello de lo que “carecen”, en la “falta” de sus condiciones para ser tratados como “normales”, ya sea en relación al aprendizaje o a la “disciplina”. Desde el discurso de los directivos y del docente del grado se denota una aparente preocupación por la educación moral y el encauzamiento de la conducta, a sabiendas que ello no va a suceder. Las prácticas se sostienen desde una concepción que simplemente ejerce sobre estos cuerpos/sujetos cierta vigilancia, individuación y disciplinamiento social, que refuerza el discurso de su “inadaptación al sistema escolar”.

De las sociedades de control, se juega la voluntad de segregar a través de la inclusión excluyente silenciando las necesidades particulares de sujetos singulares, al tiempo que se dispersan las diferencias y se genera un umbral mínimo de tolerancia hacia ellas. Tolerancia que produce/reproduce esas diferencias como desigualdades en el ámbito escolar. Se instituye al “otro/otra” desde su incapacidad, desde lo que le falta, que es, en última instancia, lo que la escuela hizo en relación con las posibilidades y potencialidades con la que ingresaron a esta institución.

Esta impronta fundacional también opera como marca en el orillo en los alumnos y las alumnas que sienten que fueron castigados por “no estudiar” y por “hacer lío”. En reiteradas ocasiones muchos chicos y chicas amenazaban al docente con volverse al grado del que los “habían sacado”. En diálogos con los niños y

las niñas se ponía en evidencia el “enojo” por haberlos colocado en una posición de desventaja y desigualdad con respecto a sus compañeros. Expresaban su malestar por ser tratados como diferentes por el resto de la escuela, algunas voces se alzaban diciendo: “Nadie quiere jugar con nosotros en los recreos”, “cuando el maestro arma un partido de fútbol ningún otro grado quiere jugar con nosotros”, “a nosotras no nos hacen participar en los actos porque somos del grado nivelador”.

Algunos sobrenombres con los que se llamaban reproducen este efecto de discriminación, depositado ya sea en las posibilidades intelectuales o en el origen étnico: *bolita*, *chilote*, *mataco* (porque va al basural a juntar basura, es un niño de origen chileno), *puercoespín* (un niño que es de origen boliviano), *tarta* (por tartamudo, también de origen boliviano), *parlante* (porque habla bajito y es tartamuda, niña también de origen boliviano), *cabeza de candado* (porque le falta la llave, es “reburro”); son solo algunos ejemplos del poder simbólico y performativo del discurso que circula en la escuela en torno a los alumnos y alumnas de este grado nivelador¹⁶. Los sobrenombres operan, tanto como un mecanismo de defensa ante la discriminación recurriendo a la ironía para poder *zafar* de la sensación de abandono, como un espacio de reforzamiento de los estereotipos que les son asignados desde la escuela.

La percepción y las expectativas del maestro refuerzan la visión desvalorizada de las posibilidades de estos alumnos y alumnas. La relación pobreza/desresponsabilidad, abandono de los padres/bajo rendimiento escolar, se patentiza a la hora de describir a sus educandos y educandas. De los dieciseis varones, once son repetidores y el resto, si bien no repitieron, tienen “serios problemas de conducta”—al decir del maestro— y ya a principios de octubre pensaba que nueve tenían que repetir el grado. Con relación

¹⁶ Todos los niños y niñas tienen sobrenombres y se llaman por ellos, en un clima siempre tenso y a punto de estallar en violencia física y simbólica.

a las mujeres, de las doce, siete son repitentes y ocho piensan que van a repetir. Los no repitentes están en este “grado nivelador” por “problemas de conducta”.

A través de un interrogatorio devenido de su formación policial y en presencia de la observadora, va conformando el conocimiento de la situacionalidad socio-económica y cultural de las familias de sus alumnos y alumnas. En todos los casos, vincula la posibilidad de repetir o pasar de año con la condición socio-económica de la familia. Establece una relación mecánica y lineal entre estas variables: a mayor nivel económico, mayor preocupación de los padres por las tareas escolares, mayor rendimiento escolar y a la inversa, aun cuando todos sus alumnos viven bajo la línea de pobreza y muchos de ellos en niveles de indigencia extrema. En estas relaciones, además de las cuestiones de clase, también intervienen las cuestiones de etnia, así los descendientes de chilenos y bolivianos son los más desacreditados en relación a sus posibilidades de pasar de grado.

Por solo dar unos ejemplos de cómo construye las relaciones entre etnia, clase social y género señala:

José Luis D. tiene once años. También es repitente. Pasó con mala base. Tiene problemas en *Lengua y Matemática más que todo. Este chico repetiría. Tiene serios problemas económicos*, el padre que era chileno, falleció electrocutado en una fábrica. Son nueve hermanos y él tiene que ayudar a la mamá a cuidarlos o a veces sale a hacer changas, también es ayudante de albañilería. *La mamá nunca se acerca a la escuela* por todos los hijos que tiene. Hay muy poca colaboración de la familia. (Carlos).

Luego haciendo referencia a una niña de origen boliviano señala:

J. C. *No está definida la situación si va a pasar o no. Tiene dificultades en Lengua y Matemática. No sabe hablar bien y habla muy bajito.* Son como ocho hermanos. Su papá trabaja como jornalero en la construcción. *Nadie le ayuda ni le controla nada.*

O cuando se refiere a L. C., también hija de bolivianos:

En la escuela no le va bien, pero porque ella sola hace el esfuerzo. En la casa nadie se preocupa. No tiene posibilidades de pasar de grado. (Carlos).

Durante la entrevista, el docente espontáneamente, como modo de aportar mayores datos a la entrevistadora, va llamando a algunos alumnos y los interroga de manera intempestiva. Así por ejemplo le dice a L. C.: “¿En qué trabaja tu papá?” La nena responde que en nada, se ha quedado sin trabajo y la madre tampoco encuentra, cuando dice esto se le llenan los ojos de lágrimas. Son cinco hermanos.

El docente, además de depositar el fracaso escolar en la familia, también lo hace en relación a las docentes de tercer grado porque:

No los hicieron repetir, les tomaron una prueba en diciembre y con eso los hicieron pasar. Son esos chicos que necesitan un estudio neurológico para saber por qué les cuesta aprender. Yo les he pedido a varias mamás que se los hagan hacer, pero ninguna lo ha hecho. (Carlos).

Entonces establece una nueva vinculación para explicarse el fracaso en relación al aprendizaje: los problemas neurológicos; vicio en el que caen muchos docentes cuando un alumno o alumna pone en tensión los criterios de “excelencia académica” que han construido, cuando sus formas de aprender y las condiciones en que lo hacen no son las de los niños y niñas imaginados por el discurso escolar, al mismo tiempo que la solución estaría dada por “hacerlos repetir”, como si las sucesivas permanencias dentro de un grado aseguraran mejores aprendizajes. Es sabido que estas repeticiones son la puerta de entrada a la deserción, que de hecho muchos de los alumnos y alumnas de este grado ya la abrieron,

puesto que tienen ya catorce años, demasiada edad para estar en cuarto grado.

Sin embargo, a la hora de pensar en aquello que sus alumnos y alumnas deberían aprender, la lógica del docente se tensa entre enseñar los contenidos impuestos por el curriculum oficial y el apostolado asignado históricamente a la escuela. Ante la pregunta sobre qué es lo que cree que los chicos tendrían que aprender en cuarto grado señala:

Formación de la persona con valores culturales, morales y religiosos (Carlos)

Al finalizar el año escolar en una de las últimas entrevistas, cuando se le indagó acerca de si se habían cumplido sus expectativas, el acento lo puso en los contenidos escolares:

Como son *chicos con problemas serios de conducta, de aprendizaje, de rendimiento escolar*, con problemas en la casa; padres desocupados, no tienen ropa para venir a la escuela, problemas de ausentismo, *yo logré el ochenta por ciento de mis expectativas*. Me propuse que por lo menos alcanzaran un nivel acorde a los contenidos que se dictan en cuarto grado, de los contenidos curriculares que están en la ley¹⁷. Pero *no es necesario que aprendan el cien por ciento con un sesenta yo me conformo*. En cuanto a la *disciplina, traté por todos los medios de equilibrar el grado*. (Carlos)¹⁸.

El docente se encuentra en esta disyuntiva entre enseñar y disciplinar; sin embargo, la realidad cotidiana del aula nos mostró que ni una ni otra cuestión fueron posibles, puesto que el grado no

¹⁷ Su escasa formación denota que desconoce la diferencia entre una prescripción curricular como los NAP y una ley.

¹⁸ Al finalizar el año escolar se volvió a entrevistar al docente con el objetivo que evaluara lo que desde su perspectiva habían aprendido con él. Allí señala que como se trata de un grado nivelador, él logró nivelarlos.

se constituyó como un espacio social en el que se instituyeran a los niños y las niñas como sujetos pedagógicos, como un espacio para la transmisión de la cultura, un espacio para el aprendizaje de los lazos y la convivencia social. La posición en la que se encuentran tanto el docente como los alumnos y alumnas es de suma inestabilidad: uno y otros tratan de mantenerse en pie, sobre un suelo endeble, ondulatorio por la falta de legitimidad para enseñar y de responsabilidad subjetiva por parte del maestro cuando desempeñaba su función.

La falta de oportunidades para acceder a los saberes seleccionados como parte de la transmisión cultural, de los significados y sentidos de la tradición selectiva que circula por la escuela, margina de la posibilidad de ingresar a la cultura letrada, más allá de que esa tradición responda a los poderes hegemónicos. Los hijos e hijas de la pobreza se encuentran aún más empobrecidos porque les robaron las oportunidades para aprender, les privaron de las condiciones mínimas para habitar la escuela. Les robaron la oportunidad de acceder a los mínimos saberes culturales que les permitieran continuar en el proceso de escolarización, provistos de un bagaje de códigos y reglas de acceso a los conocimientos escolares.

Desde el discurso y las prácticas escolares, se establece así un círculo vicioso que refuerza un análisis lineal del problema: los chicos y chicas tienen “problemas de aprendizaje”; estos problemas de aprendizaje generan “bajo rendimiento escolar” y ambos se deben a los “problemas de conducta y neurológicos”. De esta manera, es fácil prever el destino de fracaso con el que ingresan los alumnos a un grado que se pretende “nivelador”. Es elocuente la percepción del docente en relación a la composición del grado:

Me dieron lo peor, juntaron todos los de mala conducta, se hizo una depuración y en vez de mandar mezclados buenos y malos, me mandaron los malos. (Carlos).

Es en relación a estas representaciones, que se constituyen cotidianamente las relaciones vinculares entre docente y alumnos, representaciones que marcan el ocaso de la posibilidad de constituir un vínculo pedagógico en el que sea posible la enseñanza y el aprendizaje, y dejan emerger todo el peso de la violencia simbólica que destituye a los sujetos de poder ocupar una posición de relativa necesidad en torno al saber y es que en muchas aulas, el tiempo de la enseñanza está dispuesto para los que *por nacimiento poseen la gran cultura*, en tanto para estos sujetos que nacieron con las marcas de la clase y la etnia dominada, no se configuran condiciones de posibilidad para el acceso al conocimiento escolar. Así, la escuela asienta su relación con los sectores subalternos estableciendo puniciones a su deseo de aprender, a partir de la ruptura de las tramas simbólicas en la que las subjetividades podrían inscribirse bajo la espera de un presente mejor.

Para estos niños:

La expulsión social produce un desexistente, un “desaparecido”, de los escenarios públicos y de intercambio. El expulsado perdió visibilidad, nombre, palabra, es una *nuda vida*, porque se trata de sujetos que han perdido su visibilidad en la vida pública, porque han entrado en el universo de la indiferencia, porque transitan por una sociedad que parece no esperar nada de ellos¹⁹. Para este docente y para la escuela como institución subjetivante, estos chicos han dejado de ser una preocupación, porque han ingresado en “el universo de la indiferencia”. Sobre ellos y ellas se ciñe un “zócalo de silencio” y de violencia que los destituye de la igualdad de oportunidades de aprender y, desde aquí, ser respetados como ciudadanos y ciudadanas con derechos y responsabilidades que cumplir.

¹⁹ DUSCHATZKY, SILVIA y COREA CRISTINA. *Chicos en banda. Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones*. Buenos Aires: Paidós, 2005, p. 18.

Conclusiones

Si la escuela históricamente se ha constituido como el espacio a través del cual la sociedad civil, y básicamente el Estado, viabilizan las formas de educación del ciudadano y si esa acreditación se realiza a través de los contenidos que distribuye, de los procesos de inculcación de la cultura común y el sentido de pertenencia a una comunidad, la escuela analizada ha dejado de funcionar como tal, puesto que, al romperse el contrato fundacional que sostiene su existencia social como una institución educativa, lo que allí se genera es un proceso de desciudadanización e inhabilitación de los sujetos para la participación en la vida social. Esta escuela ha dejado de ser esa instancia que igualaba imaginariamente a los educandos y educandas y permitía a los sectores subalternos el ingreso, aunque de manera desigual, en las prácticas culturales, sino que, de un modo brutal, inhabilita a estos sectores para el ingreso al espacio de lo público y el acceso a los mínimos bienes culturales, materiales y simbólicos.

Así, la exclusión tiene nombres y apellidos, se materializa en cuerpos concretos, se dibuja en rostros de niños y niñas reales que viven en situación de pobreza extrema, que pertenecen a géneros y culturas desvalorizadas. Son niñas y niños con percepciones del mundo, con afectos, con historias, con subjetividades tejidas a fuerza de esperas y sufrimientos. Son niños y niñas posicionados por la escuela, tal como sostiene Carlos Skliar²⁰ con algo que falta en su cuerpo, en su sexo, en su rostro, en su género, en su lengua, en sus culturas, en sus historias, en su presente y sin futuro. O al decir de Hannah Arendt²¹ la gran desgracia de los “sin derechos” no es solo estar privados de la vida, de la libertad, de la aspiración a la felicidad, incluso de la igualdad ante la ley y la libertad de expresión (fórmulas que supuestamente resolverían los problemas en

²⁰ SKLIAR, CARLOS. **¿Y si el otro no estuviera ahí? Notas para una pedagogía (improbable) de la diferencia.** Buenos Aires: Miño y Dávila, 2002.

²¹ ARENDT, HANNAH. **¿Qué es la política?** España: Paidós Ibérica, 1997.

el seno de determinadas comunidades), sino haber dejado de pertenecer, sin más, a una comunidad. Su estigma no es el de no ser iguales ante la ley, sino el de que para ellos no existe ley alguna.

Bibliografía

- ARENDT, HANNAH. *¿Qué es la política?* España: Paidós Ibérica, 1997.
- BOURDIEU, PIERRE y PASSERON, JEAN CLAUDE. *La Reproducción*. México: Fontamara, 1995.
- DUSCHATZKY, SILVIA y COREA CRISTINA. *Chicos en banda. Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones*. Buenos Aires: Paidós, 2005.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, MARIANO. *La escuela a examen*. España: Pirámide, 1997.
- FREIRE, PAULO. *Pedagogía de la esperanza*. México: Siglo XXI, 1996.
- PERRENOUD, P. H. *La construcción del éxito y del fracaso escolar*. Madrid: Morata, 1996.
- REDONDO, PATRICIA. *Escuela y pobreza. Entre el desasosiego y la obstinación*. Buenos Aires: Paidós, 2004.
- SKLIAR, CARLOS. *¿Y si el otro no estuviera ahí? Notas para una pedagogía (improbable) de la diferencia*. Buenos Aires: Miño y Dávila, 2002.

CIUDADANOS EDUCADOS Y COMPROMETIDOS

DR. JULIO C. DURAND (UA)

Los últimos capítulos de la vida política de nuestro país, con el desglose de elecciones en distintos distritos, me han llevado a reflexionar en este artículo sobre educación y ciudadanía. La multiplicación de comicios distritales ha permitido observar las continuidades de nuestro estilo democrático aunque hayan ido variando los paisajes y la geografía.

Han quedado en primera plana las miserias del sistema y también, por qué no decirlo, el empuje de muchos ciudadanos. Si bien es penoso que se reduzca la militancia a una “transacción” comercial en base a dádivas y prebendas, también se comprueba un compromiso y participación responsable de muchos jóvenes —y otros que no lo son tanto— que se suman a la discusión pública, al debate de ideas, a la formulación de propuestas, etc. En este marco se inscriben las presentes consideraciones. “No puede desentenderse el Estado de la educación. Esta función estatal que se irroga la *paideia* en la *polis* es consustancial para la propia conservación del Estado”¹.

Los años electorales y de renovación de autoridades nacionales suelen producir un resurgimiento de la agenda educativa en la opinión pública, para luego decaer hacia la rutinaria dinámica de “noticia/suceso negativo - escándalo - ronda de opiniones expertas - desaparición mediática para que nada cambie”.

Este circuito se potencia porque la prolongación en el tiempo de la falta de respuestas y mejoras profundiza la gravedad de la decadencia en la que parece estar sumida la educación en nuestro país. Al pasar un gobierno y otro sin que se quiebre la tendencia,

¹ NAVAL, CONCEPCIÓN. *Educar ciudadanos: la polémica liberal-comunitaria en educación*. Pamplona: EUNSA, 1995, p. 40

se va imponiendo una sensación de fatal impotencia, especialmente en la estructura de gestión pública del sistema.

Si bien podríamos inscribir este cuadro en la debilidad general que afecta al modelo educativo dominante de los países occidentales, tal como lo expone de modo tan desafiante Inger Enkvist², el contraste con países vecinos o lejanos que año a año muestran progresos o mejoras, y el recuerdo cada vez más desvaído y doloroso de un pasado mejor (en algunos aspectos al menos) nos impide esa mirada conformista. Si otros han podido cambiar y superar marcadas deficiencias, ¿por qué no podemos hacerlo también nosotros?

No me parece conducente enredarnos en la discusión sobre la “década ganada/perdida”. Más interesante me parece abordar tres aspectos de fondo que, pienso, podrían ayudar a construir una base más sólida para los planes y las reformas que llegarán con la nueva gestión.

Comenzaré con una aproximación a las consecuencias que está teniendo la llamada “agenda inclusiva” en un, cada vez más manifiesto, antintelectualismo y pérdida de peso del conocimiento en la escuela, curiosamente en la era de la “sociedad del conocimiento”.

Luego me referiré a la importancia de la formación ciudadana, tratando de superar el enfoque utilitarista que predomina en la lógica de consumidores, y su reflejo en el clientelismo político que se extiende en todo el mundo, no solamente en nuestro país ni únicamente en las provincias pobres del interior.

Por último, se aborda una breve consideración de las fuentes griegas de la educación y la democracia, y la necesidad de preparar al ciudadano para la participación responsable y comprometida.

La dictadura inclusiva

Parte de las dificultades para generar cambios en la realidad escolar se genera por la cerrada postura ideológica que ejecutan

² ENKVIST, INGER. *Educación: guía para perplejos*. Madrid: Encuentro, 2014, 172 p. (Ensayos Encuentro, Educación).

quienes han promovido la “agenda inclusiva” los últimos cuarenta años. Desafiar o incursionar en líneas diferentes de los postulados del establishment político-pedagógico dominante (constructivismo, igualitarismo, utilitarismo, etc.) conlleva casi automáticamente la “exclusión” del diálogo, y la “reclasificación” demonizante: elitista, autoritario, privatizador, conservador, retrógrado, etc. Tenemos, en esta dimensión, y en varias más que referiremos, una contradictoria “inclusión excluyente”.

La última manifestación de esta dinámica se produjo con la supresión de los aplazos en la provincia de Buenos Aires. Tan patética propuesta no terminó de entenderse en todo su “valor”: es la coherente consecuencia de la concepción igualitarista de que no debe haber premio al esfuerzo ni castigo al perezoso.

Buceando un poco más profundo, pienso que la etapa “excluyente” del discurso inclusivo que estamos viviendo es fruto de una deficitaria concepción educativa en la que se reemplazó el aprendizaje como generador de sentido y se lo suplantó por la “contención” del alumno en el sistema a cualquier precio. Viendo las cifras de deserción y abandono, quedaría claro que se trata de una estrategia errada, pero ni aun así se admite.

En primer lugar, se produce el deterioro y la confusión sobre el rol docente. El principio del “alumno como centro” ha generado la concepción del maestro como “acompañante” y terapeuta, y muchas veces en algún rol parental ante la ausencia de estructuras familiares tan extendida en la sociedad.

Para algunos, el ideal del aprendizaje autónomo del alumno relega al docente a desempeñarse como facilitador, lo que aparentemente no incluye en absoluto la evaluación de esos aprendizajes. Por eso pierde relevancia la formación docente en las disciplinas y contenidos, cada vez más marginal en los planes de estudio de los profesorado.

Este verdadero “antintelectualismo” retroalimenta la pérdida de prestigio social de la profesión docente, que genera un nuevo paso en la dinámica excluyente: quienes llegan al magisterio no

son los más preparados o al menos igualmente formados que para otras profesiones, sino segundas o terceras opciones laborales. Todo lo contrario de lo que sucede en Finlandia, como resulta ya muy conocido.

Pero esta mediocridad no es pasiva o indiferente. Al contrario, como es frecuente comprobar en los comentarios de docentes, directivos y supervisores, se produce un dominio creciente del aula y a veces de instituciones completas por parte de quienes no quieren estudiar ni trabajar. En lugar del premio al que se esfuerza, se produce un verdadero acoso al que se destaca.

La coartada del condicionamiento socioeconómico también se ha mostrado insuficiente, ya que quienes se destacan y se esfuerzan más —por ejemplo hijos de inmigrantes— no están en mejores condiciones que sus compañeros, sino que están motivados y estimulados de otra manera por sus familias, o las culturas de origen. Así se comprueba en los sobresalientes resultados de los hijos de inmigrantes asiáticos en Estados Unidos, Canadá, etc.

Tomando el sugestivo título de la famosa novela de John Kennedy Toole, se podría hablar de una verdadera "confabulación de los necios"³, que lejos de llevar a las risas de esa humorística obra nos presenta un triste panorama.

Y las manifestaciones de ese drama son muy claras: la fuga de alumnos del sistema de gestión estatal al privado, siempre y cuando exista esa alternativa y sea posible elegirla. Los que no pueden optar se ven confirmados en un nuevo giro de la dinámica excluyente.

Se argumenta, razonablemente, que ha aumentado la inversión educativa en una dimensión muy importante, para algunos sin precedentes, para otros insuficiente. En mi opinión esto confirma que las causas profundas del problema no están en el nivel de los

³ KENNEDY TOOLE, JOHN. *La conjura de los necios*. Barcelona: Anagrama, 2010, 392 p. (Panorama de Narrativas Anagrama. Traducción de José Manuel Álvarez Flores y Ángela Pérez Gómez. T. O.: *A Confederacy of Dunces*, 1980).

medios, ni siquiera de la eficiencia en la ejecución del gasto, sino en una concepción ideológica que no se acompasa con la realidad educativa. “Los ideólogos colectivistas, que son más ideólogos que amantes del conocimiento, prefieren que nadie aprenda para que no haya diferencias entre los alumnos”⁴. Al disminuir el nivel de exigencia, ha bajado el desempeño general, no ha disminuido el fracaso escolar ni el abandono, y todo a pesar de esa mayor inversión de recursos.

Es que se trata de un razonamiento falaz el que lleva a esperar la adquisición de conocimientos sin esfuerzo, sin exigencia⁵. Como dice Enkvist, se ha instalado el tabú que impide criticar la ignorancia de los ignorantes. Ciertamente, no se trata de desatender a quienes puedan estar en desventaja por diversas carencias personales, familiares y sociales. Por el contrario, para romper ese encadenamiento que reproduce la exclusión hay que fortalecer la dignidad personal, la satisfacción por la superación, el respeto de los demás, etc. Aspectos que no parecen prioritarios en la concepción de inclusión que domina el discurso.

Consumidores, clientelismo y ciudadanía

Un rasgo que acompaña nuestra sociedad —y por tanto a las escuelas—, es la predisposición general a adoptar el rol de “consumidor” en distintas situaciones que exceden las interacciones comerciales⁶. Lo que resultaba más o menos transparente en un intercambio de ese tipo, el acuerdo sobre la correspondencia entre

⁴ ENKVIST, INGER. *Educación...*, p. 53.

⁵ Es enorme la evidencia aportada desde el neurocognitivismismo sobre la importancia del tiempo efectivo de clases y prácticas para los aprendizajes. Toda la obra de John R. Anderson es pertinente, y su comentario al dicho “no pain, no gain” es más que luminoso. Cfr.: ANDERSON, JOHN R. y SCHUNN, CHRISTIAN D. “Implications of the ACT-R Learning Theory: No Magic Bullets”, 2000. En R. GLASER (ed.), *Advances in instructional psychology*, vol. 5. Mahwah, NJ: Erlbaum.

⁶ GARCÍA CANCLINI, NÉSTOR. *Consumidores y ciudadanos. Conflictos multiculturales de la globalización*. México: Grijalbo, 198 p.

precio-producto, se hace más opaco y muchas veces distorsivo en otras dimensiones de la vida.

Esto no parece ser tan claro en nuestros días para muchas personas, y se hace ciertamente difícil para los niños que crecen en un entorno de estímulos permanentes, de necesidades multiplicadas y acostumbrados a su satisfacción casi inmediata.

Por este rasgo de nuestro tiempo, es posible observar en muchos planes y reformas educativas un enfoque economicista. La educación debe contribuir a que el país cuente con una mano de obra adecuada y un perfil consumidor sofisticado, acorde a los tiempos. De hecho, las tan comentadas pruebas PISA son promovidas en el marco de una organización que promueve el desarrollo económico, la OCDE.

Si bien se ha ido ampliando la concepción de desarrollo hasta incluir dimensiones humanas más amplias que suelen abarcarse con la noción de sustentabilidad, no se puede negar que sigue predominando el sesgo de lo útil.

Se expresa en la adopción acrítica de dos líneas de trabajo que se van extendiendo de país en país, ahogando muchas veces tradiciones muy ricas, uniformizando las instituciones y las propuestas educativas. Por un lado, el enfoque de competencias y por otro, la masiva incorporación de las nuevas tecnologías y los programas de distribución gratuita de netbooks o similares. Ambos temas tienen aristas muy positivas y no se pueden analizar completamente en un trabajo de esta naturaleza. Lo que me parece pertinente destacar es la apariencia de solución mágica que a veces se puede percibir en la forma en que presentan estas propuestas los funcionarios y políticos en las más variadas geografías.

Además de manifestar una inclinación utilitarista, se muestran tributarios del mito del progreso imparable heredado de la Ilustración y el Racionalismo. Se asume acríticamente que adquirir competencias más sofisticadas aumentará la empleabilidad de las personas, y así mejorará la competitividad de un país en último término. Más allá de los numerosos saltos lógicos que muestran

la endeblez del razonamiento, no deja de llamar la atención que los funcionarios pongan su esperanza en que esas reformas instrumentales puedan resolver la crisis de fondo: la falta de sentido o el vacío existencial que permea la sociedad consumista y llega a las escuelas, a las aulas, a los docentes y alumnos que no logran enriquecer su acervo humanístico más profundo.

El acento utilitarista en los medios refleja también el pavor a pisar un terreno mucho más resbaladizo como puede ser el de los valores, los límites de la libertad personal, de expresión y, en general, los desafíos de la ciudadanía y la convivencia social. Sin profundizar en los valores y razones que dan cuenta de las decisiones de política educativa, se empobrece el discurso público, se genera resistencia en las bases a las nuevas propuestas que se hacen más costosas y se exponen al fracaso⁷.

Igualitarismo y utilitarismo confluyen entonces en el perfil dominante del “consumidor” como protagonista social. Sea este sofisticado o básico, puede potenciar una dinámica que ponga en peligro la misma democracia:

Hoy en día, en los países del llamado estado del bienestar, se ven como una misma cosa la democracia y el bienestar. No se habla del componente de responsabilidad que contiene la democracia, y de esta forma se favorece la idea de que la sociedad debe dar todo a los ciudadanos sin esfuerzo alguno por parte suya. De esta forma, poco a poco, vamos pasando de ser ciudadanos a ser receptores de beneficencia. El gobierno ejerce el poder de manera legítima por haber sido votado, pero el ciudadano tiende a quejarse de las autoridades como consumidor en vez de reaccionar como ciudadano. Se trata de una suerte de populismo o clientelismo porque la democracia no consiste solo en celebrar elecciones, sino también en el respeto a la verdad⁸.

⁷ ZANTEN, AGNÈS VAN. *Les politiques d'éducation*. Paris: Presses Universitaires de France, 2014, 126 p. (PUF, Que sais-je ?).

⁸ ENKVIST, I. Educación..., p. 52.

También lo percibe así el último documento papal: “La educación será ineficaz y sus esfuerzos serán estériles si no procura también difundir un nuevo paradigma acerca del ser humano, la vida, la sociedad y la relación con la naturaleza. De otro modo, seguirá avanzando el paradigma consumista que se transmite por los medios de comunicación y a través de los eficaces engranajes del mercado”⁹.

La escuela, la universidad, las instituciones educativas en general, están en mejores condiciones que otras instancias sociales para superar la lógica del mercado y la reducción de los ciudadanos a meros consumidores¹⁰. Serán capaces de hacerlo si logran rescatar sus raíces, si se abren a la discusión sobre el bien y la verdad, si pierden el miedo a los temas difíciles que aportan sentido a la vida, si rechazan el conformismo y el facilismo utilitarista.

Educar ciudadanos: educación y política

Uno de los sentidos de la palabra *paideia* es una referencia explícita a la formación ciudadana, ya que la democracia griega exigía un alto nivel educativo, y la preparación para el buen uso de la libertad¹¹. Además, “el elemento moral de la democracia es subrayado por Montesquieu, para quien esta ha de garantizar la libertad para cumplir con el deber, pues la libertad consiste en poder hacer lo que se debe querer. En efecto, en su origen la idea de democracia aparece ligada más a la exigencia que a la condescendencia con los ciudadanos de la república”¹².

⁹ FRANCISCO. *Carta Encíclica ‘Laudato si’*. 24-V-2015, n. 215.

¹⁰ DURAND, JULIO C.; CARLOS PUJADAS y ENRIQUE FERRER. “La universidad como comunidad de aprendizaje para la participación y la responsabilidad ciudadana”. En LUCAS MARÍN, A. y ROMERO MOÑIVAS, J. (eds.). *Participación, comunicación, educación y tecnología en la sociedad de la información*. Madrid: AISO, 2005, pp. 165-179.

¹¹ JAEGER, WERNER W. *Paideia. Los ideales de la cultura griega*. México: FCE, 1957.

¹² BARRIO, JOSÉ MARÍA. *La innovación educativa pendiente: formar personas*. Barcelona: Erasmus, 2013, pp. 77-78.

Continuando entonces el desarrollo propuesto para intentar desanudar algunos lazos que condicionan el debate sobre la educación, queda ahora referirnos al relativismo, quizás el punto más difícil de abordar.

El primer desafío es intentar que se acepte como un problema digno de ser discutido. La “dinámica excluyente” en este caso actúa desde la tradición de la supuesta “neutralidad” que exigiría el Estado moderno y el confinamiento de la moral al ámbito privado individual. Quienes pretenden llevar al discurso público cuestiones arduas como la verdad, el bien moral, etc., son mirados con desconfianza, como “potenciales fundamentalistas”, y en las aulas serían “adoctrinadores” sin más.

Como propone Concepción Naval en su atrapante estudio sobre el enfrentamiento entre liberales y comunitaristas, “el problema de la educación es un problema ético que alcanza una dimensión política. La educación es quizá el área donde más clamorosamente se pueden apreciar las diferencias entre el adoctrinamiento y una potenciación de la dignidad humana o de la libertad”¹³.

Para Aristóteles no se daba ese contraste conflictivo entre el ámbito público y el privado, y su modo de entender la educación permite atender cómo determinadas políticas públicas afectan el desarrollo de las virtudes y vicios democráticos. De hecho, aborda la cuestión de la educación del ciudadano en su libro sobre la *Política*, aunque vuelva más tarde sobre aspectos concretos en otras de sus obras, principalmente la *Ética a Nicómaco*. La educación debe formar al ciudadano, es decir que nunca se duda de su carácter social al ser el hombre un animal político, y al mismo tiempo se tiene presente que la virtud colectiva es consecuencia de la virtud de los individuos.

En la *polis* griega no existía un problema educativo de forma separada al problema político y moral. La educación del joven se identifica con su formación política, y por eso no se limita a los

¹³ NAVAL, CONCEPCIÓN. *Educación de ciudadanos...*

ámbitos “formales” de enseñanza (gimnasia, música y aritmética), sino que toda la ciudad y toda la vida asumía esta misión educativa en sus celebraciones cívicas y religiosas, en las diversas interacciones diarias, en el teatro y en los sucesivos roles sociales desempeñados.

Esto tiene particulares resonancias en nuestros días cuando quizás se hace responsable a la escuela de diversos males ciudadanos, siendo en realidad todo el contexto deseducativo —medios, política, vida pública y familiar, etc.— el que está resultando en comportamientos patológicos en diverso grado¹⁴.

A mi entender entonces, no caben las soluciones privatizadoras que en cierta medida se pueden observar en el movimiento del *home schooling*, ni tampoco la neutralidad o la indiferencia estatal que propugna el relativismo posmoderno. Ciertamente, hay que alejar las tentaciones autoritarias de diverso signo y se debe garantizar una auténtica diversidad a los individuos, las familias, y las comunidades de variado tipo y origen que conviven en nuestra sociedad. Pero al mismo tiempo tienen que estar claros los límites que aseguren esa convivencia: disvalores que se van a combatir, empezando por el incumplimiento de las leyes y deberes que correspondan al ciudadano y a los gobernantes.

La educación deberá ser acorde con la forma de gobierno. Precisamente el Estado debe poner el sistema de educación en correspondencia con la forma política; emplear su fuerza coercitiva en crear en los niños un sistema de hábitos conformes a la constitución. Las instituciones y la educación son como las dos columnas que soportan el edificio de la ciudad. Ellas tienen el mismo fin: la felicidad y la prosperidad del cuerpo social¹⁵.

¹⁴ BARRIO MAESTRE, JOSÉ M. “Educar en un contexto deseducativo: desafío actual de la educación en Europa”. *Educación y Educadores*, 2005, 8: 161-171.

¹⁵ NAVAL, CONCEPCIÓN. *Educar ciudadanos...*, pp. 38-39.

Me parece muy iluminadora esta reflexión de Naval Durán para el momento histórico que vivimos en nuestro país. Con una educación en crisis y unas instituciones descreídas por la ciudadanía a fuerza de manipulación de quienes desempeñan los tres poderes del Estado, es más necesario que nunca que se promueva un compromiso efectivo con valores que trasciendan el propio interés, que superen el individualismo egoísta, personal o de grupos o sectores.

Educación y política tienen el mismo fin: la felicidad de la ciudad, dirían los griegos, el pleno desarrollo personal y social, diríamos en nuestro tiempo. Esa felicidad ha requerido entonces y ahora una cuota elevada de humanismo, de conocimiento del alma humana, de vida virtuosa personal y social, que exige esfuerzo, compromiso, abnegación, honestidad y también optimismo que empuje a la superación.

Haber puesto el acento en algunas limitaciones que muestra el panorama educativo actual —el igualitarismo, el utilitarismo y el relativismo— no pretende abonar el campo de los pesimistas, de la crítica negativa, de la nostalgia ineficaz. Es necesario, en cambio, que se expliciten los problemas, que se los estudie con libertad y sin prejuicios ideológicos, que no se tergiverse la realidad de las dificultades de la educación con manipulaciones de diverso orden, etc. Quizás lo más urgente es conseguir que todas las voces se escuchen en la mesa, que el diálogo democrático no sea excluyente, y menos en nombre de la inclusión.

Bibliografía

- ANDERSON, JOHN R. y SCHUNN, CHRISTIAN D. “Implications of the ACT-R Learning Theory: No Magic Bullets”, 2000. En R. GLASER (ed.), *Advances in instructional psychology*, vol. 5. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- BARRIO, JOSÉ MARÍA. *La innovación educativa pendiente: formar personas*. Barcelona: Erasmus, 2013.

- BARRIO MAESTRE, JOSÉ M. “Educar en un contexto deseducativo: desafío actual de la educación en Europa”. *Educación y Educadores*, 2005.
- DURAND, JULIO C.; CARLOS PUJADAS y ENRIQUE FERRER. “La universidad como comunidad de aprendizaje para la participación y la responsabilidad ciudadana”. En LUCAS MARÍN, A. y ROMERO MOÑIVAS, J. (eds.). *Participación, comunicación, educación y tecnología en la sociedad de la información*. Madrid: AISO, 2005.
- ENKVIST, INGER. *Educación: guía para perplejos*. Madrid: Encuentro, 2014, 172 p. (Ensayos Encuentro, Educación).
- FRANCISCO. *Carta Encíclica ‘Laudato si’*. 24-V-2015.
- GARCÍA CANCLINI, NÉSTOR. *Consumidores y ciudadanos. Conflictos multiculturales de la globalización*. México: Grijalbo, 198 p.
- JAEGER, WERNER W. *Paideia. Los ideales de la cultura griega*. México: FCE, 1957.
- KENNEDY TOOLE, JOHN. *La conjura de los necios*. Barcelona: Anagrama, 2010, 392 p. (Panoramas de Narrativas Anagrama. Traducción de José Manuel Álvarez Flores y Ángela Pérez Gómez. T. O.: *A Confederacy of Dunces*, 1980).
- NAVAL, CONCEPCIÓN. *Educar ciudadanos: la polémica liberal-comunitaria en educación*. Pamplona: EUNSA, 1995, 450 p.
- ZANTEN, AGNÈS VAN. *Les politiques d’éducation*. Paris: Presses Universitaires de France, 2014, 126 p. (PUF, Que sais-je ?).

SURGIMIENTO E INSTITUCIONALIZACIÓN DE LA FORMACIÓN EN PEDAGOGÍA SOCIAL EN LA ARGENTINA: NOTAS Y REFLEXIONES PARA UNA PRIMERA CARACTERIZACIÓN

PROF. ANA LAURA GARCÍA (UNQ)

El siguiente trabajo tiene como propósito caracterizar el contexto de surgimiento e institucionalización de la Pedagogía Social en el campo de la educación superior en nuestro país. Dicha caracterización alude al escenario particular que se suscitó en la Argentina en los años posteriores a la crisis del 2001, y a las profundas transformaciones en materia de políticas públicas educativas, sociales y de derechos humanos que prosiguieron a aquellos años, siendo este el contexto particular en el que tuvo lugar dicho surgimiento. En este sentido, diremos que el nacimiento de la formación en Pedagogía Social en la Argentina deviene como un proceso singular que se inscribe en la coyuntura particular del escenario político y social poscrisis, y que, por ende, asume características diferentes de las que presentó el proceso de institucionalización de esta formación en otros países de la región, como por ejemplo, Uruguay o Brasil. Asimismo, al interior de la Argentina no es posible hablar de un ulterior desarrollo homogéneo de este campo. El alcance que estas propuestas formativas han tenido y tienen en las diferentes provincias de nuestro país, así como su durabilidad en el tiempo, se ha visto fuertemente influenciado por el particular entramado político e institucional existente, así como por las demandas, las necesidades y los recursos con los que cuenta cada jurisdicción. Para finalizar, el trabajo intenta compartir algunas consideraciones sobre los desafíos actuales que enfrenta la educación superior en Pedagogía Social en nuestro país, intentando aportar a la construcción de la agenda política.

La formación superior en Pedagogía y Educación Social en la Argentina: algunas consideraciones sobre el contexto de surgimiento de las carreras

La formación superior no universitaria en Pedagogía y Educación Social en la Argentina surge como una política de Estado en el año 2005. Al igual que en otros países de la región, como en el caso de Uruguay por ejemplo, el surgimiento de esta carrera nace de la mano de un fuerte impulso estatal que busca acompañar y desarrollar —a través de la nueva figura profesional del “educador social”— nuevas orientaciones en la políticas públicas sociales y educativas de ese momento histórico.

Estos sentidos se expresan con claridad en el Documento Base de creación de estas carreras. En el año 2005, el Consejo Federal de Educación aprueba mediante la Resolución CFE Nro. 473 el Documento Base para la organización curricular de las Tecnicaturas Sociales y Humanísticas en Pedagogía y Educación Social, como así también de otras tecnicaturas en Comunicación Social y en Economía Social. Dichos lineamientos establecen la justificación de la propuesta formativa en las necesidades sociales de los años posteriores a la crisis política y social del 2001 en la Argentina. En un contexto de creciente pauperización y polarización social, “signado por el aumento de la pobreza y profundas transformaciones y desgarros que llevará tiempo revertir y reparar” (p. 4), grandes colectivos sociales quedaron “marginados total o parcialmente de los circuitos sociales y educativos plenos como el mercado de trabajo estable, la escolarización, la ciudadanía o el acceso a los diferentes bienes materiales y sociales” (p. 4). En este contexto, la educación social se propone “generar mecanismos de promoción social de sujetos y colectivos, generalmente total o parcialmente marginados de los circuitos sociales y/o educativos, aportando a la construcción de redes, articulaciones y territorios educativos con énfasis tanto en el rol del Estado como en el desarrollo comunitario” (p. 5)

Los alcances del título profesional, establecidos en dicha Resolución, habilitan tanto para el desempeño en ámbitos públicos, privados como de la sociedad civil, describiendo como principales actividades del perfil profesional el:

...desarrollo de acciones, programas y proyectos pedagógicos que apunten a la integración y promoción inclusiva de colectivos y sujetos particulares; asesoramiento para la planificación y gestión activa de políticas, proyectos y acciones socioeducativas; desarrollo de dispositivos y estrategias de difusión para el reconocimiento, la apropiación y la puesta en valor de diversas manifestaciones de lo educativo; y desarrollo de instancias de capacitación y reflexión de las diferentes prácticas en educación social¹.

Cuando decimos que en el surgimiento de estas carreras se expresa el escenario poscrisis del 2001, estamos queriendo resaltar que en ellas confluyen una serie de procesos políticos, sociales y educativos que generaron una coyuntura de “oportunidad” para que esta formación pudiera surgir, y al mismo tiempo estamos señalando que las tensiones propias de ese particular contexto histórico de surgimiento, le imprimieron contenidos, formas y rasgos a la formación, que nos interesa analizar con mayor detenimiento. Nos estamos refiriendo específicamente a la confluencia de tres procesos fundamentales:

- La crisis económica, política y social que atravesó la Argentina entre los años 2000-2001 con consecuencia de la implantación del modelo neoliberal y la consecuente crisis que atravesó la escuela pública como institución. En esos años, recayeron sobre la escuela diferentes críticas que apuntaron a denunciar un “giro” hacia lo asistencial en desmedro de los contenidos educativos y de su “verdadera” función pedagógica. Para muchos, la escuela de esos años se volvió un “contenedero” o un “galón”; metáforas que se emplea-

¹ Resolución CFE Nro. 473, año 2005.

ron para representar a una escuela que veía interrumpidos los sentidos “sólidos” heredados, pero que a pesar de todo, seguía ofreciéndose como el último reducto de un Estado (desfondado) presente en los territorios. Este contexto particular se entrama en las propuestas formativas que estamos analizando, en tanto hay una referencia constante —en la justificación de la propuesta curricular— a ese escenario signado por la agudización de la pobreza, la vulnerabilidad social y los procesos de exclusión de colectivos sociales. De ahí que se proponga entre las funciones específicas que hacen al rol del educador social, “la generación de redes y de acciones tendientes a la inclusión y promoción social”.

A esto debemos añadirle que en el contexto que venimos describiendo, la Pedagogía Social nace acompañando una preocupación estatal por mejorar la escuela pública y fortalecer su rol en la transmisión del patrimonio cultural. De este modo, la formación en esta asignatura está desde los inicios “condenada a entenderse con la escuela”², en tanto se espera que pueda establecer un diálogo fecundo que contribuya a construir una escuela mejor y más justa y una educación más democrática, reivindicando el sentido más amplio del término “educación”. Para decirlo de un modo más contundente, en nuestro país la Pedagogía Social no surge de un planteo “alternativista” a lo escolar ni como una pedagogía que en tanto “social” se declara divorciada de la escuela³. Muy por el contrario, hace suya la preocupación por garantizar procesos de educación —y de escolarización— más justos y democráticos.

² Retomamos aquí una expresión acuñada por Segundo Moyano (ver bibliografía).

³ Cabe destacar que esta sí es, efectivamente, la “marca de origen” que defienden y reivindican como rasgo de identidad otras formaciones en Pedagogía Social, en otras geografías. A nuestro entender, estas posiciones no hacen más que consolidar fragmentaciones del campo educativo (formal-no formal, escolar-social, entre otras) y atrincheramientos identitarios por parte los profesionales, que actúan en desmedro del derecho a la educación de niños y jóvenes.

- En este escenario, hay otro hito que no podemos obviar y que refiere a la recomposición del rol del Estado en materia de derechos sociales, educativos y derechos humanos en los años posteriores a la crisis. Diremos que del 2003 en adelante hay una fuerte preocupación estatal por la ampliación y garantía de derechos —no exenta de tensiones y complejidades—, que se manifiesta en la creación de nuevas leyes, en transformaciones en las políticas públicas, en la creación de nuevas instituciones y en la participación de otros actores sociales, etc.
- En lo que atañe a los derechos de niños, niñas y adolescentes, nuestro país había incorporado en la Reforma Constitucional de 1994 los principios del paradigma de la protección integral consagrados en la Convención Internacional de los Derechos del Niño (CIDN), de la mano de auspiciosos apoyos de organismos internacionales como UNICEF, entre otros. Paradójicamente, en esos años de fuerte penetración del discurso de los “derechos”, la infancia sufrió como ningún otro grupo social las consecuencias más nefastas de la implantación del modelo neoliberal (según datos del INDEC del 2003, en la Argentina “la mayor parte de niños y niñas eran pobres y la mayoría de los pobres eran niños y niñas”). Será recién en el año 2005 que en nuestro país se realizará la adecuación de los marcos normativos existentes a los principios que fija la CIDN, a partir de la sanción de Ley N.º 26061 de Protección de los Derechos de los Niños, Niñas y Adolescentes. La sanción de esta ley trajo aparejados cambios en las instituciones y en las políticas públicas de infancia a nivel nacional, y también brindó un marco normativo para la readecuación de las leyes provinciales. La formación superior en Pedagogía Social es tributaria de este escenario en el que se reconoce una preocupación pública por la ampliación y profundización de derechos, asumiendo las complejidades que esto implica. Por ende,

la figura del educador social asume como uno de los rasgos profesionales específicos el velar por la promoción y efectivización plena de los derechos de los niños, niñas y adolescentes. Desde estos rasgos que define la figura profesional, se delimitan un conjunto de ámbitos, instituciones y saberes que ligarán al educador social con las problemáticas de derechos humanos, de derechos de infancia, etc.

Este devenir de la figura profesional del educador social, se asume que no parte de cero ni es inaugural, ya que en nuestro país —y en un sentido más amplio deberíamos decir en América Latina— se reconoce la existencia de un “cúmulo significativo” de experiencias pedagógicas, instituciones y actores y tradiciones, que han aportado y mucho a la construcción de una perspectiva más amplia, plural y democrática de la educación. Esta formación es heredera también de todos esos legados provenientes de las experiencias de educación popular, de los movimientos de lucha por los derechos de la infancia, de los movimientos de derechos humanos en nuestro país. De este modo, conviven en la figura profesional del educador social una compleja trama de mandatos, encargos e imaginarios que provienen de experiencias y tradiciones históricas muy diferentes. Este “plus” le agrega a la “novedad” de la constitución del campo el desafío extra de tener que procesar un conjunto heterogéneo de mandatos y tradiciones en la configuración identitaria de la “nueva” figura profesional. El campo de la Pedagogía Social se va configurando de este modo como un campo con lábiles y sinuosos contornos⁴ que recoge un conjunto heterogéneo —y muchas veces contradictorio— de encargos y mandatos sociales.

⁴ ¿Será por este rasgo que muchos siguen abonando a la idea de un campo “en construcción”? La insistencia de esta expresión en nuestros ámbitos académicos da que pensar respecto del carácter “ya construido” que se le adjudica a otros campos (¿acaso con contornos menos lábiles?), y de la propia debilidad para asumir una reflexión crítica respecto de los límites y regulaciones “ya construidas” en este campo, de más reciente institucionalización.

El mismo proceso de elaboración del plan de estudios de estas carreras, tal como se propuso en el Documento Base que venimos analizando, incluyó el trabajo en mesas intersectoriales llevadas a cabo en las instituciones formadoras en las que participaron, entre otros, referentes de organizaciones sociales, programas socioeducativos y/o de promoción de derechos del niño y del adolescente, especialistas en educación, educadores populares, etc. Este dispositivo de trabajo, sugerido en el Documento Base como estrategia para el diseño curricular de las tecnicaturas, apuntó a:

...tomar como punto de partida, la revisión de experiencias y antecedentes que dichos referentes ha venido realizando desde las diferentes instituciones, considerando las necesidades y requerimientos de formación que se expresan en las actividades y tareas educativas que se van delineando como futuros campos de actuación profesional⁵.

La metodología de trabajo con la que se formularon estas carreras implicó la generación de mecanismos de participación donde los diferentes actores involucrados en el campo, incidieron en la toma de decisiones respecto del perfil profesional, los contenidos y las principales problemáticas que se deberían contemplar en esta formación. La importancia de este modo de trabajo, no radicó exclusivamente en la producción final a la cual se arribó, es decir, la formulación misma de los planes de estudio, sino en el proceso llevado a cabo que “da cuenta de una intervención tendiente a superar el estado de fragmentación y aislamiento que muchas veces se registra en el campo de las organizaciones sociales, y de las mismas iniciativas estatales”⁶.

⁵ CAJARAVILLE, JORGE L. y GARCÍA, ANA LAURA. “La construcción de una apuesta”. En *Itinerarios en educación/ recreación*. Año 1, N.º 1, 2009. Revista del Instituto Superior de Pedagogía y Educación Social. CABA, p. 27.

⁶ CAJARAVILLE, JORGE L. y GARCÍA, ANA LAURA. “La construcción...”.

Las diferentes propuestas formativas en nuestro país: expectativas de los estudiantes, desafíos y asuntos pendientes para la construcción de la Agenda⁷

A partir de julio de 2007, la Tecnicatura Superior en Pedagogía y Educación Social se comienza a dictar en la Ciudad de Buenos Aires en dos organizaciones educativas de educación superior: el Instituto Superior de Tiempo Libre y Recreación y el Centro Educativo de Nivel Terciario del Sindicato Unión de Trabajadores de la Educación. En la actualidad, la carrera se dicta en las provincias de Santiago del Estero, Córdoba, Santa Cruz, Catamarca y Ciudad de Buenos Aires, tanto en organizaciones educativas del sector público, como del sector privado. En el ámbito universitario, se dictó durante algunos años la especialización en Pedagogía Social en la Universidad Pedagógica de la provincia de Buenos Aires (UNPE) destinada exclusivamente a docentes, y actualmente también existen cursos de Pedagogía Social como materias universitarias en las carreras de grado de Ciencias de la Educación, en la Universidad Nacional de Jujuy, provincia de Jujuy y la Universidad Nacional de Quilmes, provincia de Buenos Aires.

Estas experiencias reconocen como antecedentes cursos de formación profesional multidisciplinaria (como los organizados por el CEM, en Buenos Aires), seminarios de posgrado (como los de la Maestría en Educación de la UNER), cursos de formación en Pedagogía (como los del Centro de Estudios de Pedagogía Crítica de Rosario o la entonces llamada Escuela de Capacitación Docente de la Ciudad de Buenos Aires - Cepa), que desde diferentes im-

⁷ El desarrollo de este apartado recoge en parte intercambios previos elaborados con las colegas Florencia Finnegan y Débora Kantor en oportunidad del Proyecto ERASMUS, a quienes agradezco la posibilidad de su circulación y sobre todo, el ejercicio del pensamiento puesto al servicio del trabajo cotidiano compartido durante estos años.

prontas institucionales promovieron la incorporación de aportes de la Pedagogía Social en la formación superior.

A las demandas y los encargos que mencionamos anteriormente, debemos agregarle las diferentes expectativas que portan los estudiantes que eligen hoy estudiar estas carreras. Sin pretensión de exhaustividad, podríamos caracterizar algunas de las más recurrentes, vinculadas a los distintos perfiles de estudiantes que encontramos:

- Expectativas vinculadas al “hacer para transformar” el terreno social y educativo, *principalmente fuera de la escuela* (“adquirir herramientas para” incidir en esa transformación).
- Intereses de complementar la formación que brindan otras carreras que cursan o han cursado (la carrera de Pedagogía Social representa para muchos estudiantes una segunda opción de estudios, ya sea que se realice en simultáneo con carreras de formación docente o de Licenciatura en Cs. Sociales o Humanas, o luego de haber dejado atrás otras carreras incompletas) y que encuentran “demasiado teóricas”. La opción por la tecnicatura se presenta como una oportunidad de *formarse en la práctica y desde ella*.
- Perspectivas de hallar una *formación que brinde sustento teórico* para sus prácticas, en perfiles de estudiantes militantes que cuentan con experiencias de trabajo socioeducativo de muy diversa índole.

Se debería aclarar que estos intereses no se presentan de un modo “puro”, ya que muchas veces conviven —incluso contradictoriamente— en las expectativas que porta un mismo estudiante.

Entre los actores sociales que hoy hacen a la formación en Pedagogía Social, los estudiantes son —sin lugar a dudas— una parte fundamental; producen sentidos y hacen institución. Reinterpretan e interrumpen los sentidos históricos e institucionales que venimos describiendo, y proyectan —en sus propios términos— expectativas, deseos e imaginarios sobre esta carrera. Conjugar estas expectativas y perfiles tan diferentes, tenerlos en cuenta sin

pretender por ello “dar respuesta automática a la satisfacción de cada deseo”, se presenta como un desafío renovado y fundamental para las propuestas de formación.

Para concluir este trabajo y a partir de la caracterización que venimos realizando, quisiéramos agregar sintéticamente una serie de asuntos “pendientes” en materia de fortalecimiento y mejora de la formación en Pedagogía Social en nuestro país, para su consideración en la construcción de la Agenda.

Principales desafíos:

- Fortalecer el proceso de autoevaluación de los planes de estudios de las carreras de Pedagogía y Educación Social, a diez años de la aprobación del Documento Base, de cara al mejoramiento de las propuestas formativas en desarrollo, atendiendo a sus rasgos heterogéneos y a sus desiguales desarrollos en las diferentes provincias de nuestro país.
- Potenciar la visibilidad pública de la Pedagogía y la Educación Social como disciplina y como campo profesional, en la Argentina.
- Alentar el intercambio entre estudiantes, docentes y graduados de las carreras de nuestro país y de la región, en torno a temas y problemas relevantes para la formación y el desempeño profesional del graduado en Pedagogía y Educación Social.
- Contribuir a consolidar la función de investigación al interior de las instituciones formadoras y dar difusión a las producciones académicas generadas por las carreras.
- Generar y apoyar producciones académicas que permitan reflexionar sobre las relaciones existentes con la educación escolar, desde los postulados teóricos y desde las prácticas en educación social.
- Generar y apoyar producciones académicas que permitan visibilizar y reflexionar sobre aquellas instituciones, ámbitos y contextos en los que se constata la inserción laboral de los educadores y educadoras sociales en nuestro país, con-

tribuyendo a la definición del campo profesional existente: identificando fortalezas, “zonas grises”, disputas, etc.

- Realizar instancias de formación nacional o regional orientadas a la resignificación de los debates actuales de este campo y a los ejes de la reflexión que se llevan a cabo en cada una de las carreras existentes, favoreciendo el intercambio con colegas de otras regiones e instituciones.
- Realizar un mapeo nacional que permita caracterizar el estado actual de las ofertas existentes en Pedagogía y Educación Social (cantidad, calidad, inscripción institucional, titulación, perfil, etc.), así como las causas que motivaron el cierre de algunas de estas carreras.

Bibliografía

- CAJARAVILLE, JORGE L. y GARCÍA, ANA LAURA. “La construcción de una apuesta”. En *Itinerarios en educación/ recreación*. Año 1, N.º 1, 2009. Revista del Instituto Superior de Pedagogía y Educación Social. CABA.
- DIKER, G. y FRIGERIO, G. “Notas del seminario taller dictado en el marco del Proyecto de Mejora Institucional” , mimeo, 2001/2012. ISTLyR.
- LEWKOWICZ Y COREA *Pedagogía del aburrido: escuelas destituidas, familias perplejas*. Buenos Aires: Ed. Paidós, 2005.
- MOYANO, SEGUNDO. “Definiciones de la Pedagogía y Educación Social. Debates actuales”. Módulos de Formación Específica: Pedagogía Social y Educación Social. Educación superior (áreas humanística y social). Ministerio de Educación de la Nación, 2005.

LA FORMACIÓN DOCENTE EN EL NIVEL SUPERIOR Y UNIVERSITARIO: PERSPECTIVAS Y DESAFÍOS

PROF. JOSÉ LUDOVICO GOITY (UNR)

La formación para la docencia ha sido una problemática que preocupa políticamente desde el origen mismo del sistema educativo. No obstante, en el nivel universitario en particular, y superior en general, nos encontramos con nuevos debates y desafíos no siempre explicitados con suficiencia. En este sentido hay dos aspectos sobre los que pretendo reflexionar; el primero se refiere a la escasa preocupación por la formación pedagógica de los docentes universitarios; el segundo, a la pobre articulación e integración entre los sistemas (subsistemas) de formación docente en nuestro país.

Incidencias de la formación pedagógica en los docentes universitarios

En la Argentina, al igual que en la mayoría de los países del mundo, es una realidad conocida la baja incidencia de la formación docente sistemática, tanto inicial como continua, en los docentes universitarios. En primer lugar, no hay requisitos formales de título docente para ejercer la docencia, pero tampoco existe una preocupación de formación sostenida. Un relevamiento de la cantidad de profesores universitarios que cuentan con título docente, independientemente de la disciplina que enseñan, mostraría rápidamente que el cuerpo docente que tiene formación pedagógica es minoritario. En algunas facultades o áreas de conocimiento esa realidad se muestra con mayor evidencia. Por ejemplo, si se toman carreras como Medicina o Abogacía se comprueba que un porcentaje mínimo tienen título de profesor y, en general, pertenecen a materias no troncales. En las disciplinas humanísticas se-

guramente se puede encontrar un porcentaje superior de docentes universitarios con título de profesor. Título al que se accedió, en general, por el interés de trabajar en el nivel medio o “terciario” y no por el convencimiento que para ejercer la docencia en la universidad es necesario formarse específicamente para la enseñanza.

Esta realidad contrasta con la de los otros niveles del sistema educativo en los cuales el título de profesor es una exigencia reglamentaria y se prevén continuas instancias de formación permanente en esa dirección. Este contraste nos compromete a analizar los factores que han posibilitado la resistencia histórica de la universidad para discutir y reconocer los saberes pedagógicos. Al respecto tomaré aportes del análisis que Burton Clark¹ realiza acerca de la organización de los sistemas universitarios. Si bien se trata de un análisis desde el punto de vista organizacional, considero que tiene un impacto directo sobre la dimensión pedagógica. El autor afirma que la universidad no se parece a ninguna otra institución social, ni antigua ni moderna, ya que es la única, de las que tiene difusión a nivel mundial, que abarca la totalidad de las disciplinas reconocidas por el conjunto social. Se podría tomar como ejemplo cualquiera de las universidades grandes o medianas para mostrar que reúnen en su seno la más variada gama de saberes disciplinares. Esto le permite sostener a Clark que se trata de organizaciones muy lábiles, desde el punto de vista organizacional, porque la materia prima es el conocimiento disciplinar. El modelo organizacional que prevalece en la universidad es de un poder diseminado al interior de la universidad. Dicho en otras palabras, estamos hablando de una estructura organizativa chata, no piramidal. Si bien hay autoridades formalmente constituidas, es muy difícil que puedan ejercer poder dentro del cuerpo de docentes organizados, en general, fuertemente alrededor de co-

¹ CLARK, BURTON *El sistema de educación superior, una visión comparativa de la organización académica*. Méjico: Nueva imagen/Universidad autónoma metropolitana, 1991.

nocimientos disciplinares, los que por su amplitud y variedad no pueden ser objeto de profundización por parte de las autoridades. Se trata de un poder diseminado que si bien ha permitido el desarrollo y profundización de los contenidos disciplinares, se vuelve impermeable a otros tipos de conocimientos, como pueden ser los pedagógicos. La capacidad de decidir está diseminada en las cátedras, escuelas, departamentos, institutos; ellos constituyen el núcleo duro del poder. El objeto de trabajo de la universidad es la producción de conocimiento, y como tal, se trata de una actividad abierta, de:

... un compromiso con lo desconocido, con lo incierto, y como tal, es difícil de sistematizar mediante las estructuras organizacionales normales erigidas aparentemente como medios racionales para alcanzar fines conocidos y definidos. Esta situación peculiar –poco común en otros sectores sociales– es propia de todos los campos en la vasta gama de las disciplinas. Se exige a cada especialidad que se supere ensanchando sus propias fronteras hacia terreno desconocido. Cuando una función primordial del sistema, como el descubrimiento, pasa al frente del escenario en ciertos sectores académicos, su carácter abierto se refleja en las modalidades estructurales y operativas de las organizaciones académicas. Por ejemplo, si los profesores han de pensar autónoma y creativamente, no hay razón para obligarlos a congregarse en un sitio en momentos determinados. Por tanto, los profesores de las universidades de investigación gozan de un notable grado de control personal sobre el uso del tiempo, incluso en comparación con profesionales importantes, como los médicos y los abogados, y tienen además el privilegio de permanecer en casa para pensar y escribir en vez de ir a la oficina².

Este tipo de organización, compuesta por múltiples células, como suelen ser las cátedras y/o departamentos, centrada en la super-especialización, células colocadas horizontalmente y dé-

² CLARK, BURTON *El sistema de educación...*, p. 6.

bilmente articuladas entre sí, si bien ha permitido un interesante desarrollo de conocimientos disciplinares y de tecnología que de ella se desprende, ha llevado a que muchas veces las universidades sean un conglomerado de grupos de disciplinas, provocando cierta ambigüedad en los fines y una profesión fragmentada. Todo ello ha atentado contra los niveles de integración necesarios para pensar la enseñanza y el aprendizaje de una profesión o una práctica, como se pretende enseñar en la universidad.

Tomando nuevamente a Clark, es posible imaginar que este tipo de organización dificulta el trabajo colaborativo y en pos de objetivos comunes. Pues, la organización predominantemente en torno a la disciplina produce que:

...cada unidad de disciplinas de un establecimiento tiene una primacía proclamada y evidente en el ejercicio de una determinada tarea sustantiva, en la “trinchera académica” y que las características de los grupos integrantes básicos condicionen todos los aspectos importantes de la organización³.

Este análisis podría explicar, en gran medida, el hecho que la universidad no forma, por lo menos de manera central, para la docencia de su propio nivel. No lo tiene como uno de sus principales objetivos. La función prioritaria de la universidad es la manipulación, la producción de conocimiento, la conservación, depuración, transformación y transferencia de conocimiento. La investigación tiene como eje central la difusión y aplicación del conocimiento. La transferencia y aplicación se ha tornado en una de las funciones importantes, a veces ocupando un espacio más relevante que la transmisión. Sostiene Clark que:

Desde que se organizó formalmente, la educación superior ha funcionado como una estructura social destinada al control de la técnica y el conocimiento avanzados. Sus materiales o sustancias

³ CLARK, BURTON *El sistema de educación...*, p. 16.

básicas son los cuerpos de ideas avanzadas y técnicas relacionadas que constituyen la mayor parte de la cultura esotérica de las naciones⁴.

Si bien la docencia es aún la labor predominante de todo sistema nacional de educación superior, a lo largo de los dos últimos siglos y a medida que los imperativos de la ciencia y la investigación han penetrado en las universidades en muchos países, los académicos se han comprometido crecientemente con el descubrimiento y la confección de nuevos cuerpos de conocimiento, lo que ha provocado muchas veces un cierto descuido por la enseñanza. En algunos casos, se ve con preocupación cómo los docentes más experimentados de una cátedra (por ejemplo titular y adjuntos, en el caso de la Argentina) dedican tanto tiempo a la investigación que la enseñanza queda en manos, casi exclusivamente, de los auxiliares de docencia o de los adscriptos a cátedra.

Podríamos explicitar muchos otros ejemplos de la primacía que ha tenido la producción de conocimientos por sobre la actividad de enseñanza. Tanto en las evaluaciones institucionales como en la de los docentes, por ejemplo en los concursos o carrera docente, se privilegian las actividades relacionadas con la producción de conocimiento y su transferencia tecnológica por sobre las actividades de enseñanza. Se valora mucho más que la docencia, las publicaciones en revista especializadas y, en general, en las evaluaciones no hay un ítem para incluir la producción de materiales didácticos o de cátedra. Aun en los concursos para cubrir cargos docentes, la docencia no ocupa un lugar central. Los antecedentes docentes no están valorados suficientemente y la oposición, en general, está centrada en el manejo riguroso de los contenidos, sin preocupación por el tratamiento didáctico de ellos.

Esta condición fundante de la universidad, centrada en la producción y transferencia de conocimiento, ha contribuido para

⁴ CLARK, BURTON *El sistema de educación...*, p. 4.

que la pregunta acerca de la enseñanza haya sido sesgada durante tanto tiempo en este nivel. Por otra parte,

...el conocimiento es portador de herencias ancestrales. Las materias vienen heredadas a lo largo del tiempo, expandiéndose y adquiriendo prestigios diferenciales. Expresiones como la herencia cultural y lo mejor de la humanidad son indicativas de esta gran cantidad de saber heredado. La noción de que ciertas ideas son las mejores y sobreviven porque tienen un valor eterno constituye un poderoso sustento mítico, particularmente en las humanidades⁵.

Y tanto la Pedagogía como la Didáctica han sido reiteradamente cuestionadas dentro de las humanidades, por muchos factores externos e internos que no es posible abordar aquí, pero que también contribuyeron a la negación de la necesidad de una formación que las incluya⁶.

Situación actual en torno a la formación pedagógica de los docentes universitarios

En las últimas décadas, la problemática en torno a la formación para la docencia universitaria despierta al mismo tiempo controversias e interés, diversos factores influyeron para promover esta situación. Entre otros: las políticas de evaluación y acreditación de las instituciones y carreras universitarias a partir de la sanción de la Ley de Educación Superior y la implementación de un sistema de evaluación y acreditación a través de la Comisión Nacional de Acreditación y Evaluación Universitaria, CONEAU, las investigaciones y aportes teóricos sobre la formación docente, el incremento de matrícula estudiantil, los elevados índices de fracaso y abandono, sobre todo en los primeros años de carre-

⁵ CLARK, BURTON *El sistema de educación...*, p. 6.

⁶ Bella de Paz, 1988; Pimenta, 1996; Montero, 2001; Meneghini, 2014; Monetti, 2014; Borel, 2014. Ver bibliografía.

ra, la creciente preocupación de los propios docentes acerca de cómo abordar las múltiples problemáticas que le presenta hoy la comprensión, por parte de los estudiantes, de los contenidos disciplinares. Una muestra de este interés se ve tanto en el espacio que fueron ganando las carreras de profesorados como también, o sobre todo, el creciente desarrollo de posgrado orientados a la formación en docencia universitaria.

Podemos afirmar que está siendo una preocupación cada vez más generalizada la pregunta por cómo se enseña y no solo por qué se enseña. Cada vez se toma más conciencia acerca de que las dificultades que presentan los estudiantes para comprender textos y discursos universitarios no se resuelve solamente con la reiterada queja acerca de las deficiencias que traen de los otros niveles, si no que se necesitan estrategias diferenciales para que los estudiantes comprendan. Y para construir esas estrategias diferenciales, el manejo en profundidad por parte del docente del contenido a enseñar es básico pero no basta.

La enseñanza de un contenido disciplinar requiere no solo saberlo comprensivamente, sino también saber acerca de los problemas de comprensión que ese contenido genera y, además, saber cómo resolverlos. Para lo cual es necesario manejar contenidos aportados por la Psicología, la Didáctica, la Pedagogía, las teorías acerca de las instituciones y de lo social. Con todo ello, el docente puede construir un tipo de conocimiento muy complejo y específico que Carlos Marcelo⁷, tomando a Shulman, denomina conocimiento didáctico del contenido. Por eso se vuelve central la pregunta acerca de qué contenidos son necesarios en la formación de los docentes para llevar a cabo una buena enseñanza. Es de destacar que la preocupación teórica por la formación docente es

⁷ MARCELO, CARLOS. "Cómo conocen los profesores a las materias que enseñan, algunas contribuciones de la investigación del conocimiento didáctico del contenido". En LOURDES MONTERO y JEREMÍAS VEZ, *Las Didácticas específicas en la formación del profesorado*. Acta de Congreso, Universidad de Santiago de Compostela, 1993, pp. 131-150.

relativamente reciente. Tradicionalmente hubo una preocupación política y técnica acerca de cómo reclutar y formar a la docencia. Pero recién en las últimas décadas se produce un desarrollo importante de trabajos que toman esta problemática desde su dimensión teórica. Eso ayuda también, o por lo menos aporta los fundamentos necesarios para hacer innegable la afirmación de que el conocimiento en profundidad del contenido a enseñar es una condición indispensable, pero no suficiente, para llevar a cabo la enseñanza.

En el nivel superior, este reconocimiento fue postergado, pero es ya ineludible su tratamiento. Entre los autores dedicados al tema⁸, hay coincidencia acerca de la dificultad de la formación para una práctica tan diversa, tal como es la docencia. Complejidad que requiere de conocimientos de muy diversos campos. Además del campo de la formación en la disciplina a enseñar, los autores señalan como ineludibles conocimientos del campo de la formación general, de la formación pedagógica y de la práctica profesional, es decir, para la enseñanza que no es equiparable a las otras prácticas profesionales para las cuales también la universidad forma

Diversos mitos o creencias han demorado esta discusión en el nivel universitario. Entre otros, la creencia de que el estar frente a un estudiantado adulto elude la preocupación acerca de la comprensión del contenido por parte del estudiante. Es decir, que el aprendizaje debe ser una preocupación exclusiva de los estudiantes y que se resuelve solo a partir de la voluntad personal. Los reiterados fracasos, fundamentalmente en los primeros años de las carreras superiores, son ya injustificables solo a partir de la explicación de que los niveles anteriores no forman debidamente.

El hecho de que en el nivel superior se enseñen contenidos de alta complejidad y se pretenda preparar tan luego para prácticas profesionales, requiere de una mayor preocupación, tanto por el

⁸ Shulman, 1989; Fenstermacher, 1989; Davini, 1995; Perrenoud, 2006; Zeichner, 2010; Gimeno Sacristán, 2010; Pérez Gómez, 2010. Ver bibliografía.

tratamiento riguroso de los contenidos como por la comprensión de ellos por parte de los estudiantes, ya que esa comprensión es la única garantía de que los conocimientos que se adquieren en el ámbito universitario puedan ser aplicados en situaciones que les presenta la práctica, siempre singulares y complejas. La tradición academicista con relación a la disciplina a enseñar y la tradición artesanal con relación a lo pedagógico, ya no se sostienen para pensar la enseñanza en ninguno de los niveles del sistema, incluyendo el universitario y superior.

Muchas veces, la lógica universitaria centrada en la disciplina y en la investigación, como señalé al principio tomando a Clark, desconoce también los procesos de mediación que el docente hace para transformar un conocimiento disciplinar en contenido enseñable. Si bien el concepto de transposición didáctica puede ser analizado en relación a las limitaciones que presenta⁹, puede servirnos aquí para examinar una lógica propia del pensamiento universitario que también ha obturado la preocupación por la enseñanza. Un supuesto generalizado en la docencia universitaria tiene que ver con la creencia de que lo que se transmite en la universidad es conocimiento en estado puro. Se trata de un pensamiento que impide comprender los distintos procesos de mediación que todo docente hace, aunque no lo reconozca, del contenido disciplinar en función de la enseñanza y de la comprensión de parte de los estudiantes. Creencia que lleva muchas veces a otra que sostiene que cuanto más “puro” el docente presente el conocimiento es porque más sabe y que esa debe ser solamente su preocupación. El problema de aprendizaje es de los estudiantes y no suyo. Desde esta creencia se sostiene que el mejor docente es el que transmite fielmente el contenido, como si ello fuese posible. El mejor docente es el erudito.

⁹ MALET ANA MARIA. “Reflexiones acerca del concepto de trasposición didáctica y su tratamiento en la formación docente”. En ANA MARÍA MALET y ELDA MONETTI (comps.) *Debates universitarios acerca de lo didáctico y la formación docente*. Bahía Blanca: UNS, Novoeeduc, 2014, pp. 43-50.

Este prejuicio, tanto como el que sostiene que los estudiantes, por ser adultos, no necesitan ayuda pedagógica, ha sido una de las mayores dificultades para que la pregunta acerca de la enseñanza se asuma tardíamente en el nivel universitario. Y también es lo que muchas veces provoca que la enseñanza se lleve a cabo mecánicamente y por ende también el aprendizaje. Entonces, si reconocemos que lo que se enseña no es conocimiento puro y la transmisión nunca es mecánica, debemos también reconocer que hay siempre un tratamiento del contenido en función de la enseñanza que el docente debería reconocer y conocer, y para lo cual debe prepararse.

El proceso de acreditación de los profesorados universitarios y su aporte al debate

Con la incorporación de las carreras de profesorado al artículo 43 de la LES, se instala de manera ineludible el debate en torno a la formación de profesores con titulación universitaria. Las áreas involucradas en primera instancia son las de humanidades y ciencias exactas y naturales lo cual implicó la participación de la Asociación Nacional de Facultades de Humanidades y Educación, ANFHE y el consejo Universitario de Ciencias Exactas y Naturales, CUCEN.

Ambas asociaciones se abocaron a un arduo trabajo de debate y consenso para la elaboración de criterios comunes que orienten la formación pedagógica de los profesorados universitarios

Producto de esta tarea, en el marco de la comisión mixta ANFHE-CUCEN y luego de numerosas reuniones de trabajo y debate, se acordó la formulación del documento “Lineamientos generales para la formación docente comunes a los profesorados universitarios” aprobado oportunamente por el Consejo Interuniversitario Nacional CIN (Res. CE N.º 787/12) y el Consejo Universitario, CU.

Este es un hecho inédito y sumamente significativo para el sistema universitario, ya que por primera vez se acuerdan y ex-

plicitan los criterios y lineamientos que deben regir la formación pedagógica de los docentes que la universidad forma para el sistema educativo en su conjunto, y la propia universidad en particular.

Poder pensar la formación de profesores de manera integral y no fragmentada, articulando e integrando los campos de formación general, pedagógica y disciplinar, y que esto sea el producto del debate de los actores que conforman el sistema universitario, es muy valioso y nos permite pensar la formulación de un sistema de formación docente de carácter nacional que acuerde criterios comunes para la formación de profesores, no solo necesario, sino posible.

Pero la formación docente universitaria es solo una parte del sistema formador que se encuentra completamente desligada del subsistema jurisdiccional, que a su vez se articula (o por lo menos lo intenta) a partir de las jurisdicciones provinciales que coordinan su accionar a través del Consejo Federal de Educación, CFD, y el Instituto Nacional de Formación Docente, INFOD.

Es, por lo tanto, muy difícil pensar al conjunto de instituciones que forman para la docencia como un sistema, y mucho más que este se encuentre integrado y/o articulado a partir de políticas públicas que contemplen tanto a la formación universitaria, como a la jurisdiccional.

Este aparato formador para la docencia en todos sus niveles de carácter bifronte presenta muchas limitaciones y problemas que afectan tanto la calidad de la formación docente como la racionalidad en el uso de los recursos que el Estado, ya sea nacional o provincial, destinan para su sostenimiento. Agrava aún más este cuadro el hecho de que en algunas disciplinas como las artísticas, en la provincia de Santa Fe y otras áreas básicas en diversas regiones del país, se evidencia una notable falta de docentes formados que cubran las vacantes de cargos, recurriéndose a la figura del idóneo o de titulaciones supletorias.

Si bien, como he expuesto anteriormente, es un hecho el fuerte debate y la construcción de acuerdos en torno a la formación

de profesores que la universidad argentina ha sostenido y que aún sostiene, no es menos cierto que esto no ha derivado en una preocupación por integrar los subsistemas de formación.

No hay hoy un interés por parte del Estado nacional o provincial que dé cuenta de este problema, es decir, pareciera que la desintegración del sistema formador no tuviera incidencia sobre las dificultades y limitaciones que presenta la formación de los docentes en nuestro país y que a su vez esta no fuera una de las causa del deterioro del sistema educativo en su conjunto

A lo largo de este artículo, he abordado algunas de las limitaciones que presentan las instituciones universitarias para pensar la formación de sus docentes más allá de los aspectos puramente disciplinares. Esto ayuda a explicar, en parte, su desinterés por la integración con otros subsistemas formadores, por lo menos a nivel institucional. También he expuesto importantes avances para revertir esa tendencia.

Aportes para una necesaria integración de la formación docente

Si bien no he avanzado sobre la caracterización de la formación docente de jurisdicción provincial, sí deseo exponer la necesidad imperiosa de desarrollar políticas de estado que apunten a zanjar la brecha que hoy existe entre la formación para el profesorado de nivel universitario y jurisdiccional

No se trata de extender o limitar la cantidad de años en uno u otro subsistema, porque aun incorporando carreras de cinco años en los institutos, se está solapando, en parte, las carreras universitarias, lo cual agudiza las brechas que han llevado a ambos subsistemas a situaciones de competencia en lugar de colaboración. Lo mismo sucede con la incorporación de la investigación en los institutos de formación docente sin apelar a la vasta experiencia que las universidades han acumulado a lo largo de su historia.

El problema reside en ver cómo se pueden integrar subsistemas que pertenecen a diversas jurisdicciones, poseen tanto tradiciones como normas disímiles, trabajan con distintos alumnos y docentes y que responden a demandas y contextos diversos.

El desafío consiste en pensar y diseñar mecanismos de articulación institucional que contemplen la posibilidad de integrar diversas experiencias de formación e investigación de un subsistema con otro. Por ejemplo, a través de módulos flexibles, articulación de las carreras que se ofrecen en la universidad con las que se desarrollan en las instituciones provinciales, integración de proyectos y equipos de investigación interinstitucionales, diseño e implementación de planes de capacitación docente conjuntos, programas editoriales nacionales y regionales mixtos e integrados, etc.

Para avanzar en esta dirección es necesario superar los prejuicios y revisar las lógicas que atentan contra los intentos de integración. Se requiere del compromiso de los actores que coordinan y gobiernan los subsistemas de formación para la docencia en todos los niveles. Estos son: los Ministerios de Educación, tanto nacional como provinciales, el Consejo Federal de Educación, el INFOD, los representantes del sistema universitario, CIN, CRUP, CU, y las asociaciones de carrera y facultades como ANFHE y CUCEN. Son estos los responsables de diseñar e imponer una agenda que aporte a la construcción de una nueva realidad para la formación de profesores para todos los niveles en nuestro país.

No hay lugar para la resignación; estos son algunos de los desafíos que nos quedan por delante a la comunidad universitaria específicamente, y al nivel superior en general. Es posible encontrar entre estas propuestas lo indispensable para revertir o mejorar lo que sucede.

Bibliografía

- BELLA DE PAZ, LEONOR. *Una propuesta curricular alternativa en la formación universitaria*. Facultad de Humanidades y Artes. UNR, mimeo, 1988.
- BOREL MARÍA CECILIA. “¿Qué aporta la Pedagogía a la formación docente? ¿Cómo se vincula a la Didáctica?”. En ANA MARÍA MALET y ELDA M. MONETTI (comps.). *Debates universitarios acerca de lo didáctico y la formación docente*. Bahía Blanca: UNS, Noveduc, 2014, pp. 43-50.
- CLARK BURTON. *El sistema de Educación Superior. Una visión comparativa de la organización académica*. Méjico: Editorial Nueva Imagen/Universidad Autónoma Metropolitana, Azapotalco, 1991.
- CHEVELLARD, YVES *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique, 1991.
- DAVINI, MARÍA CRISTINA *La formación docente en cuestión. Políticas y pedagogía*. Buenos Aires: Paidós, 1995.
- FENSTERMACHER, GARY. “Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza”. En MERLIN WITTROCK. *La investigación de la enseñanza I*. Barcelona: Paidós, 1989, pp. 150-189.
- GIMENO SACRISTÁN, JIMENO. “La carrera profesional para el profesorado”. En *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* N.º 68. Zaragoza, España: Asociación Universitaria de Formación del Profesorado (AUFOP), 2010, pp. 243-260.
- MARCELO CARLOS. “Cómo conocen los profesores la materia que enseñan, algunas contribuciones de la investigación sobre el conocimiento didáctico del contenido”. En LOURDES MONTERO y JEREMÍAS VEZ. *Las didácticas específicas en la formación del profesorado*. Actas del Congreso. Universidad de Santiago de Compostela, 1993, pp. 131-150.
- MENGHINI, RAÚL ARMANDO. “Didáctica/s y prácticas docentes: aportes, tensiones, limitaciones”. En ANA MARÍA MALET y ELDA M. MONETTI (comps.) *Debates universitarios acerca de lo di-*

dáctico y la formación docente. Bahía Blanca: UNS, Noveduc, 2014, pp. 27-36.

MALET ANA MARÍA. “Reflexiones acerca del concepto de transposición didáctica y su tratamiento en la formación docente”. En ANA MARÍA MALET y ELDA M. MONETTI (comps). *Debates universitarios acerca de lo didáctico y la formación docente*. Bahía Blanca: UNS, Noveduc, 2014, pp. 43-50.

MONETTI ELDA. “Enseñar Didáctica en los espacios de formación docente universitaria. Mi desafío”. En ANA MARÍA MALET y ELDA M. MONETTI (comps.). *Debates universitarios acerca de lo didáctico y la formación docente*. Bahía Blanca: UNS, Noveduc, 2014, pp. 37-42.

MONTERO, LOURDES. *La construcción del conocimiento profesional docente*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones, 2001.

PÉREZ GÓMEZ ÁNGEL. “Aprender a educar. Nuevos desafíos para la formación de docentes. En *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* N.º 68. Zaragoza, España: Asociación Universitaria de Formación del Profesorado (AUFOP), 2010, pp. 17-36.

PERRENOUD, PHILIPPE. *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Graó, 2006.

PIMIENTA y OTROS. *Pedagogía: ¿ciencia de la educación?* San Pablo: Editora Cortis, 1996.

SHULMAN, LEE. “Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: una perspectiva contemporánea”. En MERLIN WITTRICK. *La investigación en la enseñanza I*. Barcelona: Paidós, 1989, pp. 9-94.

ZEICHNER, KENNETH. “Nuevas epistemologías en formación del profesorado. Repensando las conexiones entre las asignaturas del campus y las experiencias de prácticas en la formación del profesorado en la universidad”. En *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* N.º 68. Zaragoza, España: Asociación Universitaria de Formación del profesorado, 2010, pp. 123-150.

LA FORMACIÓN DOCENTE EN EL NIVEL SUPERIOR Y UNIVERSITARIO: PERSPECTIVAS Y DESAFÍOS

DR. PABLO PINEAU (UBA)

La escuela secundaria está en el centro del debate educativo. Surgida como parte del sistema en el siglo XIX para seleccionar y formar las elites masculinas, el siglo XX presentó las luchas por su ampliación y masificación a otros sujetos sociales. Hoy enfrenta los desafíos de cumplir con la obligatoriedad establecida por la ley 26206/06 y volverla un derecho garantizado para toda la población. En este escrito nos proponemos analizar ese derrotero histórico y señalar algunas temáticas asociadas a la formación de sus docentes en los distintos momentos. Cabe aclarar que nuestra perspectiva no está basada en la búsqueda de progresos, decadencias, estabilidades o esencias perdidas, sino que, por el contrario, nos planteamos aproximarnos a las condiciones sociales, culturales y educativas que lo acompañaron, para buscar respuestas a los actuales desafíos de pensar una escuela secundaria que garantice más y mejores derechos para todos y todas.

El origen elitista

Los primeros intentos de lo que mucho tiempo después fue la “escuela secundaria” datan de la colonia, y surgieron como una instancia propedéutica de los estudios universitarios. En 1613 fue establecido el Colegio de Monserrat dependiente de la Universidad de Córdoba y, casi un siglo después, en 1783, el Virrey Vertiz creó el Real Convictorio Carolino en Buenos Aires. Su organización mantenía el modelo medieval traído de España y respondía a lo que Gregorio Weinberg¹ llamó “el período de la cultura impuesta”.

¹ Weinberg, Gregorio. “Sobre el quehacer filosófico latinoamericano. Algunas consideraciones históricas y reflexiones actuales”. En *Revista de la Universidad de*

A sus alumnos, exclusivamente masculinos, se les exigía “pureza de sangre” —esto es, demostrar tener sangre blanca y católica por al menos cuatro generaciones atrás—, y ser hijos legítimos, por lo que su ingreso estaba limitado a una élite muy pequeña. Los profesores eran clérigos, las clases se daban en latín en su casi totalidad, y su currículo estaba ordenado en el Trivium y el Quadrivium.

La Independencia y la Organización Nacional modificaron esta situación, ya que la construcción de sociedades modernas demandaba una fuerte modernización educativa. El establecimiento de los sistemas educativos se dividió entre la llamada “educación de los comunes” —destinada a toda la población, de lo que debía ocuparse la escuela primaria obligatoria—, y la llamada “educación de los notables” —destinada a la formación selectiva de los grupos dirigentes—, de lo que debía ocuparse el circuito escuela media-universidad, que tenía como función principal la formación de las elites políticas y burocráticas.

En 1823, Bernardino Rivadavia fundó el Colegio de Ciencias Morales a partir de la restructuración del Colegio de la Unión del Sur que había establecido Pueyrredón, en 1817 y, en 1849, Justo José de Urquiza creó el Colegio de Concepción del Uruguay. Estas instituciones tenían una propuesta humanística destinada a la formación política de las elites provinciales y a la preparación para la educación universitaria. Si bien tenían importantes diferencias —que pueden ser entendidas como una de las formas que adoptó el debate entre unitarios y federales en el contexto de la organización nacional—, ambas eran instituciones más seculares que las anteriores. Los profesores eran, cada vez más, hombres laicos y extranjeros empleados por los Estados, y la enseñanza de la doctrina católica se acompañaba de miradas más modernas con tintes cientificistas y racionalistas —cátedras de Física, Geodesia, idiomas modernos—, habilitando cierto marco de libertad de pensamiento.

Para su ingreso se requería ser mayor de diez años y saber leer y escribir. Si bien ya no se exigió más la demostración de “pureza de sangre”, los alumnos seguían siendo varones blancos provenientes mayoritariamente de las clases acomodadas. También se establecieron sistemas de becas e internados para garantizar la concurrencia de alumnos de todo el país.

En 1863, Bartolomé Mitre fundó el Colegio Nacional de Buenos Aires sobre las bases del colegio rivadaviano, como parte de su proyecto de construcción de un Estado nacional fuerte en consonancia con los intereses de una oligarquía procapitalista en ascenso². Su propuesta curricular se basó mayormente en las ideas de Amadeo Jacques (1813-1865), un emigrado francés que escapaba de la represión contra la revolución republicana de 1848. Su oferta combinaba materias literarias —basadas en las lenguas extranjeras, sobre todo francés y alemán, y el latín como su sustento— y disciplinas científicas, como Historia natural, Matemática y Química. Se configuró así un currículo humanista moderno, sobre una base enciclopedista y eurocéntrica. Para este modelo, el egresado de escuela secundaria debía ser alguien que al terminarla “debía saber de todo un poco y de nada mucho”, una selección de saberes denominada “cultura general”³.

Posteriormente se fundaron otros colegios similares en las principales capitales provinciales y otras ciudades importantes. Por ejemplo, en 1865 se establecieron los colegios nacionales de Tucumán, Mendoza, San Juan, Catamarca y Salta; y en 1869, los de Jujuy, Santiago del Estero, Corrientes y San Luis. Entre 1871 y 1900, se crearon colegios en La Rioja, Rosario, La Plata, Paraná y Buenos Aires⁴. De esta forma, se constituyó el Estado nacional como el casi exclusivo agente responsable de este nivel.

² OSZLACK, OSCAR. *La formación del Estado argentino*. Editorial de Belgrano, 1985.

³ Dussel, Inés. *Curriculum, humanismo y democracia en la enseñanza media (1863-1920)*. Buenos Aires: FLACSO - Oficina de Publicaciones del CBC, 1997.

⁴ SCHOO, SUSANA. “Los colegios nacionales en el período fundacional del sistema educativo argentino: incidencias y variaciones locales (1863-1888)”. En *Anuario*

Cabe agregar que hacia 1869, comenzó la expansión de otra modalidad de nivel secundario: las escuelas normales, que estaban destinadas a atender a las mujeres y a sectores provenientes de extractos sociales más bajos que los esperables para los colegios nacionales. Fueron creadas para la formación de maestros a fin de responder a la creciente expansión del nivel primario de enseñanza. La primera fue fundada en Paraná, y luego se extendieron rápidamente por todo el país.

En esta etapa, la enseñanza secundaria —en especial la brindada por los colegios nacionales— era considerada un privilegio de pocos, y no un derecho de todos. Estas instituciones eran las responsables de la formación de las elites letradas locales, y sus primeros profesores eran generalmente funcionarios activamente articulados al proyecto nacional con una sólida y heterogénea formación intelectual. Por entonces, el ejercicio de la función de profesor de escuela media no exigía acreditación alguna, sino que estaba más ligada al capital en estado incorporado, generalmente heredado, al que se accedía por ser parte de la clase política dirigente, haber alcanzado cierto reconocimiento intelectual y, en algunos casos, pocos casos, por poseer un título universitario. Muchos profesores eran extranjeros que habían sido convocados por las elites locales⁵.

Miguel Cané refleja este modelo en *Juvenilia*, escrita en 1882. En ella el autor habla de su formación secundaria, o mejor aún, del recuerdo oficial de su paso por el Colegio Nacional de Buenos Aires, en la década de 1860. Allí muestra el avance de las ideas seculares y el retroceso de las religiosas, la transición de la cultura hispánica a la francesa como símbolo de distinción, y la formación de una nueva élite letrada moderna que ocuparía el aparato

Historia de la Educación. Vol. 15, n.º 2, 2014.

⁵ PINEAU, PABLO y BIRGIN, ALEJANDRA. “Posiciones docentes del profesorado para la enseñanza secundaria en la Argentina: una mirada histórica para pensar el presente”. En *Teoria e Prática da Educação*. Vol. 18, n.º 1. Departamento de Teoria e Prática da Educação da Universidade Estadual de Maringá-UEM, 2015.

estatal en breve, y del que el autor ya era parte en el momento de su escritura.

Para resumir, podemos sostener que en esta primera época, “la escuela secundaria” se vinculaba con la confirmación educativa de una marca de distinción⁶ que se portaba socialmente. La obtención de su título era la consagración de la pertenencia a una élite, la tenencia de la “arenilla dorada” que Pedro Goyena menciona a Cané en el capítulo xv de “Juvenilia” para señalar “aque-llo” que tienen los dignos de asistir a ella, y que se trae de cuna.

La masificación del siglo xx

Desde las primeras décadas del siglo xx el modelo elitista empezó a resquebrajarse. Nuevos sectores sociales —inmigrantes, primeros asalariados, mujeres, etc.— ingresaron a la escuela secundaria, que de a poco dejó de ser una marca de élite para volverse una forma privilegiada de ascenso social individual en la nueva sociedad moderna en expansión. A lo largo del siglo xx la obtención del título secundario dio sustento a fenómenos de movilidad social de amplios grupos poblacionales, y se asoció al crecimiento de la llamada “clase media”⁷.

El análisis de la evolución de la matrícula secundaria pone de manifiesto que su expansión se dio de un modo relativamente constante a lo largo del siglo, en consonancia con lo que estaba sucediendo en el resto del globo⁸. Con un crecimiento pausado en las primeras décadas, poco a poco se fueron incrementando los guarismos, siendo a partir de la década de los cincuenta cuando tuvo su más fuerte impulso. En ese momento, el ingreso de nuevos sectores hasta entonces excluidos —en especial las mujeres y los

⁶ BOURDIEU, PIERRE. *La distinción. Criterios y bases sociales del gusto*. Barcelona: Taurus, 1999.

⁷ Adamovsky, Ezequiel. *Historia de la clase media argentina. Apogeo y decadencia de una ilusión, 1919-2003*. Buenos Aires: Planeta, 2009.

⁸ Véase al respecto la Tabla 1, que se adjunta.

sectores medios bajos urbanos— se manifestó en forma constante, dando lugar a su masificación.

Además, en un contexto signado primero por la diversificación económica y productiva, y luego por la expansión de la industrialización por sustitución de importaciones, se amplió la función de este nivel educativo, enfatizando la preparación laboral con las modalidades comercial y técnica, mediante la creación de “anexos” a los colegios nacionales. Por ejemplo, en la Ciudad de Buenos Aires, la Escuela de Comercio Carlos Pellegrini fue fundada en 1890, y la Escuela Técnica Otto Krause, en 1899. Así quedaron delineadas las características generales de lo que constituyeron las cuatro modalidades tradicionales de la escuela secundaria argentina: bachillerato, normal, comercial y técnica-agropecuaria, jerarquizada y destinada a atender a públicos diferenciados por motivos sociales, culturales y de género.

El ingreso de nuevos sectores a sus aulas, no solo afectó al alumnado, sino también al reclutamiento de los aspirantes a profesores, y se alejó cada vez más de su pertenencia a los miembros masculinos de la oligarquía. Estos nuevos profesores obtenían dicha distinción social, no por herencia —como era la mayoría de los casos previos—, sino mediante su pasaje por un sistema educativo que terminó de constituirse a lo largo del siglo en “la carrera abierta al talento”⁹ de las sociedades modernas. Junto a esto, comenzó la lucha por la obtención del diploma habilitante para el ejercicio de la profesión, en el debate aún no resuelto entre las Universidades y los Institutos de Formación Docente sobre su dotación¹⁰.

Estos procesos se fortalecieron en la segunda mitad del siglo xx al calor de la expansión del “estado benefactor”. Por un lado,

⁹ Hobsbawm, Eric. *La era de las revoluciones (1789-1848)*. Buenos Aires: Crítica, 1997.

¹⁰ Pinkasz, Daniel. “Orígenes del profesorado secundario en Argentina: tensiones y conflictos”. En Braslavsky, Cecilia y Birgin, Alejandra (comps.), *Formación de profesores: impacto, pasado y presente*, Buenos Aires: FLACSO - Miño y Dávila, 1992.

se amplió la masificación de las escuelas medias, lo que redundó en un posterior incremento de la matrícula de la educación superior. Medidas como la supresión de aranceles, la eliminación de exámenes de ingreso, el establecimiento de becas, la legislación del aprendizaje y la creación de un ciclo básico entre las distintas modalidades de tres años, impulsadas por los primeros gobiernos peronistas, ampliaron la base social del estudiantado del nivel medio¹¹.

Luego de 1955, la primacía del Estado nacional como agente educativo comenzó a ser compartida con la educación privada y con la educación pública dependiente de las provincias y de la Ciudad de Buenos Aires. Este último tema se fortaleció en 1992 con la transferencia de las escuelas nacionales a las jurisdiccionales en las que estaban asentadas mediante la Ley 24049.

En la década de 1960 y 1970, algunos profesores se sumaron a la modernización cultural y la radicalización política de entonces, y buscaron modificar desde allí las pautas previas en las que se habían formado. Junto a esto, para muchos docentes, el trabajo en la escuela media —además de seguro y estable—, se volvió una tarea repetitiva, monótona y burocrática, y comenzó a perder el reconocimiento social y cultural del que gozaba en épocas anteriores. El mantenimiento de ciertas pautas históricas en la escuela secundaria —como los planes de estudio basados en una matriz enciclopedista, humanista y eurocéntrica, las pautas administrativas y los rituales asociados a la evaluación—, que podían repetirse sin mayores variaciones, convocaban a la realización de las mismas acciones todos los años.

En esta etapa también comenzó a romperse el vínculo de identificación entre alumnos adolescentes y profesores. Estos dejaron de ser la figura a la cual admirar —como lo había sido Jacques para Cané—, para pasar a ser un modelo al cual oponerse. El

¹¹ BERNETTI, JORGE Y PUIGGROS, ADRIANA. *Peronismo: Cultura política y educación (1943-1952)*. Buenos Aires: Galerna, 1993.

incipiente “rock nacional” y la canción de protesta abonaban esta situación y clamaban por su modificación.

A partir de 1976, durante el régimen dictatorial, la generalización de prácticas represivas produjo una significativa reversión de esta tendencia expansiva. El modelo de ajuste económico, privatización y desregulación iniciado por la última dictadura cívico-militar (1976-1983), y puesto en plena vigencia en la década del noventa, con su corolario en la arrolladora crisis de 2001, dieron lugar al empobrecimiento de amplios sectores de la población y a una creciente polarización social que implicó la pérdida de los viejos soportes colectivos. La dictadura impulsó un proyecto político basado en el estado de sitio, el terrorismo de Estado, la prohibición del accionar de los partidos y sindicatos, la represión de la sociedad, el abuso de poder, la sumisión de la justicia y la violación sistemática de los más elementales derechos humanos.

La transición democrática retomó la tendencia a la expansión de este nivel educativo de la mano del retorno del Estado como principal agente educativo, que llevó adelante una serie de acciones tendientes a la democratización de la enseñanza secundaria. Entre ellas se destaca la eliminación del examen de ingreso, identificado por las investigaciones de entonces como una de las marcas más notables de la discriminación educativa¹².

Como ya sostuvimos, en 1992 se sancionó la Ley 24049, que estableció la transferencia a las provincias de los servicios educativos del nivel secundario y terciario, que hasta entonces eran administrados por el Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. El proceso significó la incorporación en los sistemas provinciales de un conjunto importante de instituciones con tradiciones e historias diferenciadas que debieron integrarse a las que ya existían en las jurisdicciones sin mayor apoyo del Estado nacional.

¹² BRASLAVSKY, CECILIA. *La discriminación educativa en Argentina*. Buenos Aires: Miño y Dávila, 1985.

Durante los años noventa, la matrícula del nivel medio continuó con su tendencia expansiva por la combinatoria de dos factores. Por un lado, la fuerte demanda social de la población por incorporarse a este nivel educativo; y por otro, la aplicación de la obligatoriedad de los dos primeros años del nivel definida en la Ley Federal de Educación N.º 24195 de 1993 como parte de la Enseñanza General Básica¹³.

Las evaluaciones de estos cambios señalan, como nuevos problemas, entre otros, la “fragmentación” del nivel —cada jurisdicción implementó formas autónomas de ponerla en práctica sin coordinación con el resto—, y la “primarización” de los primeros años de la enseñanza media¹⁴.

En el contexto neoliberal, los individuos que antes actuaban, pensaban y sentían en el marco de estructuras sociales y normas que les otorgaban identidades, seguridades y obligaciones —como las familias, los sindicatos, los partidos políticos o el sistema educativo— y sobre todo les garantizaban sus derechos, ahora tenían que hacerlo en la incertidumbre del capitalismo flexible, caracterizado por la pérdida de las certezas tradicionales y de las viejas redes de contención. Puede decirse que había caído el modelo de sociedad integrada por la acción política de un Estado capaz de articular inclusivamente al conjunto de la población y garantizar el ejercicio de derechos. El individuo aparecía entonces fragilizado por la falta de recursos materiales y protecciones colectivas que en ciertos sectores se transformó directamente en desafiliación o exclusión social. La escuela secundaria pasó a ser el lugar de contención de estos sectores, un paracaídas que frenaba en cierta forma los efectos de la exclusión social y económica imperante.

¹³ De acuerdo a dicha ley, la antigua escuela media quedó partida en el tercer ciclo de EGB —antiguos séptimo grado, primero y segundo año— obligatorio, y en el Polimodal de los tres siguientes, orientado en modalidades.

¹⁴ DINIECE. *La obligatoriedad de la educación secundaria en Argentina Deudas pendientes y nuevos desafíos*. Ministerio de Educación de la Nación, 2007.

Como resumen, puede plantearse que a lo largo del siglo xx la escuela secundaria se fue diversificando y masificando, acompañando los cambios sociales y culturales contemporáneos. De a poco fue perdiendo su marca de origen de distinción elitista, para volverse un mecanismo de ascenso social individual. Durante la década de 1990, se produjo una diversificación de estructuras académicas, curriculares e institucionales que implicó un rediseño del sistema educativo en general y de la escuela secundaria, en particular, que le hizo perder sentido y volverse mayormente un lugar de contención social.

La situación actual: la educación secundaria como derecho universal

La situación ha comenzado a cambiar en los últimos años. Actualmente, la escuela secundaria se ha constituido en un derecho social universal que debe ser garantizado por el Estado. Como consecuencia de la Ley de Educación Nacional N.º 26206, dictada en 2006, el Estado Nacional se propuso actualizar la vieja escuela media y volverla obligatoria para todos los habitantes independientemente de su edad, disponiendo marcos para concretarlo en cada jurisdicción.

La Ley propone la unificación de todo el sistema educativo nacional y establece la obligatoriedad de la Educación Secundaria. Esta norma define a la Educación Secundaria como una unidad pedagógica y organizativa destinada prioritariamente a adolescentes y jóvenes que hayan cumplido con el nivel de Educación Primaria, estableciendo una duración de 5 o 6 años estructurados en dos ciclos: un Ciclo Básico —de carácter común a todas las orientaciones— y un Ciclo Orientado, de carácter diversificado según las distintas áreas del conocimiento, del mundo social y del trabajo.

Para cumplir con estas metas, se presentan nuevos desafíos. Por ejemplo, hasta hace unos años, la incorporación de jóvenes

excluidos de la escuela media estuvo signada por una oferta de formación tradicional que —salvo excepciones— terminaba acentuando el fracaso escolar. Frente a esta situación, deben proponerse alternativas destinadas a estudiantes de sectores de vulnerabilidad social que garanticen la igualdad de oportunidades y su logro académico¹⁵. Entre ellas, se encuentran nuevos regímenes de aprobación por asignaturas, cursadas cuatrimestrales, plantas docentes —y formación *ad hoc*— que contemple una diversidad de roles, disponibilidad de tiempos de trabajo institucional, y la organización de dispositivos para apuntalar los aprendizajes de los alumnos, tales como tutorías y talleres.

A su vez, el establecimiento de la obligatoriedad del cumplimiento del nivel con independencia de la edad de los alumnos obliga a tomar medidas que no solo atiendan a ese grupo etéreo, sino a la totalidad de la población que no lo ha terminado. Es necesario entonces instrumentar políticas que permitan que lo concluyan quienes lo han abandonado o ni siquiera iniciado. Debe proponerse un importante abanico de opciones para el acompañamiento de sus alumnos, tales como la posibilidad de rendir los exámenes en la escuela donde cursaron el último año de la educación secundaria, y de aprobar mediante la realización de trabajos prácticos parciales y finales o de investigaciones aplicadas al sector de la producción donde se desempeñen¹⁶. Dentro de esto, también se encuentran las políticas tendientes a garantizar este derecho a otras poblaciones tradicionalmente expulsadas, como las madres y padres adolescentes, las sexualidades alternativas al modelo binario-biológico, los sujetos en conflicto penal y los “chicos de la calle”.

¹⁵ Terigi, Flavia. *La inclusión en la escuela media ante la persistencia del modelo escolar tradicional* [en línea] http://www.siteal.org/sites/default/files/siteal_diálogo_flavia_terigi_v2.pdf.

¹⁶ Un ejemplo de esto son el plan FINes (Plan de Finalización de Estudios Primarios y Secundarios para Jóvenes y Adultos), instrumentado a nivel nacional desde 2008, y las escuelas secundarias dependientes de Universidades Nacionales abiertas en los últimos años, como son los casos de la UNQui, la UNGS, y la UNSam.

La creación de nuevas ofertas educativas expresa una experiencia de política tendiente a modificar y ampliar las posibilidades de inclusión de las escuelas medias a partir de la flexibilización de aspectos propios de la conducción, a nivel del plan de estudio y de la organización de dispositivos de apoyo, y de la adecuación a las características de la población con menores oportunidades sociales que ya cuenta con una trayectoria signada por el abandono del sistema educativo.

Todo esto implica también importantes modificaciones en la formación inicial y en servicio de los docentes. Se debe revisar su matriz de origen basada en lo que Cristina Davini¹⁷ llamó el “modelo academicista”, vinculado casi exclusivamente al dominio de la disciplina que ha de enseñar, y que no daba mayor importancia a otros elementos intervinientes. Es necesario pensar una formación docente que se vincule no solo con los debates disciplinarios actuales, sino que integre abordajes de enseñanza novedosos y temáticas de pedagogía, sociedad y cultura contemporánea. Como parte de esto, es necesario instrumentar un sistema de formación en la práctica que no prepare solo para el ejercicio de la docencia en escuelas “modelo”, sino que abarque la cantidad de espacios concretos en los que los docentes desempeñan su tarea.

A modo de conclusión

Si la función histórica de la escuela secundaria fue seleccionar a los más aptos por criterios que hoy se saben discriminatorios como el “origen”, el “esfuerzo”, los “méritos” o las “capacidades”, el desafío actual es lograr que la totalidad del alumnado la concluya, con herramientas que les permitan avanzar en la obtención de más y mejores derechos. Pero el modelo que sirvió para formar a unos pocos es incapaz de garantizar a la educación como un

¹⁷ DAVINI, MARÍA CRISTINA. *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Buenos Aires: Paidós, 1995.

derecho para todos y todas. En otras palabras: si antes para ampliarla bastaba con construir edificios y nombrar docentes, ahora se requiere mucho más. Son necesarios profundos cambios en cuestiones pedagógicas, curriculares, didácticas y vinculares que, a la vez que rescaten sus mejores tradiciones democratizadoras, se alejen del dispositivo fundacional basado en tarimas y bolilleros, amonestaciones, medias tres cuartos, clases de cuarenta minutos, exámenes de ingreso, cánones caducos y programas vetustos. Precisamos construir una escuela secundaria que albergue las nuevas formas de ser adolescentes, donde tengan lugar identificaciones culturales como el rock, el punk y la cumbia, los avances en los campos del saber y de la tecnología, las nuevas sexualidades y la participación política.

Los últimos años han visto un interesante resurgir de proyectos inclusivos, en los que el sistema educativo es comprendido como un espacio donde se interactúa con gente distinta al entorno cercano, se amplía el horizonte de expectativas y se rompe los mandatos sociales de origen familiar, étnico, social, de género o de medicalización.

Hoy tenemos el desafío de ampliar la capacidad de democratización social de la escuela secundaria, de armar propuestas que aporten al ejercicio masivo de derechos en una forma que supere los viejos dispositivos de producción de élites y selección social, y avancen en la construcción de un horizonte común e igualitario que reconozca las diferencias y no las procese como desigualdades inmodificables o confirmaciones de determinaciones de origen.

La academia pedagógica no puede estar ajena a estos desafíos; esperamos que este escrito sirva para tal fin.

Bibliografía

Adamovsky, Ezequiel. *Historia de la clase media argentina. Apogeo y decadencia de una ilusión, 1919-2003*. Buenos Aires: Planeta, 2009.

- BERNETTI, JORGE Y PUIGGROS, ADRIANA. *Peronismo: Cultura política y educación (1943-1952)*. Buenos Aires: Galerna, 1993.
- BOURDIEU, PIERRE. *La distinción. Criterios y bases sociales del gusto*. Barcelona: Taurus, 1999.
- Braslavsky, Cecilia. *La discriminación educativa en Argentina*. Buenos Aires: Miño y Dávila, 1985.
- Cané, Miguel *Juvenilia* [1882]. (Edición consultada: *Juvenilia y otras páginas argentinas*, 1952, Buenos Aires: Espasa-Calpe, 1952).
- DAVINI, MARÍA CRISTINA. *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Buenos Aires: Paidós, 1995.
- DINIECE. *La obligatoriedad de la educación secundaria en Argentina Deudas pendientes y nuevos desafíos*. Ministerio de Educación de la Nación, 2007.
- Dussel, Inés. *Curriculum, humanismo y democracia en la enseñanza media (1863-1920)*. Buenos Aires: FLACSO - Oficina de Publicaciones del CBC, 1997.
- Hobsbawm, Eric. *La era de las revoluciones (1789-1848)*. Buenos Aires: Crítica, 1997.
- Oszlack, Oscar. *La formación del Estado argentino*. Editorial de Belgrano, 1985.
- Pineau, Pablo y Birgin, Alejandra. "Posiciones docentes del profesorado para la enseñanza secundaria en la Argentina: una mirada histórica para pensar el presente", en *Teoria e Prática da Educação*. Vol. 18, n.º 1, Departamento de Teoria e Prática da Educação da Universidade Estadual de Maringá-UEM, 2015. [En línea] <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/TeorPratEduc/article/view/28997>.
- Pinkasz, Daniel. "Orígenes del profesorado secundario en Argentina: tensiones y conflictos". En Braslavsky, Cecilia y Birgin, Alejandra (comps.). *Formación de profesores: impacto, pasado y presente*, Buenos Aires: FLACSO - Miño y Dávila, 1992.
- Schoo, Susana. "Los colegios nacionales en el período fundacional del sistema educativo argentino: incidencias y variaciones

locales (1863-1888)”, en *Anuario Historia de la Educación*. Vol. 15 n.º 2, 2014. [En línea] <http://ppct.caicyt.gov.ar/index.php/anuario/article/view/4488>.

Terigi, Flavia. *La inclusión en la escuela media ante la persistencia del modelo escolar tradicional*. [En línea] http://www.siteal.org/sites/default/files/siteal_dialogo_flavia_terigi_v2.pdf.

Weinberg, Gregorio ”Sobre el quehacer filosófico latinoamericano. Algunas consideraciones históricas y reflexiones actuales“. En *Revista de la Universidad de México*, XXVI, n.ºs, 6-7.

Tabla 1

Tasa de escolarización de la escuela media (13-18 años) sobre porcentaje de la población general en dicha franja etaria

(Elaboración propia a partir de datos censales nacionales)

| Año | Tasa neta (en %) |
|------|------------------|
| 1914 | 3 % |
| 1943 | 10 % |
| 1960 | 23 % |
| 1970 | 35 % |
| 1980 | 37,7 % |
| 1991 | 53,7 % |
| 2001 | 71,5 % |
| 2010 | 81,6 % |

LA ESCUELA SECUNDARIA, UNA PRIORIDAD NACIONAL PARA EL SIGLO XXI

DRA. CLAUDIA ROMERO (UTDT)

Introducción

La educación secundaria constituye un desafío prioritario para el siglo XXI en el proceso de desarrollo de una sociedad argentina más justa. Por sus finalidades explícitas, como son la formación para el mundo del trabajo, para los estudios superiores y la formación de ciudadanía, es la única política efectiva de atención a los jóvenes y de su inclusión social auténtica. Y a la vez es una política estratégica para el desarrollo económico, social y político del país.

Este artículo procura presentar un panorama de la situación de la escuela secundaria comenzando con una referencia al origen y evolución de ella con el fin de enmarcar la situación actual en la que se encuentra el nivel del cual emergen los desafíos a futuro. Se analiza la transición desde el origen selectivo a la obligatoriedad del nivel y los intentos por zanjar esa tensión. Se identifican los principales problemas actuales: ineficiencia, inequidad, baja calidad, persistencia del formato escolar original, desde una perspectiva que apunta a resaltar la especial forma de injusticia educativa y social que estos problemas ponen de manifiesto. Por último, se hace referencia a algunas líneas de trabajo para la transformación de la escuela secundaria convertida en una prioridad de la política educativa para las próximas décadas.

1. La travesía de la escuela secundaria argentina: del origen elitista a la obligatoriedad.

La escuela secundaria en la Argentina transita, no sin escollos, una travesía histórica de más de 150 años: la que va de la selectividad a la universalidad educativa cruzando un mar de

desigualdades sociales y campeando las tempestades que desatan los mandatos originales.

La escuela secundaria en la Argentina se origina en la segunda mitad del siglo XIX y porta una función clara y contundente, la formación de la élite. La política educativa de la organización nacional encarada por Urquiza, Mitre y Sarmiento tuvo en la creación de escuelas secundarias emblemáticas una estrategia clave para formar a lo largo y ancho del país a la elite burocrática que abrazara la visión de la Argentina moderna y la condujera políticamente a su concreción¹. En 1863, por decreto de Mitre, se crea el Colegio Nacional de Buenos Aires, cuyo objetivo explícito era preparar para los estudios universitarios, aunque además proponía la socialización en valores culturales que alimentaran la idea de “pertenencia” a una elite emergente.

Al Colegio Nacional de Buenos Aires le sigue la fundación de otros catorce colegios en las provincias, entre ellas Entre Ríos, Mendoza, San Juan, Tucumán, Salta, Jujuy, Catamarca, conformando un nuevo elemento simbólico y arquitectónico en el paisaje urbano de las capitales interiores, ya que los magníficos edificios estuvieron emplazados siempre en un lugar destacado junto a la plaza y la iglesia de las capitales. Más tarde surgirían las Escuelas Normales para la formación de docentes y los “anexos” a los colegios nacionales con orientaciones profesionales, comerciales, técnicas que apuntaban a la formación de la élite técnico-burocrática.

El enciclopedismo se convirtió en el ideal formativo de los Colegios Nacionales², con una jerarquía de saberes vinculada a formas de distinción social, una fuerte presencia de la lógica meritocrática y un conjunto de rasgos que van a permanecer estables, como el currículo organizado por asignaturas de enseñanza

¹ TEDESCO, JUAN CARLOS. *Educación y sociedad en la Argentina (1880-1945)*. Buenos Aires: Siglo XXI, 2003.

² SOUTHWELL, MYRIAM. “El formato escolar en cuestión: reflexiones en pasado, presente y futuro”. En PINI, M. (coord.). *La educación secundaria ¿Modelo en (re) construcción?*, Buenos Aires: Editorial Aique, 2013, pp. 91-112.

simultánea y graduada, la formación de docentes isomórfica con ese diseño curricular (formación de docentes por materias), agrupamientos escolares en base a la edad como continuidad de la escuela primaria y una evaluación centrada en la lógica del examen.

Claramente la vocación original de la escuela secundaria no fue de carácter universalista y común, como sí lo fue la escuela primaria. Sin embargo, la escuela secundaria tuvo en la Argentina una temprana expansión, se diría que a pesar de sí misma. Fue justamente la exitosa universalización del nivel primario en nuestro país, la que generó las condiciones para que la expansión de la escuela secundaria en la Argentina sucediera, en tensión con la impronta original elitista y obedeciendo a las demandas de las familias guiadas por la convicción de una “obligatoriedad social”³.

En efecto, la historia larga de la educación secundaria muestra que su paulatina expansión durante el siglo xx la fue separando del rol estricto de selectora de elites y acercando a una función formativa de carácter más general complementaria de la educación primaria⁴. Más que preuniversitaria, la educación secundaria fue tendiendo a ser posprimaria.

El crecimiento del nivel secundario se realizó de manera inorgánica, sin una legislación que le diera marco y multiplicando orientaciones, modalidades y variaciones en la oferta. Existieron resoluciones puntuales para proyectos o programas específicos, pero no una legislación integral para el nivel. La secundaria se iba expandiendo desde abajo, desde la presión social y no, como la primaria, desde arriba, desde la fuerza creadora del Estado.

Recién en 1992 se sancionó la Ley 24049 que transfirió a las provincias las escuelas secundarias que eran administradas por el Ministerio Nacional, y en 1993 se sancionó la Ley Federal de Edu-

³ TENTI FANFANI, E. *Educación media para todos. Los desafíos de la democratización del acceso*. Buenos Aires: OSDE – UNESCO – IIPE – Altamira, 2003.

⁴ BRISEID, OLE y FRANCOISE CAILLODS. *Trends in secondary education in industrialized countries: are they relevant for African countries?* UNESCO: International Institute for Educational Planning, 2004.

cación que planteó un cambio de la estructura académica de todo el sistema educativo. Esta norma fue la primera en regular la educación secundaria en forma integral, aunque paradójicamente la dividió en dos niveles: uno dentro de la Educación General Básica y por tanto obligatorio; y otro de tres o cuatro años, el nivel Polimodal diversificado en cinco orientaciones curriculares. En 2006 se sanciona la Ley de Educación Nacional que reunifica el nivel en cinco o seis años (según la opción de las distintas jurisdicciones) y planea su obligatoriedad y metas tendientes a su universalización y democratización, quedando definidas tres funciones claras para el nivel: la preparación para estudios superiores, para el mundo del trabajo y la formación ciudadana.

En lo que va de este siglo, en toda América Latina y en la Argentina en particular, se observa una preocupación creciente por la escuela secundaria, que se expresa en nuevas leyes educativas nacionales que incrementan la cantidad de años de educación obligatoria, dentro de los cuales se incorpora al nivel secundario. Si bien estos marcos normativos resultan necesarios, no son de ningún modo suficientes. La escuela secundaria elitista que podía, mediante mecanismos diversos, mantener fuera de sus aulas a quienes se presentaban como diferentes, hoy se encuentra obligada a recibirlos. Sin embargo, más allá de ampliar su cobertura, la escuela está hoy además obligada, como diría Dubet⁵, a no legitimar las desigualdades a partir de las diferencias.

2. El formato escolar que persiste y resiste

Como hemos analizado en otros trabajos⁶, los fenómenos que se fueron desarrollando en las últimas décadas en el nivel secun-

⁵ DUBET, FRANCOISE. *Repensar la justicia social contra el mito de la igualdad de oportunidades*. Buenos Aires: Siglo XXI, 2011.

⁶ ROMERO, CLAUDIA (comp.). *Claves para mejorar la escuela secundaria. La gestión, la enseñanza y los nuevos actores*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas, 2009.

dario argentino: expansión, democratización aparente y baja calidad, cristalizaron en una situación actual compleja de manifiesta injusticia educativa y social.

El primero de los procesos se refiere a la formidable expansión del nivel que como señalamos no ha parado de crecer durante todo el pasado siglo xx y que de manera más “amesetada” sigue creciendo en lo que va de este. Y esa expansión de la escuela secundaria ha generado, entre otras cosas, una importante heterogeneidad de la matrícula al acceder los sectores medios bajos y populares. En 1990, iban a la escuela secundaria el 42 % de los adolescentes del sector más pobre y en el 2005, ya iba el 75 %. Como decíamos, esos sectores que estaban fuera de la escuela secundaria han podido acceder a ella. Eso no es menor; el problema es que esta escuela secundaria no está pudiendo contenerlos, dado que intervienen distintas formas de exclusión educativa.

El segundo fenómeno es que esta democratización de la escuela secundaria, esta apertura al ingreso de nuevos sectores es, sin embargo, una democratización aparente porque así como ha crecido la matrícula, han crecido también los índices de fracaso, la repitencia, la deserción y el abandono. Es decir, la escuela no logra “procesar” en su matriz, ni gestionar entre sus muros la diversidad que ha dejado entrar.

La historia del sistema educativo argentino descansa en el principio de inclusión escolar con exclusión cultural⁷. La escuela primaria recibió el mandato de integrar a los inmigrantes, borrando las marcas de sus procedencias culturales y acuñando una compacta “identidad nacional” y lo cumplió eficazmente. En la escuela secundaria este modelo de exclusión cultural se estableció

ROMERO, CLAUDIA. *La escuela media en la sociedad del conocimiento. Ideas y herramientas para la gestión educativa. Autoevaluación y Planes de mejora*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas, 2004.

⁷ VELEDA, CECILIA; AXEL RIVAS Y FLORENCIA MEZZADRA. *La construcción de la justicia educativa. Criterios de redistribución y re reconocimiento para la educación argentina*. Buenos Aires: CIPPEC -UNICEF- Embajada de Finlandia, 2011.

además como modelo de exclusión social y esto básicamente se produjo por la persistencia de lo que se ha dado en llamar el “formato escolar de la escuela secundaria” acuñado en los orígenes de la estructura de los Colegios Nacionales.

El formato escolar de la secundaria tiene además de aquella matriz curricular rígida y fragmentada que sigue articulada en el trípode: materias, horarios y secciones, es decir la fijación del contenido para un grupo de alumnos en una localización temporal fija, algunos otros elementos que hacen a la cultura institucional.

En efecto existe una cultura organizacional anárquica ya suficientemente descripta (Hargreaves; Hargreaves Earl y Ryan; Tenti Fanfani, entre otros múltiples trabajos)⁸ que de manera paradójica acompaña el modelo curricular fuertemente clasificado en disciplinas y de orden rígido. La multiplicidad de profesores formados en lógicas disciplinares y que trabajan en condiciones de aislamiento han generado una suerte de cultura anárquicamente organizada, una suerte de “ponerse de acuerdo en que nadie va a ponerse de acuerdo”. Y esto es así, no por una atribución psicológica de los profesores que resulten ser especialmente individualistas, sino porque la unidad de trabajo no es ni la escuela, ni el grupo de alumnos, ni siquiera el alumno en forma individual, sino la asignatura. El régimen académico del nivel secundario se centra en las asignaturas, en su aprobación o desaprobación y eso es lo que organiza la vida escolar y la enseñanza.

Según el análisis de Southwell⁹, esa configuración histórica que llamamos “formato escolar” se consolidó en la secundaria como un patrón cultural que mezclaba la herencia del viejo humanismo con las humanidades modernas como signo de distinción cultural y eso resultaba un valor más alto para ciertos sectores

⁸ HARGREAVES, ANDY. *Profesorado, cultura y posmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado*, Madrid: Morata, 1996; HARGREAVES, ANDY; LORNA EARL Y JIM RYAN. *Una educación para el cambio. Reinventar la educación de los adolescentes*. Barcelona: Octaedro, 1998; TENTI FANFANI, E. *Educación media...*

⁹ SOUTHWELL, MYRIAM. “El formato escolar...”.

que la orientación hacia una preparación laboral. El formato en su aspecto humanista y clásico suponía una formación orientada a la inclusión en los lugares dirigenciales, un diálogo con cierta jerarquía de saberes académicos donde algunas experiencias sociales quedaban fuera (como el trabajo, los oficios, la técnica) para cumplir roles sociales ya previstos y escasos, de allí que considera ese patrón como excluyente. La autora se pregunta entonces, ante el desafío actual de la universalización del nivel secundario, qué es lo que se pretende universalizar, reparando en la paradoja de intentar universalizar aquello que es concebido como particular y exclusivo.

Los intentos por alterar el formato escolar no han sido pocos. En un estudio publicado en 2007 se recogen algunas experiencias latinoamericanas que procuraron alterar el formato para mitigar las desigualdades en la educación secundaria¹⁰. El estudio identifica diferentes tipos de estrategias de mejora: cambios en el currículo, formulación de proyectos institucionales de mejora, programas de apoyo económico a los estudiantes (becas), tutorías y otras estrategias de inclusión, trabajo por proyectos que desafiaban los tabiques entre las disciplinas. El estudio concluye que, más allá del éxito relativo de alguna de estas estrategias y su grado de innovación y sedimentación en las prácticas institucionales (aunque también resignificación en su fase de implementación), estas políticas se plantean como “atajos” que no logran mover las estructuras profundas que definen la lógica escolar del nivel secundario.

A pesar de la expansión del nivel y el paulatino acceso de matrícula proveniente de otros sectores sociales, de sucesivas políticas y programas de reforma, de marcos legales renovados y de una conciencia que avanza acerca de los derechos de los jóvenes a la educación, el formato escolar persiste y resiste. Comportán-

¹⁰ JACINTO, CLAUDIA y FLAVIA TERIGL. *¿Qué hacer ante las desigualdades en la educación secundaria?* Buenos Aires: UNESCO- IIPE – Santillana, 2007.

dose como si fuera el ADN, el código genético de un dispositivo socioeducativo en tensión con la escolarización de los sobre todo de los jóvenes de los sectores más pobres, el formato escolar de la secundaria atenta contra la inclusión y la justicia educativa¹¹.

3. La magnitud de las “injusticias reparables”

Actualmente, la escolarización de los jóvenes representa un enorme desafío que enfrentan los sistemas educativos, cuya dimensión se agiganta en contextos de pobreza y desigualdad como es el caso de América Latina en general y en la Argentina en particular. Ese desafío se caracteriza por un cruce de por lo menos dos factores; por un lado, la condición juvenil contemporánea y sus crecientes niveles de precarización estructural (pobreza, exclusión, inseguridad) y subjetiva (dificultades en muchos jóvenes para construir sus biografías) y por otro, la crisis de las instituciones, de su capacidad de filiación y configuración como espacios de inclusión y sentido¹².

Menos de la mitad de los adolescentes en América Latina termina la educación secundaria; en algunos países, solo una quinta parte logra completar este nivel. Aun en aquellos países que han logrado los mayores niveles de cobertura educativa, hay un tercio de jóvenes que no llegaron a cumplir con este objetivo. Este panorama es mucho más crítico si se centra la atención entre los jóvenes que habitan en zonas rurales, o aquellos provenientes de los sectores sociales más desfavorecidos, donde la amplia mayoría está lejos de llegar a completar la educación secundaria¹³.

¹¹ ROMERO, CLAUDIA (comp.). *Claves para...*; ROMERO, CLAUDIA. *La escuela media...*; ROMERO, CLAUDIA (comp.). *La escuela secundaria, entre el grito y el silencio. Las voces de los actores*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas, 2010.

¹² ROMERO, CLAUDIA. “Malestar en la cultura de la escuela secundaria”. En PINI, M. (coord.). *La educación secundaria ¿Modelo en (re)construcción?*, Buenos Aires: Editorial Aique, 2013, pp. 151-162.

¹³ SITEAL, IIPE-UNESCO. *Universalizar el acceso y completar la educación secundaria. Entre la meta social y la realidad latinoamericana*, Buenos Aires: OEI, 2009.

Este no es un problema exclusivo de la región, tal como afirma el Informe de Seguimiento de la Educación para Todos, de la UNESCO (2010). Existen hoy 71 millones de adolescentes en el mundo que, teniendo la edad para ingresar a la secundaria, están desescolarizados. Lo verdaderamente alarmante, en el contexto argentino, ya no es la disparidad cualitativa entre las distintas ofertas educativas presentes, sino la forma en la que esta desigualdad está homogéneamente distribuida entre los diferentes sectores de la población. Así, los grupos económico y socialmente más vulnerables suelen ser al mismo tiempo los que cuentan con condiciones de escolarización más precarias. Y esto es lo que está en la base de la naturalización del fenómeno de la injusticia social y educativa que padecen precisamente los jóvenes de los sectores sociales más pobres.

En los últimos años hay poca evidencia del aumento de la cobertura del nivel secundario. Se muestra un incremento muy leve de la tasa de asistencia escolar para la población de entre 13 y 17 años; se pasa del 91,1 % en el 2005 al 91,3 % en el 2009, según datos provistos por Veleda, Rivas y Mezzadra, en 2011¹⁴.

Por otra parte, los resultados del Censo 2010 indican que un 18,4 % de la población de entre 15 y 17 años no asiste a ningún establecimiento escolar y este indicador tiene una mejora de solo 2,15 puntos respecto al valor del Censo 2001. En los casos de la Ciudad y Provincia de Buenos Aires, entre los años 2001 y 2010, los valores casi no varían (INDEC, s/f)¹⁵.

Persisten además altas tasas de repitencia (12,18 % para la secundaria básica y 7,73 % para la secundaria superior) y de abandono (8,43 % y 17,38 % respectivamente) a nivel nacional (Ministerio de Educación, 2011). En todos estos indicadores se evidencia significativas diferencias entre jurisdicciones, de la misma manera que

¹⁴ VELEDA, CECILIA; AXEL RIVAS y FLORENCIA MEZZADRA. *La construcción de la justicia...*

¹⁵ INDEC (s/f). *Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2010. Análisis de datos. Resultados definitivos*, cuarta publicación (en línea).

en el rendimiento de las pruebas nacionales donde las variaciones entre regiones pueden asociarse a la situación socioeconómica de cada una de ellas. Por ejemplo, según la evaluación de 2010 de los estudiantes del último año del secundario, la Región Centro (las provincias más ricas) un 25 % de los jóvenes tuvo en Matemática un rendimiento bajo, mientras que en la Región NEA (donde se ubican las provincias más pobres) fue del 47,7 %; en Lengua los valores fueron del 22,7 % y 38,7 % respectivamente (DINIECE, s/f)¹⁶.

El ausentismo docente y también el de los alumnos es un indicador que arroja datos alarmantes y a pesar de que la prueba PISA 2012 sitúa a la Argentina con mayor ausentismo de todos los países participantes en el nivel secundario, y aun siendo el indicador más evidente a simple vista, carecemos de cifras confiables que logren dar cuenta de su magnitud.

Otro indicador preocupante son los déficits en la gestión de las escuelas que se ven, por ejemplo, en la dificultad para organizar y liderar equipos docentes que se responsabilicen por los resultados obtenidos. Sobre el tema de la gestión como dimensión de la calidad educativa, no existen siquiera indicadores oficiales que sean relevados sistemáticamente. La información proveniente de las evaluaciones nacionales e internacionales de aprendizajes de los alumnos que no solo muestran los bajos resultados en cuanto a niveles de logro, sino que además —y lo más interesante— aportan información acerca de la dispersión de esos resultados, es decir, sobre la desigualdad en la distribución de los aprendizajes, según el nivel socioeconómico de los alumnos.

La exclusión en educación tiene muchas caras, lo sabemos; existe la *exclusión total*, el no acceso: en la Argentina hay entre 400.000 y 700.000 jóvenes de entre 13 y 17 años que están fuera

¹⁶ DINIECE (s/f). *Operativo Nacional de Evaluación 2010. Censo de finalización de la educación secundaria. Informe de resultados*. Buenos Aires: Ministerio de Educación.

de la escuela. La exclusión total es en cierto modo *invalidante* si se piensa en términos de los requerimientos de la sociedad del conocimiento¹⁷. Hay además otra forma de exclusión: la *exclusión temprana*. En la Argentina, el 50 % de alumnos que ingresan a la escuela secundaria no terminan, fracasan, repiten reiteradamente y se van. Y, finalmente, hay también otro modo de exclusión que es altamente perverso: la *exclusión por inclusión sin calidad*, sin garantías de aprendizaje. Se trata de los alumnos que accedieron a la escuela, permanecen en ella, incluso egresan, pero no aprenden, o tienen un nivel de aprendizaje muy bajo. La evaluación PISA 2009 indicaba que en la Argentina el 52 % de los jóvenes tiene dificultades para interpretar un texto sencillo.

En un trabajo sobre Culturas Juveniles, Rossana Reguillo¹⁸ señala que el enfoque que priorizó la discusión inclusión / exclusión obtuvo la discusión sobre el propio modelo escolar (y social). Esto instaló la práctica de “incorporación a como dé lugar” lo que produce la “inclusión desigual”, es decir a procesos de inclusión en que los jóvenes son forzados a ocupar posiciones que los mantienen en espacios precarizados, que generan ilusiones de inclusión y pertenencia.

Todas estas cifras muestran la magnitud de un panorama desalentador en relación con la obligatoriedad y la disminución de brechas entre sectores sociales en el nivel secundario.

Las injusticias que el sistema educativo reproduce en general y en particular aquellas que en virtud de los procesos mencionados, las que legitima, y sobre todo las que origina, pueden ser consideradas “injusticias reparables”, tal como las denomina Sen, que son aquellas que nos mueven a la discusión crítica y a la investigación¹⁹.

¹⁷ ROMERO, CLAUDIA. *La escuela media...*

¹⁸ REGUILLO, ROSSANA. *Culturas Juveniles. Formas políticas del desencanto*. Buenos Aires: Siglo XXI, 2012.

¹⁹ SEN, AMARTYA. *La idea de la justicia*. Buenos Aires: Taurus, 2011.

4. De la melancolía y el malestar a la transformación de la escuela secundaria

La escuela secundaria está en un proceso de transición, no exento de melancolía, como hemos señalado en otro trabajo²⁰, en el que entendíamos la melancolía como un mal de la transición, un mal de frontera. El mal que aqueja a quienes han perdido lo que tenían (la escuela de la elite), pero aún no logran conseguir lo que buscan (la escuela para todos) Es inevitable la sensación de pérdida, de inseguridad e incertidumbre que plantea toda transformación que asume dimensiones de “mutación genética” para el caso del nivel secundario en la Argentina.

Hay que reconocer, pues, cierto desasosiego que atraviesa la cotidianeidad escolar como clima de fondo en la empresa de repensar la escuela secundaria argentina a la hora de delimitar los posibles caminos que pueden conducir a su transformación en pos de mayores niveles de justicia. Hay un inevitable “malestar en la escuela secundaria” que replica en sus sentidos últimos el “malestar en la cultura” del que hablaba Freud. Porque aún para aquellos jóvenes que logran terminar la secundaria en tiempo y forma, los aqueja la falta de sentido de los años transcurridos en las aulas. La irrelevancia de la experiencia escolar en muchos casos es uno de los problemas silenciosos que atraviesa también la vida de los profesores y los desalienta.

Imaginamos dos líneas de trabajo para asumir la transformación de la escuela secundaria en la Argentina: una línea filosófico-política vinculada a la problematización del concepto de justicia y una línea técnico-pedagógica que consiste en la alteración sustantiva del formato escolar.

En relación con la problematización de la idea de justicia en la educación secundaria, será necesario revisar y remover los cimientos políticos sobre los que está construida. En este sen-

²⁰ ROMERO, CLAUDIA (comp.). *Claves para...*

tido la tarea consiste en volver a pensar los fundamentos de la educación escolar según el “principio de la diferencia”²¹, esto es, reconociendo que las expectativas más elevadas de quienes están mejor situados son justas si y solo si mejoran las expectativas de los miembros menos favorecidos de la comunidad. Este es el verdadero desafío de la democratización: incluir la diferencia para excluir la desigualdad.

En este sentido el aporte de Nancy Fraser²² resulta muy relevante. Por un lado, retoma la idea de Rawls sobre justicia distributiva, en relación a una mejor redistribución de bienes y recursos para garantizar mayores niveles de equidad. Pero a ella aporta la idea complementaria de “reconocimiento”. Según Fraser, el concepto de justicia no puede pensarse sin una firme aceptación de las diferencias, que suponga asimismo la supresión de cualquier forma de dominación cultural mediante las cuales los grupos mayoritarios pudieran oprimir a las minorías²³.

Por otra parte, Fraser²⁴ aborda la problemática de la *participación* o a la *representación*, para referirse a la promoción de la equidad en el acceso a la plena participación en la vida social y política de todos los individuos, especialmente para quienes han sido sistemáticamente excluidos de ella por razones de género, étnica, clase social, etc. En síntesis, Fraser aporta conceptos que podrían organizar los tipos de problemas conceptuales vinculados a la Justicia en el nivel secundario y estos serían: problemas de redistribución, de reconocimiento y de participación. De esta manera, será necesario recorrer la realidad de la escuela secundaria encontrando situaciones, dilemas, tensiones para cada uno de estos

²¹ RAWLS, JOHN. *La justicia como equidad. Una reformulación*. Madrid: Paidós Ibérica, 2001.

²² FRASER, NANCY. *Justice interruptus. Critical reflexions on the “Posocialist” Condition*. Nueva York: Routledge, 1997.

²³ FRASER, NANCY y AXEL HONNETH. *Redistribución o Reconocimiento*. Madrid: Morata, 2005.

²⁴ FRASER, NANCY. *¿Redistribución o reconocimiento? Un debate político-filosófico*. Madrid: Morata, 2009.

conceptos que ayuden a precisar la naturaleza de las injusticias, en el aquí y ahora del sistema educativo y en cada contexto escolar como instancia de problematización y desnaturalización de las desigualdades. Es un trabajo de reconstrucción de sentidos que debe estar apoyado en los marcos renovados de la “teoría de la justicia”.

La segunda línea de trabajo que proponemos, la alteración sustantiva del formato escolar, tiene que ver con las políticas curriculares, el régimen académico y la formación docente, así como también con los procesos de gestión institucional que se desarrollan a nivel de cada escuela. En este campo se abren una cantidad de caminos y claves de mejora: formular una visión y misión renovadas para la escuela secundaria, centrar la escuela en la función de transmisión pedagógica, conectarla con la contemporaneidad y con el entorno, desarrollar un currículo integrado y flexible, construir un régimen académico centrado en el aprendizaje, incluir la voz de los alumnos generando formas genuinas de participación y responsabilidad en línea con la construcción de ciudadanía.

Revisar la idea de justicia en el nivel secundario debería constituirse en un campo formativo para académicos, funcionarios, profesores y para la sociedad en general, quienes, con distintos niveles y grados de profundidad, podrán analizar y debatir los fundamentos filosófico-políticos y sus consecuencias técnico-pedagógicas. Pero además, creemos que es posible hacer de esta transformación un contenido de enseñanza para los propios estudiantes secundarios, los que a través de la participación en los debates conceptuales y procedimentales sobre la justicia en su propia educación, se irán afirmando como responsables futuros de lograr sociedades más justas, más integradas y mejor educadas.

Con más de un siglo y medio de historia, la escuela secundaria argentina está en condiciones de aprender de su propia historia y extraer las lecciones que le permitan asumir los desafíos por delante.

Bibliografía

- BAUDELOT, CHRISTIAN y FRANCOIS LECLERQ. *Los efectos de la educación*. Buenos Aires: Editorial del Estante, 2008.
- BRISEID, OLE y FRANCOISE CAILLODS. *Trends in secondary education in industrialized countries: are they relevant for African countries?* UNESCO: International Institute for Educational Planning, 2004.
- CARUSO, MARCELO y HEINZ-ELMARTENORTH. “Introducción: conceptualizar e historizar la internacionalización y la globalización en el campo educativo”. En CARUSO, M. y TENORTH, H. (eds.), *Internacionalización. Políticas educativas y reflexión pedagógica en un medio global*. Buenos Aires: Granica, 2001, pp. 41-106.
- CONSEJO FEDERAL DE EDUCACIÓN. *Plan Nacional de Educación Obligatoria*. Aprobado por Resolución N.º 79/09. Argentina, 2009.
- DINIECE (s/f). *Operativo Nacional de Evaluación 2010. Censo de finalización de la educación secundaria. Informe de resultados*. Buenos Aires: Ministerio de Educación.
- DUBET, FRANCOISE. *Repensar la justicia social contra el mito de la igualdad de oportunidades*. Buenos Aires: Siglo XXI, 2011.
- FRASER, NANCY. *¿Redistribución o reconocimiento? Un debate político-filosófico*. Madrid: Morata, 2009.
- FRASER, NANCY. *Justice interruptus. Critical reflexions on the “Post-socialist” Condition*. Nueva York: Routledge, 1997.
- FRASER, NANCY y AXEL HONNETH. *Redistribución o Reconocimiento*. Madrid: Morata, 2005.
- HARGREAVES, ANDY. *Profesorado, cultura y posmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado*, Madrid: Morata, 1996.
- HARGREAVES, ANDY; LORNA EARL y JIM RYAN. *Una educación para el cambio. Reinventar la educación de los adolescentes*. Barcelona: Octaedro, 1998.

- INDEC (s/f). *Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2010. Análisis de datos. Resultados definitivos*, cuarta publicación [en línea].
- JACINTO, CLAUDIA y FLAVIA TERIGI. *¿Qué hacer ante las desigualdades en la educación secundaria?* Buenos Aires: UNESCO-IIPE – Santillana, 2007.
- MARTUCELLI, DANILO. “Universalismo y particularismo: mentiras culturalistas y disoluciones sociológicas”. En TENTI, E. (ed.). *Diversidad cultural, desigualdad social y estrategias de políticas educativas*, Buenos Aires, IIPE UNESCO, 2009, pp 23-78.
- RAWLS, JOHN. *La justicia como equidad. Una reformulación*. Madrid: Paidós Ibérica, 2001.
- REGUILLO, ROSSANA. *Culturas Juveniles. Formas políticas del desencanto*. Buenos Aires: Siglo XXI, 2012.
- ROMERO, CLAUDIA. “Malestar en la cultura de la escuela secundaria”. En PINI, M. (coord.). *La educación secundaria ¿Modelo en (re)construcción?*, Buenos Aires: Editorial Aique, 2013, pp. 151 – 162.
- ROMERO, CLAUDIA (comp.). *La escuela secundaria, entre el grito y el silencio. Las voces de los actores*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas, 2010.
- ROMERO, CLAUDIA (comp.). *Claves para mejorar la escuela secundaria. La gestión, la enseñanza y los nuevos actores*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas, 2009.
- ROMERO, CLAUDIA. *Hacer de una escuela una buena escuela. Evaluación y mejora de la gestión escolar*. Buenos Aires: Editorial Aique, 2008.
- ROMERO, CLAUDIA. *La escuela media en la sociedad del conocimiento. Ideas y herramientas para la gestión educativa. Autoevaluación y Planes de mejora*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas, 2004.
- SEN, AMARTYA. *La idea de la justicia*. Buenos Aires: Taurus, 2011.
- SCHRIEWER, JÜRGEN. “Políticas Educativas y formas de saber en la escuela moderna global. Problemas teóricos y metodológicos”.

- En CARUSO, M. y TENORTH, H. (eds.), *Internacionalización. Políticas educativas y reflexión pedagógica en un medio global*. Buenos Aires: Granica, 2001, pp. 41-106.
- SITEAL, IIPE-UNESCO. *Universalizar el acceso y completar la educación secundaria. Entre la meta social y la realidad latinoamericana*, Buenos Aires: OEI, 2009.
- SOUTHWELL, MYRIAM. “El formato escolar en cuestión: reflexiones en pasado, presente y futuro”. En PINI, M. (coord.). *La educación secundaria ¿Modelo en (re)construcción?*, Buenos Aires: Editorial Aique, 2013, pp. 91-112.
- STEINER, GEORGE y CECILE LADJALI. *Elogio de la transmisión*. Madrid: Siruela, 2005.
- TEDESCO, JUAN CARLOS. *Educación y sociedad en la Argentina (1880-1945)*. Buenos Aires: Siglo XXI, 2003.
- TENTI FANFANI, E. *Educación media para todos. Los desafíos de la democratización del acceso*. Buenos Aires: OSDE – UNESCO –IIPE- Altamira, 2003.
- UNESCO. *Education for All. Global Monitoring Report. Reaching the marginalized*. Oxford: Oxford University Press, 2010. [En línea] Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001866/186606E.pdf>
- VELEDA, CECILIA; AXEL RIVAS y FLORENCIA MEZZADRA. *La construcción de la justicia educativa. Criterios de redistribución y reconocimiento para la educación argentina*. Buenos Aires: CIPPEC -UNICEF- Embajada de Finlandia, 2011.

EDUCACIÓN, INDIVIDUO Y SOCIEDAD: TÓPICOS DE UNA RELACIÓN VIGENTE

DRA. SILVIA SERVETTO (UNC)

Este escrito tiene por objetivo presentar algunas reflexiones sobre el lugar de la escuela en la construcción de la compleja trama entre individuo y sociedad. Probablemente esta temática ha sido y es una de las preocupaciones más importantes de la sociología de la educación. Probablemente, también, ha sido uno de los debates que más controversia generó, entre otras cuestiones, por las transformaciones constantes del cuerpo social —entre ellos la escuela— como de los procesos de individuación.

En las sociedades capitalistas de fines del siglo XIX y principios del XX, fuertemente integradas a través del trabajo con un estado capaz de regular los lazos sociales, las escuelas se articulaban a ese orden de la mano de una escolarización basada en el principio de la cohesión social. Pero la metamorfosis intrínseca del capitalismo, junto con los diferentes embates de los estados-naciones —como agentes con capacidad de orientar o conducir los destinos de una población—, ha provocado una modificación en las filiaciones de los individuos con la sociedad.

El desempleo, los horizontes laborales limitados, la creciente privatización de la vida social y la exacerbación del individualismo autocomplaciente repercutieron en las maneras de relacionarse de unos con los otros. La escuela, como cualquier institución social, resultó sensible a estas modificaciones, habida cuenta de que una de sus funciones primarias era la socialización e integración en el marco de un sistema social determinado.

A diferencia de otras épocas históricas donde se lograba una fuerte cohesión entre escuela, familia y trabajo, nuestra contemporaneidad resulta de una heterogeneidad de microuniversos sociales, en cuyo seno la relación entre lo social y lo individual

pareciera acotarse a sus bordes o diluirse en las miles de formas que adquirió la vida social, entre ellas la autodeterminación.

¿Cómo emerge esa relación? ¿Cuáles son los contenidos que forman parte de esa discusión? ¿Es posible pensar en una diferenciación de estas dos esferas de la vida social? ¿Cómo ingresa la escuela en esa disputa? Al respecto, consideremos algunos puntos para su discusión.

Algunas consideraciones teóricas

Las discusiones teóricas sobre las relaciones entre individuo y sociedad se pueden agrupar en dos grandes ejes que han adoptado diferentes denominaciones: los planteos objetivistas, también llamados estructurales, sistémicos o de física social, y los planteos subjetivistas que apelaban a los desarrollos de corte micro, cualitativos, con primacía en lo individual, denominados también fenomenología social. Veamos algunos de sus planteos principales.

I. Planteamientos objetivistas

Uno de los principales sociólogos que reflexionó sobre la relación entre individuo y sociedad fue Emile Durkheim. Preocupado por el desarrollo de la sociedad industrial, donde las relaciones sociales se modificaban al compás de los avatares epocales, acuñó el concepto de socialización para explicar los procesos de individualización en el marco de la sociedad francesa:

La socialización implica dos fases de desarrollo: la integración social y la regulación social. El primero alude a la manera en que un grupo social atrae al individuo, se apropia de él. El segundo momento intenta regularizar y armonizar los comportamientos de los individuos. Este proceso de regulación pasa por la existencia de una jerarquía social, de pasiones socialmente adaptadas para

cada uno, de acuerdo con el lugar que ocupa en esta jerarquía y, finalmente, supone que esta jerarquía es considerada justa y legítima por los individuos que forman parte del grupo...¹.

Para el autor "...cuando la sociedad está fuertemente integrada, tiene a los individuos bajo su dependencia, considera que están a su servicio y por consiguiente, no les permite que dispongan de ellos mismos según sus deseos..."². Aquí entra en juego el lugar de la sociedad como moderadora o reguladora de las pasiones de los individuos. Es decir, la sociedad vendría a ser la autoridad moral de todos y cada uno los individuos.

En la sociología de Durkheim, el individuo es moldeado por los efectos regulatorios de la sociedad. Es ella quien controla y guía sus comportamientos, creencias y representaciones. Hay una supremacía de lo social por sobre lo individual y, en ese marco, le otorga a los sujetos un lugar pasivo. Los considera receptores de valores bajo un sistema social fijo, estable e inmutable. A principios del siglo xx, Durkheim argumentaba lo siguiente:

... cuando yo cumplo mi deber de hermano, de esposo o de ciudadano, cuando ejecuto las obligaciones a que me he comprometido, cumplo deberes bien definidos, con independencia de mi mismo y de mis actos, en el derecho y en las costumbres. Aun en los casos en que están acordes con mis propios sentimientos y sienta interiormente su realidad, esta no deja de ser objetiva, pues no soy yo quien las ha inventado, sino que los he recibido por la educación³.

¹ STEINER, PHILIPPE. *La sociología de Durkheim*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión, 2003, pp. 51-52.

² STEINER, PHILIPPE. *La sociología...*, p. 52.

³ DURKHEIM, EMILE. *Las reglas del método sociológico*. México: FCE, 2001, pp. 38-39.

Agregó luego que los hechos sociales “consisten en maneras de obrar, de pensar y de sentir, exteriores al individuo y que están dotadas de un poder coactivo, por el cual se le imponen...”⁴.

En ese aspecto, la teoría de Durkheim planteaba ciertas contradicciones que no fueron saldadas, sobre todo en lo referido a la articulación entre regulación social (papel homogeneizador de las diversas instituciones que componen una sociedad) y heterogeneidad de grupos, clases y sectores que conforman una sociedad.

Talcott Parsons realizó una versión más acabada de los planteos de E. Durkheim al analizar la relación entre personalidad y sistema social. Para T. Parsons la socialización era la internalización del sistema de símbolos culturales.

La internalización de una pauta de cultura no implica simplemente conocerla como un objeto del mundo externo, implica incorporarla a la estructura real de la personalidad como tal...⁵.

Para el autor, la cultura “es un sistema de símbolos generalizados y de sus significados”⁶ y el principal mecanismo por el cual se lleva a cabo la incorporación de ese sistema es la interacción con otras personas. Lo que no toma en consideración es la variedad de valores, la jerarquía y relaciones de poder en las interacciones sociales y que suponía básicamente que la cultura es un sistema cerrado con fronteras visibles, funcional a otro sistema también cerrado que es la sociedad, en cuya organización las “personalidades” —otro sistema cerrado y acabado— encuentran puntos de adhesión e identificación.

Karl Marx fue otro pensador que materializó las relaciones sociales e incluso descartó planteos psicologicistas. Sostenía que

⁴ DURKHEIM, EMILE. *Las reglas del método sociológico*. México: FCE, 2001, pp. 51-52.

⁵ PARSONS, TALCOTT. *Apuntes sobre la teoría de la acción*. Buenos Aires: Amorrortu ed., 1970, p. 22.

⁶ PARSONS, TALCOTT. *Apuntes sobre la teoría...*, p. 22.

somos lo que somos y pensamos lo que pensamos porque somos sujetos estrictamente sociales. No hay nada fuera de lo social, no nacemos individuos y luego, por efecto de la socialización, nos hacemos sociales. Somos seres sociales antes de nacer porque las condiciones materiales de existencia nos preexisten y son ellas las que conforman un sujeto social particular.

Así lo explicó en el *Prólogo a la Contribución a la Crítica de la Economía Política*:

En la producción social de la vida, los hombres establecen determinadas relaciones necesarias e independientes de su voluntad, relaciones de producción que corresponden a una fase determinada de desarrollo de sus fuerzas productivas materiales. El conjunto de estas relaciones de producción forma la estructura económica de la sociedad, la base real sobre la que se levanta la superestructura jurídica y política y a la que corresponden determinadas formas de conciencia social. El modo de producción de la vida material condiciona el proceso de la vida social política y espiritual en general. No es la conciencia del hombre la que determina su ser sino, por el contrario, el ser social es lo que determina su conciencia...⁷.

Desde su planteamiento, la relación individuo-sociedad no se basó en saber qué efectos deja lo social en el individuo. Cuando Marx afirmó que lo social determina la conciencia, explicó que la conciencia solo existe en estado social; de ese modo, el dualismo se desvanecía en tanto se trataba de indagar cómo lo social constituye a los sujetos y cómo se constituye en los sujetos.

En el campo de la antropología y la lingüística, el estructuralismo resultó ser otra corriente de pensamiento que reconocía la existencia de un determinante externo a los individuos pero, a diferencia de Marx (que ponía énfasis en las relaciones de produc-

⁷ MARX, KARL. *Contribución a la crítica de la economía política*. Buenos Aires: Siglo XXI, 2008, pp. 4-5.

ción económica como fundamento y sostén del resto de las relaciones), encontraba que lo externo no tiene entidad material extraíble de una realidad física. Para los estructuralistas se trataba de una estructura simbólica, inconsciente, de carácter social e histórico, que los individuos incorporan y le imprimen su particularidad. Esta particularidad es lo visible; las estructuras están ocultas y se mueven de múltiples maneras según el movimiento que cada sujeto provoque.

Saussure, considerado el gestor del estructuralismo, comenzó a cuestionar la entidad biologicista que tenía el aprendizaje de la lengua. El decía:

... para nosotros, la lengua no se confunde con el lenguaje: la lengua no es más que una determinada parte del lenguaje, aunque esencial. Es a la vez un producto social de la facultad del lenguaje y un conjunto de convenciones necesarias adoptadas por el cuerpo social para permitir el ejercicio de esa facultad en los individuos. Tomado en su conjunto, el lenguaje es multiforme y heteróclito.

Continuaba:

El lenguaje tiene un lado individual y un lado social, y no se puede concebir el uno sin el otro. Por último, en cada instante el lenguaje implica a la vez un sistema establecido y una evolución; en cada momento es una institución actual y un producto del pasado⁸.

Esta distinción entre la lengua y el habla estaba relacionada con la noción de signo lingüístico que él proponía. El signo estaba compuesto de dos componentes: significado y significante. El primero es un sistema de normas y reglas que ordena una cadena de expresiones y manifestaciones. El segundo en cambio es:

⁸ DE SAUSSURE, FERDINAND. *Curso de Lingüística general*. Buenos Aires: Losada, 1945, pp. 36-37.

... un acto individual de voluntad y de inteligencia, en el cual conviene distinguir: 1.º las combinaciones por las que el sujeto hablante utiliza el código de la lengua con miras a expresar su pensamiento personal; 2.º el mecanismo psicofísico que le permita exteriorizar esas combinaciones⁹.

La diferencia señalada en su momento por Saussure entre estructura y las múltiples combinaciones individuales de esa estructura, fue tomada por Lévi Strauss para analizar diferentes modelos culturales. Lévi Strauss definió a la antropología como una gramática cultural donde el investigador, o etnólogo, debía descubrir “el sistema o los sistemas de clasificación de una sociedad” como sistema de significantes que se disparan desde una matriz ejecutora.

Cada sociedad, decía Lévi Strauss,

... clasifica los objetos a su manera, y esa manera constituye la inteligibilidad misma que ella se da; el análisis sociológico debe ser estructural, no porque los objetos estén estructurados “en sí”, sino porque las sociedades no cesan de estructurarlos¹⁰.

Estas clasificaciones tienen historia, se desarrollan y evolucionan con el tiempo sin perder la lógica interna de su composición. Se construyen por oposiciones binarias y se definen unas en relación a otras. No tienen entidad autónoma, sino que pertenecen a una cadena de significantes.

Desde estas argumentaciones teóricas, el individuo capta las estructuras, las ordena y clasifica de múltiples maneras. Capta la regla y su expresión, lo esencial y lo aparente, en un ir y venir constante entre lo universal y lo particular. La lógica binaria de clasificación se sostiene en cada expresión social y le otorga fun-

⁹ DE SAUSSURE, FERDINAND. *Curso de Lingüística...*, p. 41.

¹⁰ BARBANO, FILIPPO y OTROS. *Estructuralismo y sociología*. [por Roland Barthes, Pierre Bourdieu, Olivier Burgelin, Joffre Dumazedier y Dell Hymes]. Buenos Aires: Nueva Visión, 1969, p. 15.

damento. De alguna manera, la estructura social contiene un orden material y simbólico que regula acciones sociales regladas. En este esquema sociológico, el sujeto concreto, con nombre y apellido, queda subordinado a esas estructuras que le dan sostén. No hay margen para la invención. El individuo se mueve entre combinaciones binarias cuya única posibilidad es cambiar piezas de lugar. Resulta así un sujeto sujetado.

Sin dudas, existen diferencias sustanciales entre los planteos teóricos de cada uno de los autores aquí mencionados. Sin embargo, podemos encontrar un denominador común, relacionado con la fuerte presencia de la sociedad sobre el individuo, sea esta una estructura, un sistema o un aparato. En estos casos, el individuo queda subordinado a las reglas impuestas por esas estructuras cuasi absolutas que todo lo pueden.

La educación, como fenómeno social, resultaba un engranaje más de esa estructura, ya sea para integrar los sujetos a un sistema social, a través de la incorporación de roles y funciones, o para reproducir el orden social vigente, generalmente asociado a la división del trabajo¹¹.

II. Planteamientos subjetivistas

A fines del siglo XIX y principios del siglo XX, otras vertientes intelectuales instalaron la preocupación teórica y metodológica vinculada, no con la estructura o sistema, sino con el individuo. Esas vertientes provinieron de las tradiciones filosóficas alemanas, particularmente de la tradición hegeliana, bajo la figura del filósofo e historiador Wilhelm Dilthey. El defendía un espacio científico que trabajara con aquellos aspectos del individuo ligados a la creatividad, la producción de cultura, valores, la moral, todos ellos ausentes en la tradición positivista.

¹¹ Nótese que estas teorías fueron relevantes en el campo de la sociología de la educación al tratar la educación como un fenómeno social y ya no como el cultivo de la espiritualidad.

Dilthey introdujo un concepto importante para el desarrollo de las ciencias sociales, que fue el concepto de comprensión (*verstehen*) por oposición al concepto de explicación. El hombre —decía el autor— no es un objeto. Es un otro semejante. El científico no debe buscar explicar los actos humanos, sino que debe comprenderlos. Para él, *comprender* es comprender a otro sujeto, porque el otro no es un objeto, sino un sujeto como yo. De este modo, Dilthey incorporó la dimensión subjetiva como categoría de análisis en las ciencias del espíritu, llamadas también ciencias de la cultura. Sostenía:

El análisis encuentra en las unidades de vida, en los individuos psicofísicos, los elementos que componen la sociedad y la historia, y el estudio de estas unidades de vida forma el grupo más fundamental de ciencias del espíritu...¹².

Para Dilthey, el otro es un otro individual:

Los elementos más importantes que integran nuestra imagen y nuestro conocimiento de la realidad, tales como unidad personal de vida, mundo exterior, individuos fuera de nosotros, su vida en el tiempo y sus interacciones, pueden explicarse todos partiendo de esta naturaleza humana enteriza que encuentra en los procesos reales y vivos del querer, del sentir y del representar no más que sus diferente aspectos¹³.

Max Weber, otro representante de las corrientes antipositivistas, cuestionó esta concepción de la cultura y el espíritu por considerar que lo social quedaba subordinado a lo psicológico. El postuló que la forma de entender la relación entre el individuo y lo social era a través del concepto de acción social.

Su definición de acción social fue la siguiente:

¹² DILTHEY, WILHELM. *Las ciencias del espíritu*. México: FCE, 1949, p. 36.

¹³ DILTHEY, WILHELM. *Las ciencias...*, p. 6.

... comportamiento comprensible en relación con objetos, esto es un comportamiento especificado con un sentido poseído o mentado [...] La acción que interesa al investigador remite a tres especificidades: 1) está referida, de acuerdo con el sentido subjetivamente mentado del actor, *a la conducta de otros*, 2) está *co-determinada* en su decurso por esta su referencia plena de sentido, y 3) es *explicable* por vía de comprensión a partir de este sentido mentado (subjetivamente)...¹⁴.

Acción + significado fue la fórmula weberiana de lo social. Pero no se trataba de describir esos diferentes significados atribuidos al conjunto de acciones sociales. Para él se trataba de reconstruir "...uniformidades típicas de comportamiento empíricamente comprobables..."¹⁵.

De ese modo, se podían elaborar tipos ideales, abstractos, diferentes a los hechos reales que sirvieran a modo de instrumentos para constatar el carácter individual de las acciones. Cada conjunto de tipos ideales contenía un valor heurístico, un significado atribuido históricamente, capaz de ser comparado con su referente real.

En esta línea de análisis teórico, las acciones estaban orientadas por fines contruidos históricamente. Lo que Weber buscaba era el sentido histórico de las acciones. Para él, el individuo no era una preocupación en sí, como lo era para Dilthey, sino las leyes y factores que condicionaban el accionar de los individuos. Lo importante era reconstruir tipos ideales de condicionamientos históricos que le permitiesen acceder a la comprensión de lo social.

Los aportes de Max Weber se diseminaron por Europa y América entre un colectivo de pensadores e investigadores de las ciencias sociales y humanas. En Europa, los trabajos de Alfred Schutz continuaron la línea desarrollada por Weber. El consideraba que:

¹⁴ WEBER, MAX. *Ensayos sobre metodología sociológica*. Buenos Aires: Amorrortu editores, 1958, p. 177.

¹⁵ ROSSI en WEBER, MAX. *Ensayos sobre metodología...*, p. 26.

... al analizar las primeras construcciones del pensamiento de sentido común en la vida cotidiana hemos actuado, sin embargo, como si el mundo fuera mi mundo privado y como si estuviéramos autorizados a pasar por alto el hecho de que es, desde el comienzo, un mundo cultural intersubjetivo. Es intersubjetivo porque vivimos en él como hombres entre otros hombres, con quienes nos vinculan influencias y labores comunes, comprendiendo a los demás y siendo comprendidos por ellos...¹⁶.

El conocimiento del mundo no se resuelve por un acto privado, se trata de una acción intersubjetiva, a través de la cual nos constituimos como individuos sociales. Nos hacemos sujetos en compañía de otros sujetos porque son conciencias que se constituyen juntas. La interacción convierte al mundo en un mundo de reciprocidades.

Si bien su concepción de individuo estaba asociada a la noción de conciencias individuales, como entidades cerradas en sí mismas, para ese planteo el otro-individuo no era un extraño. El otro era un semejante con quien se podía relacionar e interactuar, no por explicación científica de sus estados mentales, sino porque ingresamos y crecemos en un mismo mundo social. Para estas líneas teóricas el otro no era otro individual, sino un ser social quien, al igual que yo, estaba atravesado por similares procesos de socialización.

Así, el mundo social era resultado de las acciones intersubjetivas. Alfred Schutz lo expresaba de la siguiente manera:

... aunque el individuo define su mundo desde su propia perspectiva, es, no obstante, un ser social, enraizado en una realidad intersubjetiva. El mundo de la vida diaria en el cual nacemos es, desde el primer momento, un mundo intersubjetivo¹⁷.

¹⁶ SCHUTZ, ALFRED y NATANSON, MAURICE (comp.). *El problema de la realidad social*. Buenos Aires: Amorrotu, 1995, p. 41.

¹⁷ SCHUTZ, ALFRED y NATANSON, MAURICE (comp.). *El problema de la realidad...*, p. 19.

Peter Berger y Thomas Luckmann profundizaron los planteos de Schutz. Desarrollaron la teoría de la construcción social de la realidad a partir de tres momentos o fases: externalización, objetivación e internalización. Este último momento constituía la base: primero, “para la comprensión de los propios semejantes y segundo, para la aprehensión del mundo en cuanto realidad significativa y social”¹⁸.

En la medida que se internaliza lo social se comprende el mundo en el que vive el otro y, al comprenderlo, ese mundo se vuelve propio. Para los autores, este proceso se llamaba socialización. En ese plano distinguían la socialización primaria de la socialización secundaria. La primaria era “la primera por la que individuo atraviesa en la niñez, por medio de ella se convierte en miembro de la sociedad”. La secundaria era “cualquier proceso posterior que induce al individuo ya socializado a nuevos sectores del mundo objetivo de su sociedad”¹⁹.

A principios del siglo xx, los culturalistas americanos recuperaron los planteos de Weber para estudiar la vida cotidiana de residentes urbanos —inmigrantes la mayoría de ellos— con problemas de integración social. Erving Goffman formó parte de este grupo de pensadores, influenciado por las teorías de la acción social; esto es, qué hacen los hombres en determinadas circunstancias. En su texto *Ritual de la Interacción* señalaba:

... apelamos a una sociología de las circunstancias. [...]. Haremos uso de la psicología, pero una psicología desnuda y recortada, ajustada al estudio sociológico de las conversaciones, los encuentros casuales, banquetes, procesos y ociosidades. No nos ocuparán, pues, los hombres y sus momentos, sino más bien los momentos y sus hombres²⁰.

¹⁸ BERGER, PETER y LUCKMANN, THOMAS. *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu editores, 1972, p. 165.

¹⁹ BERGER, PETER y LUCKMANN, THOMAS. *La construcción social...*, p. 166.

²⁰ GOFFMAN, ERVING. *Ritual de la interacción*. Buenos Aires: Editorial Tiempo Contemporáneo, 1970, p. 12.

Al igual que Max Weber, enfatizó el significado que tienen las acciones para los propios sujetos pero, a diferencia de él y bajo la influencia del concepto de socialización de Alfred Schutz, reconocía la importancia del otro en la construcción de un mundo común.

El interaccionismo simbólico americano tuvo fuertes influencias de la tradición weberiana. El acento en estudios microculturales, en las relaciones cara a cara, los vínculos y los afectos entre individuos, subrayaron el carácter simbólico de las interacciones basadas en el principio del sentido de las acciones sociales. Los núcleos teóricos se podrían resumir en las siguientes argumentaciones, según Coulon:

- Vivimos inmersos en un entorno simbólico y físico al mismo tiempo, y somos nosotros quienes construimos los significados del mundo y de nuestras acciones en el mundo con ayuda de símbolos;
- Gracias a esos símbolos “significantes”, estamos capacitados para “ponernos en el lugar del otro”, porque compartimos con él los mismos símbolos;
- Compartimos una cultura, un conjunto elaborado de significados y valores que guía la mayoría de nuestras acciones y nos permite predecir, en gran medida, el comportamiento de los otros individuos...²¹.

En el plano educativo, estos postulados teóricos fueron significativos porque permitieron ingresar a los universos simbólicos contruidos y creados por los propios sujetos en los espacios escolares: la relación docente-alumno; las interacciones áulicas; los modos de relacionarse con el conocimiento, entre otras preocupaciones, que resultaron abordajes novedosos y fructíferos para comprender la vida cotidiana de las escuelas.

²¹ COULON, ALAIN. *Etnometodología y educación*. Buenos Aires: Paidós, 1995, p. 62.

Sin embargo, las críticas se dirigieron a cuestionar el carácter reduccionista de lo social, al desconocer las relaciones de dominación entre los sujetos y las disputas de poder, fundadas en las diferentes posiciones ocupadas en la estructura social. Estas premisas teóricas redimensionaron las discusiones acerca de la relación entre individuo y sociedad, dilema que se traducía sobre los límites y alcances del mundo social: ¿es el mundo solo una construcción intersubjetiva?, ¿qué hay por fuera de esa interacción? Una pregunta con más explicaciones que respuestas.

III. La falsa dicotomía

Otra vertiente de estudios sociales o sociohistóricos cuestionaron tanto los planteos que priorizaban el lugar de la estructura social como aquellos que analizaban las acciones individuales. Pierre Bourdieu dio un giro importante sobre esa tensión teórica y metodológica que producía la relación individuo-sociedad. Para él, esa tensión provocaba efectos perversos en los modos de abordar y comprender la realidad social, con una división del trabajo científico a veces inconciliable. El sostenía que la dicotomía entre individuo o sociedad era falsa porque la realidad social tiene una doble existencia: por un lado, existen estructuras objetivas independientes de la conciencia y de la voluntad de los agentes (clases, grupo, instituciones) y por el otro, hay una génesis social de los esquemas de percepción, de pensamiento y de acción que construyen una visión de mundo y un modo de estar en él (lo social internalizado, lo social hecho cuerpo, naturalizado). Ambos momentos son dialécticos y solo se entienden uno en relación al otro.

El punto de encuentro de uno y otro momento es la *práctica*:

... los objetos de conocimiento son contruidos y no pasivamente registrados y que el principio de esta construcción es el sistema de disposiciones estructuradas y estructurantes constituido en la práctica y orientado hacia funciones prácticas [...] El lugar de la práctica es el lugar de la dialéctica del opus operatum y el modus

operandi, de los productos objetivados y los productos incorporados de la práctica histórica, de las estructuras y los *habitus*²².

El *habitus* funciona como principio organizador de prácticas y representaciones que tienen su expresión en la misma práctica; es allí donde se inscribe la lógica misma de nuestras acciones, donde encontramos y gestamos cosas para hacer, decir, pensar, sentir y percibir. Lo social es experiencia vivida, los sujetos tienen una captación activa de ese mundo, actúan sobre él para reproducirlo, transformarlo o modificar ese orden social establecido de manera arbitraria.

En esta misma idea matriz de la doble existencia de lo real, se pueden ubicar los desarrollos teóricos de Norbert Elías quien también discutió y debatió sobre la dicotomía individuo y sociedad. Igual que Bourdieu planteaba que era insostenible teóricamente esta separación porque lo social se encuentra en una relación interdependiente con las estructuras mentales, las emociones, afectos y pasiones.

En su texto *Proceso de civilización*, Elías planteaba:

... los conceptos como “individuo” y “sociedad” no se remiten a dos objetos con existencia separada, sino a aspectos distintos, pero inseparables, de los mismos seres humanos y que ambos aspectos, los seres humanos en general, en situación de normalidad, solo pueden comprenderse inmersos en un cambio estructural. Ambos conceptos tienen el carácter de procesos y no es posible en absoluto hacer abstracción de este carácter de proceso en una construcción teórica que se remita a los seres humanos²³.

En otro pasaje del texto volvió a reafirmar su tesis:

²² BOURDIEU, PIERRE. *El sentido Práctico*. Buenos Aires: Siglo XXI. 2007, p. 85-86.

²³ ELÍAS, NORBERT. *El Proceso de la civilización*. España: FCE, 1987, p. 16.

... no será comprensible la relación entre los conceptos a los que llamamos "individuo" y "sociedad" mientras continuemos manejándolos como si se tratase de dos cuerpos con existencias separadas y, además, como dos cuerpos cuyo estado normal fuera el reposo y que, por así decirlo, solo entrasen en relación *a posteriori* [...] Cualquiera que sea el significado de una tal "imbricación recíproca", ¿qué otra cosa puede significar esta metáfora sino que se trata de dos cosas distintas que empiezan existiendo por separado y que, luego, en cierto modo, "se interpenetran" *a posteriori*?²⁴.

Elías evocaba la noción de proceso y evolución para dar cuenta de cómo los cambios sociales y subjetivos se suceden de manera interdependiente y constante. Así, es posible imaginar que el otro no es un *homo clausus*, una cosa inmutable e invariable, cerrada en sí misma, sino que sufre variaciones, es mutable y, esa mutabilidad se produce durante toda la vida biológica del individuo, como también por efecto del largo proceso civilizatorio de las sociedades humanas.

Esta noción de movimiento resultó un elemento potente para comprender la relación individuo-sociedad porque remitía a captarlo en movimiento, algo que viene del pasado, se hereda, transforma y continúa. El otro no es más que un nosotros, quienes, vistos en retrospectiva dan cuenta de lo colectivo más que de lo individual.

Por otro lado, se encuentran los aportes de Raymond Williams que, si bien no abordaban directamente la relación individuo-sociedad, desarrolla un corpus teórico valioso para analizar esa relación. Desde una concepción gramsciana, recuperó el concepto de hegemonía para realizar estudios culturales, con centralidad en los procesos subjetivos.

Williams entendía por hegemonía:

²⁴ ELÍAS, NORBERT. *El Proceso...*, p. 16.

... un proceso social vivido, organizado prácticamente por significados y valores específicos y dominantes [...] constituyen un sentido de la realidad para la mayoría de las personas de una sociedad: un sentido de lo absoluto debido a la realidad experimentada...²⁵.

Para él, esta noción de realidad experimentada o conciencia práctica, resultaba un disparador efectivo para comprender los procesos hegemónicos en tanto los individuos perciben al mundo como natural y a las relaciones sociales como relaciones personales: lo social se oculta detrás de los ropajes personales.

La hegemonía, dirá más adelante, siempre es un proceso activo pero, para llevarse adelante, necesita de tres elementos: las tradiciones, instituciones y formaciones. La tradición es el elemento más potente y poderoso en tanto resulta de la construcción de una “versión” intencional de “un pasado configurativo y de un presente preconfigurado”²⁶.

Para él, las instituciones eran el espacio privilegiado de socialización e incorporación de ese “selecto rango de significados, valores y prácticas que los seres humanos deben aprender”²⁷; aunque no se trata solo de aprendizajes, sino de una efectiva socialización que posibilita a los individuos una autoidentificación con las formas y contenidos hegemónicos. Una resignación naturalizada de lo inevitable y necesario²⁸.

Las formaciones se comprenden en relación con los dos elementos anteriores, que contribuyen, desde la práctica intelectual, a constituir movimientos o tendencias de ideas, valores, creencias, etc.

²⁵ WILLIAMS, RAYMOND. *Marxismo y literatura*. Buenos Aires: Las cuarenta, 2009, pp. 149-151.

²⁶ WILLIAMS, RAYMOND. *Marxismo y literatura...*, p. 159.

²⁷ WILLIAMS, RAYMOND. *Marxismo y literatura...*, p. 162.

²⁸ Para Williams es importante recuperar también los procesos contra hegemónicos que alteran, resisten o cuestionan los discursos y prácticas hegemónicas.

Los aportes provenientes de estas tres líneas teóricas resultaron provechosos para comprender la intrincada relación entre lo individual y lo social: lo social incorporado, lo social hecho cuerpo o lo social naturalizado, habilitan a redimensionar el juego entre lo particular y lo universal; no en aras de distinguirlo, sino de trabajar —y cuestionar— la arbitrariedad de sus efectos.

En el plano educativo estas teorías posibilitaron y posibilitan abordar la complejidad de las prácticas educativas/escolares atravesadas por las coordenadas tiempo/espacio. La noción de proceso o movimiento, ensamblada a la noción de experiencia reificada, inscribe el debate desde un pensamiento relacional entre las distintas escalas de la vida social y educativa: sistema educativo, instituciones escolares, prácticas, grupos e individuos.

La educación en los intersticios del debate

En los debates sobre la relación entre individuo y sociedad, la educación ocupó un primerísimo lugar, ya sea porque se veía en ella un ámbito propicio de integración social, un espacio donde el individuo desarrollaba sus potencialidades personales, porque resultaba un espejo de las desigualdades e injusticias sociales o porque era el lugar por excelencia de dominación cultural. Como sea, estos argumentos suponían que la educación —y por defecto la escuela— tenía poder y eficacia en la producción de un sujeto social particular.

Pero esta capacidad —real o imaginaria— de la escuela ha declinado, no porque se resignó la formación de los individuos, sino porque las transformaciones sociales de las últimas largas décadas, diversificó esa idea matriz de producción de UN sujeto.

En recientes trabajos de investigación sobre relaciones sociales y escolarización, se observó cómo la escuela ocupaba un lugar diferente para los alumnos y alumnas según su sector social. El nivel de exigencias curriculares, la relación con la disciplina, autoridad y las responsabilidades pedagógicas para con los alumnos, fueron

algunos núcleos que daban cuenta de las distancias formativas entre unos y otros.

Es de resaltar que las diferencias no solo se encontraron entre sectores sociales, sino también en las fracciones de un mismo sector de clase: sus ideas matrices sobre la escolaridad variaban considerablemente en torno a las expectativas, las apuestas, la relación con el conocimiento y la relación con los otros.

En uno de los trabajos de investigación iniciado en el año 2004, planteábamos que:

Ir a la escuela puede convertirse para los estudiantes arribar a un espacio cargado de desencuentros, dispuesto para hacer nada, dada la cantidad de horas libres, los cambios de cronograma sobre la marcha, lo que genera estilos de trabajo con el conocimiento y de relaciones con los docentes y sus pares basadas en la eventualidad²⁹.

“Dar vueltas” se constituye en una actividad en sí misma que ocupa un espacio central en las rutinas escolares y no se reduce a una pura acción motriz. Podríamos conjeturar que estas prácticas naturalizadas y la contingencia cotidiana van constituyendo disposiciones, formas sociales encarnadas en estos jóvenes escolarizados, un modo subjetivo de habitar la escuela. Aunado a ello, las historias de los cursos hablan de rupturas, ingresos recientes, ausencias y expulsiones encubiertas en forma de “pases”. Entre las razones que esgrimen los alumnos para explicar los cambios de escuela, sección o turno, manifiestan haber llegado al límite de amonestaciones, inasistencias, problemas con sus compañeros, repitencia, entre otras...³⁰.

²⁹ MALDONADO, MÓNICA y SERVETTO, SILVIA. “Contingencias y desencuentros: una protesta de estudiantes secundarios”. *Revista AVA* Nro. 14, julio. Misiones. Programa de Posgrado en Antropología Social de la Secretaría de Investigación y Posgrado de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Misiones, 2009, pp. 227-236.

³⁰ MALDONADO, MÓNICA; GUADALUPE MOLINA y SILVIA SERVETTO. “Experiencias juveniles en escuela secundaria: avances y desafíos de un estudio socio-antropológico”.

La escuela de nivel medio donde realizamos el trabajo de campo era pública de gestión estatal, con un alumnado socialmente heterogéneo en sus inicios, que paulatinamente se conformó por sectores sociales empobrecidos. Allí, la escolarización parecía forjarse en un sinsentido de acciones que no llevaban a ninguna parte: contenidos mínimos, flexibilización del trabajo curricular, ausentismo docente, mixturado con el deterioro social, producto de las políticas neoliberales implementadas en la década de los años noventa.

Las historias de los cursos hablaban de rupturas, ingresos recientes, ausencias y expulsiones encubiertas en forma de “pases”. Límite de amonestaciones, inasistencias, problemas con sus compañeros, repitencia, eran algunas de las razones que esgrimían los alumnos y alumnas para explicar sus cambios de escuela, sección o turno.

En ese entonces, hablábamos de pasajeros en tránsito³¹, porque las y los estudiantes circulaban por rutas que los conducían a no afincarse en ningún lugar, no importarles lo que sucedía porque “total —decían entre ellos— ya me voy”. Esta situación dificultaba el seguimiento del proceso de escolarización de los jóvenes en tanto la institución recibía todos los años alumnos a quienes había que enseñarles nuevamente las normas y reglas institucionales y el proceso de enseñanza/aprendizaje se tornaba tedioso y lento.

Otra característica que habíamos advertido en las relaciones sociales de estos jóvenes eran los agrupamientos en pequeños grupos de amigos y amigas con quienes mantenían lazos afectivos en la escuela que luego no continuaban por fuera de dicho espacio. Los compañeros del curso parecían amistades acotadas, efímeras, que duraban un tiempo relativamente breve. También aparecían

En PINKSAZ, D. (comp.) *La investigación sobre educación secundaria en la Argentina en la última década*. Buenos Aires: Flacso, 2015, p. 143.

³¹ SERVETTO, SILVIA. “Jóvenes, cambios de escuelas y procesos de identificación. Reflexiones teóricas sobre la constitución de identidad”. En *Cuadernos de Educación*. Año VI, n.º 6. Córdoba: Ferreyra Editor, 2008, pp. 245-256.

disputas y peleas tanto entre grupos como al interior de cada uno de ellos. A su vez encontramos alumnos solos que no participaban de grupos de amistades, ni en peleas y se mantenían ciertamente al margen de uniones y desuniones³².

En términos analíticos, este trabajo de investigación, además de enfrentarnos al malestar de las instituciones, grupos e individuos en tiempos de crisis estructurales, nos obligó a revisar algunos conceptos que se habían cristalizado en el sentido común y obturaban la comprensión de los fenómenos sociales. Entre ellos, el concepto de socialización. En el sentido común (y científico) pervivía la imagen del estudiante secundario como aquel que mientras reconoce la autoridad, se resguarda en la distancia y la considera como un otro. Al mismo tiempo, cultiva ciertas lealtades con los pares, constituyendo un “nosotros” que defiende los intereses de sus miembros como un todo. La construcción de identidad se sostenía articulada a la noción del “nosotros”, por oposición a un “ellos” que marcaba tanto las diferencias con el otro como las similitudes con los propios³³.

¿Cómo era posible entonces, en esos encuadres institucionales, forjar relaciones con el otro que permitiesen, al mismo tiempo, integrarse a una comunidad y constituir propios procesos de subjetivación? Esto es, ¿cómo articular lo individual y social en un espacio marcado por la desafiliación?

En otro de los trabajos de investigación iniciado en el marco del anterior proyecto y, “para confrontar con las experiencias de escolaridad y relaciones sociales entre pares que tenían los estu-

³² MALDONADO, MÓNICA; GUADALUPE MOLINA y SILVIA SERVETTO. “Experiencias de escolaridad, prácticas y contextos sociohistóricos”. Exposición presentada en la I Reunión científica *La investigación sobre Educación Secundaria en la Argentina en la última década*. Buenos Aires: Flacso, 2013.

³³ SERVETTO, SILVIA. *Clases medias, escuela y religión: socialización y escolarización de jóvenes en colegios secundarios católicos en Córdoba*. Tesis de Doctorado en Educación. FFyH. UNC, 2015.

diantes de las escuelas públicas”³⁴, indagamos sobre los procesos de socialización y escolarización de jóvenes que asistían a escuelas confesionales católicas.

En esos enclaves institucionales, donde se atiende especialmente a sectores medios y altos de la sociedad cordobesa, la educación —y la escuela— constituye un núcleo primordial en los procesos formativos de su estudiantado, en estrecha vinculación con las familias de sus alumnos y alumnas.

En ese trabajo de investigación encontramos que:

Esos jóvenes dedican muchas horas al trabajo escolar que con el correr de los años aprenden a sortear con fotocopias, resumen de compañeras y actualmente con internet. Sin embargo, más allá de las estrategias que generan para reducir horas de estudio y tareas, estas rutinas dan cuenta de cómo la escolarización no comienza y termina en la escuela; por el contrario, invade la totalidad de su vida, son vidas escolarizadas basadas en una rutina laboral con efectos disciplinarios sobre los cuerpos. La regularidad de una actividad y la rutina de una tarea, son los cimientos de una disciplina, la cual no es otra cosa que una verdadera y auténtica educación moral. Durkheim³⁵ decía que para que el niño aprenda el respeto de la regla, es necesario que “aprenda a cumplir su deber porque se sienta obligado a ello”³⁶.

En uno de los casos abordados, una escuela confesional católica, que atendía exclusivamente a mujeres, resultó interesante observar como:

³⁴ MALDONADO, MÓNICA; GUADALUPE MOLINA y SILVIA SERVETTO. “Experiencias juveniles...”, p. 148.

³⁵ DURKHEIM, EMILE. *La educación moral*. Buenos Aires: Editorial Losada, 1997, p. 167.

³⁶ SERVETTO, SILVIA. “Socialización y escolarización de adolescentes de clase media en contextos urbanos. Apuntes para pensar las ‘relaciones’ entre sectores de clase”. Ponencia presentada en la 2.ª Reunión Internacional sobre Formación de las Elites. Buenos Aires: Flacso, 2013.

La tradición y la historia familiar se unen en la escolaridad de las jóvenes y conforman redes sociales que van más allá de la escuela y que permanecen en relación con ella. Las amistades se arman en esas redes y no están signadas por la eventualidad, sino por la permanencia...³⁷.

En otra de las escuelas confesionales abordadas, mixta desde la década de los años ochenta, se pudo constatar que:

La conducta del esfuerzo, la clara separación de ocio y trabajo marcan una rutina por momentos agobiante para los propios adolescentes, que no termina en la escuela, sino que continúa en la casa y con la familia...³⁸.

Sin embargo, más allá de sus matices o sutiles diferencias, ambas escuelas confesionales construían socializaciones institucionalizadas con una alta dosis de regularidad y manejo del tiempo, control del espacio y un cuidado vigilante sobre su persona y sobre sus relaciones, de escasas probabilidades para la contingencia y eventualidad. La diferencia entre ellos aparecía, en todo caso, en la manera de tramitar simbólicamente ese espacio y tiempo: mientras los y las jóvenes del colegio mixto se inscribían en tiempos marcados por la prisa y la urgencia, las jóvenes del colegio para mujeres se inscribían en la experiencia del tiempo como larga duración. Estas diferencias se traducían además, en los componentes de la socialización y escolarización: en un caso prevalecía la experiencia del nosotros y en otro caso la primacía del yo (*self*).

De lo observado en las escuelas públicas y privadas, queda la preocupación por los procesos cristalizados de desigualdad social y educativa en que se escolarizan los jóvenes en la ciudad de Córdoba. Los procesos de socialización y escolarización, las

³⁷ SERVETTO, SILVIA. "Socialización y escolarización de adolescentes...".

³⁸ SERVETTO, SILVIA. "Socialización y escolarización de adolescentes...".

relaciones sociales, el uso de los espacios y el uso del tiempo de los jóvenes, se forjan en circuitos cada vez más diferenciados, donde lo social se percibe como un conjunto de micro universos, cerrados, como cotos, bolas de billar que se tocan, chocan, pero no se fusionan. Un núcleo duro difícil de romper.

Si otrora la escuela articulaba los ideales de una sociedad, formando un sujeto social particular en pos de ese ideal, hoy esa articulación se ha modificado o no guarda las mismas especificidades decimonónicas: la desigualdad social, los cambios o mutaciones de las instituciones sociales y la maleabilidad de los individuos en los procesos de filiación social, son algunas de las razones de esa modificación que interpelan la dirección de los procesos sociales.

Actualmente los jóvenes tienden a diversificar los marcos de referencias en una multiplicidad divergente (e incluso opuestas) de grupos, movimientos, agentes e instituciones: organizaciones políticas, arte callejero, grupos de rock and roll, cuarteto y/o cumbia, movimientos religiosos, etc., dan cuenta de cómo se multiplicaron los espacios de socialización de las nuevas generaciones, donde la escuela aparece como una institución más, entre tantas otras.

Pero, sin desconocer la especificidad y el valor de la escolaridad obligatoria para toda la población, es necesario repensar el lugar social de la escuela, correrse de la mirada durkheimniana sobre los sistemas cerrados de individuo-sociedad-educación, para dar lugar a una concepción abierta que incluya otros modos posibles de hacer escuela, donde el eje esté puesto, ya no en la integración del individuo a un supuesto sistema social, sino en la capacidad de construir, articular y fortalecer las heterogeneidades y diversidades, en aras de acortar fronteras y reducir las desigualdades sociales.

Bibliografía

BARBANO, FILIPPO y OTROS. *Estructuralismo y sociología*. [por Roland Barthes, Pierre Bourdieu, Olivier Burgelin, Joffre Du-

- mazedier y Dell Hymes]. Buenos Aires: Nueva Visión, 1969, 212 p.
- BERGER, PETER y LUCKMANN, THOMAS. *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu editores, 1972, 233 p.
- BOURDIEU, PIERRE. *El sentido Práctico*. Buenos Aires: Siglo XXI. 2007, 453 p.
- COULON, ALAIN. *Etnometodología y educación*. Buenos Aires: Paidós, 1995, 230 p.
- DE SAUSSURE, FERDINAND. *Curso de Lingüística general*. Buenos Aires: Losada, 1945, 260 p.
- DILTHEY, WILHELM. *Las ciencias del espíritu*. México: FCE, 1949, 427 p.
- DUBET, FRANÇOIS y MARTUCELLI, DANILO. *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. España: Losada, 1998, 489 p.
- DURKHEIM, EMILE. *Las reglas del método sociológico*. México: FCE, 2001, 209 p.
- DURKKEIM, EMILE. *La educación moral*. Buenos Aires: Editorial Losada, 1997, 318 p.
- ELÍAS, NORBERT. *El Proceso de la civilización*. España: FCE, 1987, 581 p.
- GOFFMAN, ERVING. *Ritual de la interacción*. Buenos Aires: Editorial Tiempo Contemporáneo, 1970, 237 p.
- MALDONADO, MÓNICA y SERVETTO, SILVIA. “Contingencias y desencuentros: una protesta de estudiantes secundarios”. En *Revista AVA* Nro. 14, julio. Misiones. Programa de Posgrado en Antropología Social de la Secretaría de Investigación y Posgrado de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Misiones, 2009, pp. 227-236.
- MALDONADO, MÓNICA; GUADALUPE MOLINA y SILVIA SERVETTO. “Experiencias de escolaridad, prácticas y contextos sociohistóricos”. Exposición presentada en la I Reunión científica *La investigación sobre Educación Secundaria en la Argentina en la última década*. Buenos Aires: Flacso, 2013.

- MALDONADO, MÓNICA; GUADALUPE MOLINA y SILVIA SERVETTO. "Experiencias juveniles en escuela secundaria: avances y desafíos de un estudio socio-antropológico". En PINKSAZ, D. (comp.) *La investigación sobre educación secundaria en la Argentina en la última década*. Buenos Aires: Flacso, 2015, pp 139-160. [Consulta en línea] <http://flacso.org.ar/wp-content/uploads/2015/03/Jornadas-cientificas-compilacion-RIES.pdf>
- MARX, KARL. *Contribución a la crítica de la economía política*. Buenos Aires: Siglo XXI, 2008, 411 p.
- PARSONS, TALCOTT. *Apuntes sobre la teoría de la acción*. Buenos Aires: Amorrortu ed., 1970, 259 p.
- SCHUTZ, ALFRED y NATANSON, MAURICE (comp.). *El problema de la realidad social*. Buenos Aires: Amorrortu, 1995, 396 p.
- SERVETTO, SILVIA. "Jóvenes, cambios de escuelas y procesos de identificación. Reflexiones teóricas sobre la constitución de identidad", en *Cuadernos de Educación*. Año VI, n.º 6. Córdoba: Ferreyra Editor, 2008, pp. 245-256.
- SERVETTO, SILVIA. "Socialización y escolarización de adolescentes de clase media en contextos urbanos. Apuntes para pensar las 'relaciones' entre sectores de clase". Ponencia presentada en la 2.ª **Reunión** Internacional sobre Formación de las Elites. Buenos Aires: Flacso, 2013.
- SERVETTO, SILVIA. *Clases medias, escuela y religión: socialización y escolarización de jóvenes en colegios secundarios católicos en Córdoba*. Tesis de Doctorado en Educación. FFyH. UNC, 2015, 320 p.
- STEINER, PHILIPPE. *La sociología de Durkheim*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión, 2003, 140 p.
- TIRAMONTI, GUILLERMINA. *La trama de la desigualdad educativa*. Buenos Aires: Manantial, 2004, 239 p.
- WEBER, MAX. *Ensayos sobre metodología sociológica*. Buenos Aires: Amorrortu editores, 1958, 271 p.
- WILLIAMS, RAYMOND. *Marxismo y literatura*. Buenos Aires: Las cuarenta, 2009, 295 p.

LA CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO HISTÓ- RICO EN LOS MANUALES ESCOLARES

DRA. MARÍA SUSANA URZI (UNCUYO)

El propósito de este artículo es analizar cómo se construye el conocimiento en los libros de historia del nivel secundario en la Argentina. Creemos que investigar sobre este tema puede orientar didácticamente a los profesores en el uso del manual. El análisis de los textos históricos conduce obligadamente a descubrir la importancia que tiene conocer el marco ideológico reflejado en ellos, así como la forma en que las editoriales se preocupan por transmitir los contenidos y cómo estos han llegado a las aulas. Los cambios que han sufrido actualmente los manuales obedecen a nuevas demandas que determinan, no solo una renovada estructuración de los contenidos, sino un cambio en la función misma del libro de texto: en muchos casos deja de ser un elemento de estudio para convertirse en una herramienta didáctica para el profesor. El descubrimiento de estas nuevas líneas de estudio ha llevado a los que investigan el tema a renovar sus primeros intentos hacia una postura más crítica y reflexiva.

Las investigaciones realizadas hasta el momento demuestran que los manuales han sido un vehículo privilegiado para transmitir el pensamiento ideológico. Se ha comprobado que el marco jurídico institucional dado por la Ley 1420, en 1884, aprobó que el libro escolar fuese el instrumento más adecuado para transmitir las tendencias políticas, científicas, pedagógicas y didácticas predominantes. Los primeros manuales de Historia surgieron de la mano de la burguesía durante el proceso de formación de la Argentina como *Nación*. Tuvieron como objetivo resaltar los *grandes héroes* de la patria que construyeron la nación para todo el pueblo. Si avanzamos en el tiempo, vemos que, a principios del siglo xx, no es la clase política la encargada de difundir la historia, sino que, de la mano del desarrollo capitalista, son los historiadores

profesionales que se dedican a investigar y producir el conocimiento histórico. Pero luego, a mediados del siglo xx, ya no son investigadores, sino profesores los que comienzan a escribir los manuales. Así surgen nuevos textos que, a pesar de la lejanía temporal, nos resultan familiares: Astolfi, Comelli Ibañez, Fernández Arlaud. El control educativo del gobierno peronista y el intento de censura del gobierno *de facto* conducen a un progresivo manejo de la producción de los libros de texto. No obstante, la concepción de nacionalidad se mantiene inalterable a lo largo del tiempo. Finalmente, llega el período democrático en 1983, cuyo objetivo era formar *ciudadanos* hacedores de una *cultura democrática*, que de alguna manera se verá reflejada en las páginas de los libros de historia de Luis Alberto Romero, Sábato y Privitellio, que se convierten en los nuevos manuales de la democracia argentina¹.

Este devenir histórico constituye uno de los argumentos más recurrentes para justificar la importancia que tiene conocer cómo se transmite y construye el conocimiento histórico. Realizar un estudio crítico y reflexivo nos va a permitir apreciar las marcas ideológicas que prevalecen en los textos y el protagonismo que tienen las políticas educativas en la elaboración y diagramación de los manuales escolares.

Ligado al planteo del conocimiento histórico, podríamos afirmar que la reducción del espacio ha hecho necesaria la conversión de la estructura textual, resumiendo lo que ya, anteriormente, estaba resumido. Esto provoca que el contenido disciplinar se presente en frases cortas, con descripciones sobresalientes, pero sin profundización. Los diseñadores de los contenidos editoriales justifican esta tendencia con la afirmación de que se busca incentivar a los alumnos para que investiguen y encuentren el material faltante, ayudados por las guías de estudio sugeridas en cada manual.

¹ SCHELZ, MARIANO. "Ciencia, clase y propaganda: los manuales de historia en la Argentina". En *Razón y Revolución*, n.º 13 (2004), p. 3.

Este cambio de concepción del libro nos lleva a suponer que las cuestiones metodológicas han sustituido a los contenidos epistemológicos.

Creemos que este aspecto puede haber incidido en la organización de los contenidos, sobre todo, si se piensa que las editoriales se ajustan a la propuesta oficial. Hilda Lanza y Silvia Finocchio opinan que no ha habido, por parte del Estado, una continuidad en la propuesta de modificar o mejorar la calidad de los contenidos de historia, lo que ha impedido generar instancias de reflexión para llevar adelante una propuesta de selección más pensada.

Los textos no reformulan el modelo historiográfico sustentado en la propuesta oficial que sostiene que la historia es una sucesión de continuidades. Excluyen la explicación de los procesos de ruptura y omiten los análisis referidos a la presentación de conflictos. Tampoco reformulan la caracterización propuesta acerca del método histórico, la tarea del historiador o la caracterización de las fuentes historiográficas que desde otros ángulos permitan cuestionar aquel modelo general².

Un punto interesante es que al procesar el conocimiento, las editoriales actúan como agentes de la hegemonía cultural o ideológica. “Lo ideológico es entendido como el conjunto de ideas, mitos y valores que [...] representan una cierta interpretación de la realidad histórico-social y constituyen una orientación para la acción que se ve plasmada en la finalidad que se le adjudica al manual”³. De lo expresado, se desprende que existe una relación entre la producción editorial y el contenido, es decir, entre la selección de contenidos históricos y la diagramación del texto, entre narración e historia, entre marco epistemológico y metodológico.

² LANZA, HILDA y FINOCCHIO, SILVIA. *Curriculum presente, ciencia ausente*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores, 1993, p. 81.

³ LANZA, HILDA y FINOCCHIO, SILVIA. *Curriculum...*, p. 67.

Ahora bien ¿cómo analizar la construcción del conocimiento histórico en los manuales escolares? Elvira Narvaja de Arnoux manifiesta que “el objetivo es comprender el conocimiento histórico como una construcción a partir de prácticas discursivas vinculadas con ámbitos de la vida social, lo que supone una relación dialéctica entre un suceso histórico particular y las estructuras sociales que lo enmarcan”⁴.

Siguiendo en esta misma línea, se nos plantea otro interrogante: ¿cuál es la relación entre conceptos escritos en las fuentes y situaciones o circunstancias vividas en una determinada época? Existen teorías que reducen la realidad al lenguaje, olvidando que todo lenguaje tiene dos momentos: por un lado, el lenguaje es receptor porque registra lo que sucede, “descubriendo lo que se le impone sin ser en sí mismo lingüístico, a saber: el mundo, tal y como se nos presenta pre-lingüísticamente (y no lingüísticamente)”⁵, y por otro lado, el lenguaje tiene una función activa al asimilar todos estos contenidos y conceptualizarlos. “... sin conceptos no hay experiencia y sin experiencia no hay conceptos”⁶.

A través del lenguaje se pueden expresar las distintas formas de relación entre las realidades. Esta idea permite dar cuenta del vínculo existente entre los conceptos escritos y las circunstancias o situaciones vividas. Existen configuraciones discursivas que sirven para potenciar los conceptos que se transmiten, por ejemplo, hay palabras como *pueblo* que, al presentarse como un término colectivo, potencia el efecto del mensaje. Hay términos que llevan consigo la idea o el concepto de una victoria, por ejemplo la palabra *libertad*. De igual manera, el vocablo *independencia*, resulta

⁴ NARVAJA DE ARNOUX, ELVIRA. *Análisis del discurso: modos de abordar materiales de archivo*. Buenos Aires: Santiago Arcos editor, 2006, p.14.

⁵ FERNÁNDEZ SEBASTIÁN, JAVIER y FUENTES, JUAN FRANCISCO. “Historia de los conceptos”. *Ayer. Revista de Historia Contemporánea*. Madrid: Marcial Pons, Ediciones de Historia, S.A., 2004, p.30.

⁶ FERNÁNDEZ SEBASTIÁN, JAVIER y FUENTES, JUAN FRANCISCO. *Historia...*, p. 30.

“capaz de enardecer a las muchedumbres con su solo conjuro, aunque su uso no responda en ciertos casos a un verdadero logro de libertad, entendida en sentido riguroso”⁷.

Debe mediar siempre un análisis cuidadoso al estudiar el sentido de las palabras, ya que pensar manipulando conceptos puede ser útil para las batallas ideológicas, pero no para la búsqueda de la verdad. En este aspecto, Alfonso López Quintás aporta una interesante reflexión que ayuda a conocer en profundidad cómo se transmite el conocimiento histórico a través del lenguaje, cómo se efectúa el estudio de los enunciados con su enunciación, cómo se analizan las palabras en condiciones de producción estable y, también, cómo se reconocen los tipos de identidades y oposiciones.

Se trata de centrar la atención en los recursos interpretativos, entre la realidad del hecho histórico y el discurso del autor “un contexto a la vez históricamente descrito y discursivamente comprobado en el archivo, se encuentra así presente en la diversidad misma de los argumentos del texto”⁸. Este estudio es válido teniendo en cuenta que la relación entre conocimiento histórico y valoraciones subjetivas, presentadas muchas veces como *verdades científicas*, puede coincidir o no con el archivo. Precisamente en este se plasma la historia como una *intencionalidad*. Según Francisco Leocata, el archivo asume “un contexto de horizonte, que significa un ámbito indefinidamente ampliable en el que se da el sentido de las cosas, [...]. La intencionalidad tiene, [...] la forma de la temporalidad, [...]”⁹. De ahí la importancia de recuperar las fuentes documentales.

Esta reflexión nos lleva obligadamente a descubrir de qué manera las editoriales y los autores de los manuales se han preocupado por transmitir los contenidos y cómo este ha llegado al aula.

⁷ LÓPEZ QUINTÁS, ALFONSO. *Estrategia del lenguaje y manipulación del hombre*. 2.ª edición. Madrid: Narcea, S.A. de Ediciones, 1980, p.144.

⁸ FERNÁNDEZ SEBASTIÁN, JAVIER y FUENTES, JUAN FRANCISCO. *Historia...*, p. 54.

⁹ LEOCATA, FRANCISCO. *Persona, lenguaje, realidad*. Buenos Aires: Editorial de la Universidad Católica Argentina, 2003, p.121.

Esto nos obliga a revisar la presencia del libro de texto en las aulas y el uso que los docentes le dan en sus prácticas cotidianas.

Sabemos que el manual es empleado fundamentalmente como un recurso didáctico que complementa la exposición del profesor. Teniendo en cuenta la influencia que ejerce el libro de texto y la utilidad que le dan los docentes dentro del aula, se comprende la relevancia que tiene conocer cómo se construye el conocimiento en los manuales de historia.

Desde el origen de los sistemas nacionales de educación, en el siglo XIX, los libros escolares han ocupado un lugar privilegiado en las aulas. Se han convertido en un instrumento central en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Si bien los manuales son una fuente valiosa para el estudio histórico, su abordaje no ha sido sencillo. Es bien sabido que los libros de texto pueden ser estudiados desde distintos puntos de vista. Por un lado, como producto de consumo y, por otro, como soporte de conocimientos escolares, ideológicos, culturales y pedagógicos. Por todo ello, su estudio abre un abanico de posibilidades, al tiempo que obliga a transitar el camino con cautela.

Si consideramos los manuales como instrumento portador de conocimientos, estos pasan a ser vehículos de implicaciones sociales, políticas e ideológicas. Su compleja trama de significaciones va a impregnar de un cierto sentido al contenido. No podemos hablar de una ingenuidad en las palabras, pues el conjunto de mensajes manifiestos y latentes que poseen las oraciones e imágenes de los manuales nos marca el contexto en que se ubican.

Con esta visión, los textos escolares se convierten, en numerosas ocasiones, en elementos de transmisión de ideologías dominantes, actuando como modeladores del comportamiento y la conducta de los alumnos. Dicha cuestión nos inspira para iniciar un análisis discursivo del conocimiento histórico. Además, debemos destacar que este tema ha sido siempre una preocupación de los investigadores y que todavía se sigue investigando, pues no está totalmente agotado, ya que aún posee muchas vetas por explorar.

Dada la relevancia que tiene el estudio de los manuales resulta interesante revisar los antecedentes que existen al respecto, a fin de descubrir la amplia gama de investigaciones que hay sobre el tema.

1. Antecedentes teóricos en el estudio de los manuales escolares

Para poder abordar la enseñanza de la historia y hacer un análisis del trasfondo ideológico del currículo plasmado en los libros escolares, nos remitimos al trabajo de Hilda Lanza y Silvia Finocchio, quienes consideran que la política del libro escolar se concibe como parte del programa de democratización educacional. “De esta forma se respetan las libertades editoriales, se revaloriza el lugar del texto, a la vez que el Estado educador asume su responsabilidad sobre los contenidos que serán enseñados a través del sistema educativo”¹⁰.

La investigación en la Argentina sobre textos escolares, a través de los cuales se enseña la historia, empezó hace alrededor de treinta años. Los primeros trabajos fueron realizados por autores como A. M. Nethol “El libro de lectura de la escuela primaria en la Argentina”. En: *Comunicación y Cultura*, n.º 2, 1973 y Julia M. Silber “El objetivo nacionalista de la educación y la incorporación de la enseñanza religiosa durante el período peronista”. En: *Revista de Ciencias de la Educación*, n.º 7, 1972, quienes empezaron a indagar la manera en que se presentaba la historia en manuales de escuela primaria. Igualmente, no fueron obras abocadas estrictamente a la enseñanza de historia. Fue a fines de los años ochenta que surgieron reflexiones más profundas acerca de ese tema con críticas al currículo, libros de texto, herramientas pedagógicas, etc., las que incluían la historia reciente del país: el período de los años setenta. Entre esos autores, se encuentran Martha Amuchás-

¹⁰ LANZA, HILDA y FINOCCHIO, SILVIA. *Currículum...*, p. 86.

tegui, Cecilia Braslavsky, Alicia Entel, Silvia Finocchio, Hilda Lanza y Edgardo Ossanna.

Vinculada al uso de los textos escolares, no podemos dejar de mencionar a Elena Rodríguez Navarro, quien ha investigado sobre la vigencia del manual en las aulas. Sus investigaciones brindan un panorama acerca de la importancia que siguen teniendo los manuales a raíz del cambio en su estructura metodológica. Al respecto, la autora considera que lo importante no es tanto el contenido explícito, sino la capacidad funcional que posee el libro, hecho que implica mayor actividad por parte del alumno. Ya no interesa lo que se pueda aprender de los libros, sino lo que se puede aprender a través de ellos. Esto le da al manual un sentido instrumental¹¹.

La nueva concepción del libro hizo que este se convirtiera en el soporte didáctico del profesor y en el programa de la disciplina, ya que no solo determina los contenidos a desarrollar dentro del aula, sino que también propone una serie de actividades para que realice el alumno. De esta manera, los libros de texto se convirtieron en la herramienta primordial para el desarrollo de las clases.

En esta misma línea se encuentran los estudios de Joaquín Prats sobre la vinculación del libro de texto con el currículo vigente. Para este autor, los libros de texto constituyen una importante fuente para el desarrollo del currículo y para la ejecución de los planteamientos psicopedagógicos acerca del aprendizaje escolar, los manuales deben innovar y ampliar la capacidad funcional del libro, dejando atrás la vieja perspectiva enciclopedista que proponía un entendimiento unidireccional del conocimiento¹².

El estudio de los manuales escolares atrajo la atención de muchos historiadores de la educación en varios países. En España, se gestó, a comienzos de los años noventa, un ambicioso

¹¹ RODRÍGUEZ NAVARRO, ELENA. "El progresismo pedagógico y el libro de texto". En: *Revista Complutense de Educación*, volumen 10, n.º 2, Madrid, 1999, pp. 102-103.

¹² PRATS, JOAQUÍN. "El nuevo modelo curricular y la elección del libro de texto". En LUIS ARRANZ MÁRQUEZ (coord.). *El libro de texto. Materiales Didácticos. Actas del 5.º Congreso*, (Tomo 1), Madrid, Universidad Complutense de Madrid, 1997, pp. 71-85.

proyecto con esa finalidad en el Departamento de Historia de la Educación y Educación Comparada de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED). La iniciativa se concretó en 1992 con el denominado Proyecto MANES, abocado al estudio de los *manuales escolares* españoles. Este emprendimiento fue sumando otras universidades españolas y otros países. A su vez, el Proyecto MANES se inspiró en uno similar y anterior, denominado *Emmanuelle*, desarrollado en el Institut National de Recherche Pédagogique (INRP) de Francia, desde 1980. Este último Proyecto construyó una base de datos con el propósito de registrar todos los libros escolares publicados en Francia, desde la Revolución Francesa hasta el presente.

Por su parte, el equipo investigador MANES adoptó el mismo soporte informático para la base de datos con el propósito de facilitar la intercomunicación entre los diversos países europeos. Ha habido también empeños similares en otros países latinoamericanos. El Proyecto MANES incluye libros editados por la UNED, artículos de revistas y notas de la Revista Interuniversitaria Historia de la Educación, Madrid, Revista Historie de L'éducation, París, Publicaciones del Proyecto *Emmanuelle*: Institut National de Recherche Pédagogique (INRP), París, *Revista de Historia de la Educación Latinoamericana*, Colombia, Actas de los Seminarios, Simposios y Congresos de Historia de la Educación en España y en América Latina, *Revista Veritas PUCRS*, Brasil y el Acceso a la Base de datos MANES. Dentro de ese amplio panorama, es posible afirmar que la proyección del Proyecto MANES en América Latina ha posibilitado el abordaje de nuevas temáticas, escasamente tratadas con anterioridad en el análisis histórico de los textos escolares. Destacamos, en este sentido innovador, sobre todo el proyecto “Historia de la enseñanza de la lectura y la escritura en la Argentina, desde el Catón Catequístico al Constructivismo” (HISTELEA), iniciado en la Universidad de Luján (Argentina), que ha incluido otros temas, como el de la historia de las más importantes casas editoriales de libros de texto en nuestro país,

e incluso ha promovido la formación de una colección de textos escolares, en el seno de un Museo de la Escuela Bonaerense en la ciudad de Luján (Provincia de Buenos Aires).

En el IV Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana, celebrado en Santiago de Chile, en mayo de 1998, se presentaron numerosas ponencias relativas a los textos escolares, siendo muchas de ellas resultados parciales de las investigaciones en las Universidades adheridas al Proyecto MANES.

También se concedió una sesión plenaria del Congreso, que versó sobre el tema *Textos de estudio de Historia y la integración americana: balance y desafíos*. Por otra parte, el XXII Congreso de la Sociedad Internacional de Historia de la Educación (International Standing Conference for the History of Education, ISCHE), celebrado en la ciudad de Alcalá de Henares (España) en septiembre del año 2000, tuvo como eje central de debate la investigación de Gabriela Ossenbach Sauter¹³, quien realizó un aporte interesante acerca del libro y la educación en América Latina.

Recientemente, también ha reflexionado sobre el tema el francés Roger Chartier quien sobresale por la originalidad, amplitud y profundidad en su estudio sobre la historiografía contemporánea. Desde un interés inicial por la historia de la educación y de las formas de sociabilidad, se fue desplazando hacia el estudio de la producción y circulación del escrito impreso. Investigó cómo este modificó, desde finales de la Edad Media, la cultura y la sociedad europeas y sobre las prácticas de lectura en distintas épocas, prestando especial atención a los modos de apropiación y reconstrucción de significados por parte de los lectores, de los que hizo un nuevo territorio de investigación.

Así, Chartier dio un paso decisivo para la superación de los límites metodológicos de la historia cuantitativa del libro y su

¹³ OSSENBACH SAUTER, GABRIELA. "La investigación sobre los manuales escolares en América Latina: La contribución del Proyecto MANES". En *Historia de la Educación*, n.º 19, Salamanca, 2000, pp. 195-203.

*lectura, que buscaba determinar qué, cuántos y quiénes leen, para internarse en el complejo asunto del cómo se lee. Esta nueva perspectiva amplió sus recursos auxiliares a disciplinas como la crítica, la filosofía y la historia literaria, entre otras*¹⁴.

2. El concepto de historia en los manuales escolares

Los historiadores que hacen la historia se han ocupado de la peculiaridad del conocimiento histórico, esforzándose por establecer criterios de exactitud de los datos. Pero la historia va más allá, según palabras de José Luis Romero:

... el concepto de historia no se acaba con la determinación temporal del pasado, no se agota con una simple determinación cronológica, lo que caracteriza la vida histórica es la temporalidad del cambio donde se incluye el devenir biológico del individuo, el devenir social de los grupos y la creación cultural. Tiempo, transcurso y cambio son elementos fundamentales de la historia y, por supuesto inseparables puesto que, históricamente, ninguno se da sin los otros¹⁵.

Claro que a estos componentes se le agregan tres conceptos según los cuales se ordena el conjunto de vida y creación cultural. El primero es el concepto de sujeto histórico, sabemos que a cada proceso y hecho histórico le corresponde un sujeto, un protagonista. “El héroe, los pueblos, las clases, las masas, entre otras, son entidades cuyo contenido debe ser precisado conceptualmente primero, y ajustado reiteradamente después”¹⁶. Es decir, se necesita una teoría del sujeto histórico que permita analizar el caso

¹⁴ CHARTIER, ROGER. “La historia entre representación y construcción”. En: Revista *Prismas. Anuario de Historia Intelectual*, n.º 2, Universidad Nacional de Quilmes, Bs. As., 1998, pp. 197-207.

¹⁵ ROMERO, JOSÉ LUIS. *La vida histórica*. Buenos Aires: Siglo XXI, Editores Argentina S.A., 2008, p. 17.

¹⁶ ROMERO, JOSÉ LUIS. *La vida...*, pp. 17-18.

particular e individual de cada uno, en relación con el proceso del cual es protagonista. El segundo es el de estructura histórica, más precisamente el de *la vida histórica vivida*, en este concepto se puede distinguir entre la estructura real, vigente y la estructura ideológica. La primera viene a ser lo que generalmente se piensa como realidad y la segunda, el conjunto de interpretaciones de la realidad, “estilos de vida [...] son las maneras como se viven, respectivamente, la estructura real y la estructura ideológica. En el proceso histórico se devela la dialéctica entre la estructura real y la estructura ideológica, entre realidad e interpretación de la realidad”¹⁷. Finalmente, tenemos el concepto de proceso histórico que está dado por el conjunto de actos que desarrolla el sujeto a medida que transcurre el proceso histórico; vendría a ser la *vida histórica viviente* que se desencadena a cada instante como una sucesión de presentes.

Esta forma de ordenar la historia según José Luis Romero hace que podamos reflexionar acerca del saber histórico, analizar las maneras de pensar el pasado, de concebir la temporalidad, de dilucidar las condiciones de producción de la verdad y de indagar las estructuras narrativas y discursivas subyacentes en la moderna historiografía.

Surge, entonces, el interrogante de cómo se escribe la historia en los manuales, porque una cosa es el lenguaje y los conceptos de los propios actores del pasado, enmarcados en un contexto determinado, y otra bien diferente, el lenguaje y el aparato analítico-conceptual empleado por los autores de los manuales para intentar reconstruir e interpretar los hechos históricos. Este dualismo autoriza a realizar una doble tarea, por un lado, descubrir si el significado de los conceptos históricos sigue el lenguaje de las fuentes y por otro, develar si el pasado presente en los libros de historia está escrito con una mirada interpretativa y cercana a los intereses de quien escribe. “Esta última forma de interpretación

¹⁷ ROMERO, JOSÉ LUIS. *La vida...*, p. 18.

puede hacer que quienes escriben la historia corran el riesgo de atribuir a los actores del pasado propósitos, intenciones o visiones del mundo que estaban muy lejos de albergar”¹⁸.

Lo propio del acontecer histórico es demostrar una íntima coherencia y unidad con los hechos que contribuyen a relatar el pasado como una realidad provista de sentido. Si el objetivo es transmitir conocimiento, se verá en la narración una conciencia de la vida histórica, es decir, una concepción historiográfica.

La ardua tarea del historiador por indagar la verdad no se traduce solamente en el deseo de conocer el pasado, sino en la inquietud incesante de tomar posición frente al conocimiento. En este surgimiento del acontecer histórico, descubrimos que cada tiempo tiene su repertorio de ideas, creencias, costumbres que forman parte de la singularidad propia del alma colectiva de ese momento. Todos los hechos vividos se estructuran alrededor de ese sistema de ideas y valores y es, en esa instancia, donde debemos buscar el pasado histórico. “Nada compromete tanto al individuo como la seguridad de conocer la historia para proyectarse hacia el futuro”¹⁹.

3. El escritor de narraciones históricas en la propuesta editorial

El escritor de narraciones históricas apunta a subrayar el carácter de progresión y la dimensión constructiva de la historia, donde el espacio, el tiempo, los personajes y las acciones son categorías fundamentales de la narrativa, organizadas en unidades episódicas o secuenciadas.

Se puede decir, entonces, que en la narración histórica el autor se ausenta y el pasado, por así decirlo, es el protagonista. Evidentemente, escribir sobre la historia no es tarea fácil, lo que

¹⁸ FERNÁNDEZ SEBASTIÁN, JAVIER y FUENTES, JUAN FRANCISCO. *Historia...*, pp. 13-14.

¹⁹ ROMERO, JOSÉ LUIS. *La vida...*, p. 65.

importa es transitar prudentemente. De no ser así, la narración se complica, sobre todo cuando se cree estar comprendiendo una realidad según nuestros propios parámetros y, en realidad, lo que se hace es proyectar sobre ella el aparato conceptual del presente.

Se trata de una forma de anacronismo en la que es muy fácil caer en materias como la historia y las ciencias sociales, donde la mayoría de los conceptos analíticos que manejamos (Estado, sociedad, individuo, liberalismo, democracia, clase, crisis, constitución, legitimidad, capitalismo, etc.) han tenido una gestación histórica y, por tanto, han poseído históricamente significados diferentes que ahora están semienterrados...²⁰.

Frente a esta reflexión, se deduce que los conceptos y las instituciones no nacen en un vacío atemporal, sino en un lugar y fecha determinados, dentro de procesos históricos que arrastran una carga, quizás invisible, pero condicionante. Es fundamental tener en cuenta estos procesos para entender e interpretar tales conceptos; en definitiva, para entender la historia. Plantear los hechos tal como se vivían es tomar los conceptos en su historicidad y ponerlos en relación, tanto con el estado social de la época, como con nuestro tiempo.

Cabe preguntarse, entonces, sobre el modo en que ha sido escrita nuestra historia. Queremos creer que los autores de los manuales han respetado el pasado, que han podido salvar la problemática relación del observador actual con el saber histórico. Todo historiador debe estar de acuerdo con las fuentes como depositaria de lo social, ser coherente y localizado en el tiempo y espacio. “Para comprender [...] el relato histórico, es válido el análisis del discurso [...] para entender las prácticas discursivas que se producen en un momento determinado [...], donde el uso de la palabra forma parte de las actividades que en ellas se desarrollan”²¹.

²⁰ FERNÁNDEZ SEBASTIÁN, JAVIER y FUENTES, JUAN FRANCISCO. *Historia...*, p. 15.

²¹ NARVAJA DE ARNOUX, ELVIRA. *Análisis...*, p. 14.

Los libros de historia, publicados en diferentes editoriales, requieren de un equipo de trabajo compuesto por investigadores, historiadores y educadores encargados de la elaboración de los contenidos y de su presentación u organización. Conjuntamente, trabaja un amplio equipo de técnicos ocupados de las cuestiones de impresión, diseño, fotografías, etc., que hace de la edición una tarea compleja. El autor del texto es quien selecciona o propone los contenidos y la complejidad de estos. Por otro lado, el editor debe conocer el campo académico, intelectual o científico de la materia que va a editar. La entrada de nuevas teorías y objetos de conocimiento en los libros de texto depende, en gran medida, del editor y también del mercado. Las editoriales no pueden alejarse de las tendencias didácticas dominantes del momento. Esto hace que muchas veces se impriman las huellas de los modos y procesos de reformas pedagógicas. La evolución sufrida por los manuales escolares, a partir de la implementación de la Ley Federal de Educación, ha sido desmesurada, tanto en el desarrollo de los contenidos como en su presentación o formato.

Actualmente, en nuestro país, el Estado, a través del Ministerio de Educación, lleva adelante el Plan Social de la Secretaría de Políticas Compensatorias con fondos otorgados por el Banco Mundial. Se celebran contratos con editoriales, que editan una variedad de libros para cubrir la cuota que el gobierno les asigna.

Por otra parte, importan ciertos criterios de lectura del manual escolar, vinculado a la legibilidad y que resultan importantes para la facilidad o dificultad en la comprensión del texto. Entre otros, tamaño y tipo de letra, extensión de la línea, interlineado, tipo de papel, impresión, diagramación, uso de imágenes, fotografías, resaltados, espacios, etc. Los aportes principales de la lingüística se refieren a los estudios sobre la coherencia textual, que contempla, por ejemplo, los indicadores de la estructura organizativa de los textos escolares (títulos, índices, introducciones, anexos, etc.), las estructuras textuales básicas para la comprensión (comparaciones, secuencias, descripciones) y las señalizaciones (evaluativas, frases

introductorias, metáforas, etc.), que ayudan a identificar y organizar las ideas relevantes, entre otras).

Desde el campo de la psicología cognitiva son relevantes las recomendaciones sobre la organización del material escrito. De igual interés son las sugerencias sobre los beneficios de incorporar en el texto las recomendaciones para ayudar al lector en su proceso de comprensión. Estos aportes de la psicología y de la lingüística en la elaboración del libro de texto, según Elena Rodríguez Navarro, han hecho que queden atrás los libros de tapas duras, en los que solo se rompía la monotonía de las letras con algunas imágenes. Hoy, las fotografías y dibujos dinámicos representan el movimiento y se incorporan para acompañar la narración histórica. Son buenos recursos didácticos si van de la mano de una buena diagramación de los contenidos. Dependerá absolutamente del autor que cuenta la historia, la coherencia y vinculación de las mismas con las fuentes documentales.

En varias ocasiones, algunas propuestas didácticas no han ayudado a preservar el conocimiento histórico, sino que han vaciado de contenido los textos. “El espacio destinado a la información conceptual ha quedado reducido a muy pocas páginas [...] Sin duda, la reducción de la narración histórica es tan evidente que se observa un reduccionismo en el desarrollo de los acontecimientos”²².

Sabemos que el libro está inmerso en un contexto de transformaciones culturales y tecnológicas, de escala universal, en el que son cada vez más numerosos los soportes y vehículos didácticos que implementa el mercado editorial y que estos muchas veces van en detrimento del conocimiento histórico.

4. Aspectos relevantes de los manuales escolares

Es importante tener en cuenta los criterios del autor y la editorial para seleccionar el enfoque epistemológico, los contenidos

²² RODRÍGUEZ NAVARRO, ELENA. “El progresismo...”, p. 122.

e ilustraciones (confrontación, relevancia, actualidad, relación imagen-texto, composición, tipografía, etc.). El libro de texto resulta una herramienta de gran valor en los procesos de selección de los contenidos. Su especificidad radica en que, al ser producido por fuera de las organizaciones que componen el aparato escolar, debe situarse a mitad de camino entre el diseño curricular oficial y las necesidades que surgen en el espacio áulico.

Los manuales escolares han sufrido importantes modificaciones en los últimos años. En épocas anteriores, el texto escolar era elaborado como un libro de estudio donde preponderaba la transmisión del conocimiento y se incluían preguntas al final del capítulo, orientadas, generalmente, a comprobar el aprendizaje. Actualmente, el texto es confeccionado teniendo en cuenta otros aspectos, además de los contenidos, tales como las propuestas y actividades concretas para que los alumnos realicen en el aula. Las editoriales no han permanecido ajenas a estos cambios y, para no quedar fuera del mercado, decidieron convertirse en los mejores promotores de las nuevas exigencias didácticas, es decir, más método y menos contenido. De esta manera, cambia la concepción del manual, que privilegia las exigencias metodológicas. “Lo que importa actualmente en un libro de texto es que posea ciertas capacidades funcionales, que propicie en el alumno un tipo de aprendizaje por descubrimiento...”²³. Este cambio en la concepción del libro escolar tiene que ver con reformas educativas y con un cambio de paradigma en la enseñanza, que llevó a un tipo de educación en la que se prioriza la adquisición de capacidades por parte de los alumnos, más que una propedéutica teórica. “Hablando de saberes podríamos decir que no sería tan importante qué saber, sino cómo saberlo”²⁴. Como vemos, la evolución en la presentación de los contenidos ha sido muy grande, se destaca la importancia concedida a la visualización, en otros tiempos tan

²³ RODRÍGUEZ NAVARRO, ELENA. “El progresismo..., p. 102.

²⁴ RODRÍGUEZ NAVARRO, ELENA. “El progresismo..., p. 110.

poco desarrollada. Actualmente, el empleo de esquemas, fotografías, imágenes y mapas delineados a color, entre otros, son recursos didácticos presentes en casi todos los manuales editados con posterioridad a la Ley Federal de Educación. Atrás quedan los libros en tonos apagados, en los que el texto se amontonaba página tras página con algunas imágenes grabadas a una sola tinta, a las que posteriormente se fueron agregando escasos dibujos en colores. Por el contrario, las nuevas ediciones presentan imágenes dinámicas, capaces de representar el movimiento en el tiempo.

Ahora bien, ¿qué ha ocurrido con los contenidos propiamente dichos? Algunos opinan que las nuevas corrientes pedagógicas han vaciado de contenido los libros de texto. El espacio destinado a fuentes documentales se ha sustituido por imágenes y cuadros sinópticos. El uso y aceptación de la imagen, como lenguaje con códigos propios, es muy variada, ya que algunos autores afirman que la imagen asume un papel secundario en relación con el texto: es el texto el que aporta el conocimiento y el que determina el eje paradigmático del manual. No obstante, puede pensarse que las ilustraciones permiten a los alumnos establecer relaciones entre el contenido y su expresión. “Cuando presenciamos una imagen gráfica estamos ante un texto visual regido [...] por tres tipos de reglas: sintáctico, semántico y pragmático. Una imagen, como conjunto de procedimientos sintáctico-semánticos y pragmáticos, determina un discurso iconográfico”²⁵.

En suma, lo que no debemos olvidar es que debe existir siempre una relación dialéctica entre forma y contenido, entre contenidos históricos y pedagógicos, aspectos que deben tener en cuenta los encargados de editar los libros de texto.

Por supuesto que generalizar estas consideraciones en todos los manuales escolares resulta delicado y no es nuestra intención. Afortunadamente, creemos que otros investigadores con impulsos

²⁵ PRENDES ESPINOSA, MARÍA PAZ, “Evaluación de manuales escolares”, [en línea] <http://www.sav.us.es/pixelbit/sumarios.htm>. En Revista *Pixel-Bit* n.º 9, Universidad de Murcia, España, 1997.

renovados, podrán realizar nuevos aportes dentro de la misma línea de investigación.

Bibliografía

- CHARTIER, ROGER. "La historia entre representación y construcción". En Revista *Prismas. Anuario de Historia Intelectual*, Buenos Aires, Universidad Nacional de Quilmes, n.º 2, 1998, pp. 197-207.
- DUCROT, OSWALD. *El decir y lo dicho. Polifonía de la enunciación*. Barcelona, Paidós, 1986, 248 p.
- ECO, UMBERTO. *Los límites de la interpretación*. Barcelona: Editorial Lumen, 1992, 405 p.
- FERNÁNDEZ SEBASTIÁN, JAVIER y FUENTES, JUAN FRANCISCO. "Historia de los conceptos". *Ayer. Revista de Historia Contemporánea*. Madrid: Marcial Pons, ediciones de Historia, S.A., 2004, 249 p.
- KERBRAT - ORECCHIONI, CATHERINE. *La enunciación: de la subjetividad en el lenguaje*. 3.ª ed., Buenos Aires: EDICIAL S.A., 1997, 308 p.
- LANZA, HILDA y FINOCCHIO, SILVIA. *Currículum presente, ciencia ausente*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores, 1993, 179 p.
- LEOCATA, FRANCISCO. *Persona, lenguaje, realidad*. Buenos Aires: Editorial de la Universidad Católica Argentina, 2003, 426 p.
- LÓPEZ QUINTÁS, ALFONSO. *Estrategia del lenguaje y manipulación del hombre*. 2.ª edición. Madrid: Narcea, S.A. de Ediciones, 1980, 304 p.
- LOZANO, JORGE. *El discurso histórico*. Madrid: Alianza, 1994, 223 p.
- MUSCARÁ, FRANCISCO. *La Educación en la Historia. De la sabiduría a la incertidumbre*. Buenos. As. EDUCA, 2010, 396 p.
- NARVAJA DE ARNOUX, ELVIRA. *Análisis del discurso: modos de abordar materiales de archivo*. Buenos Aires: Santiago Arcos editor, 2006, 139 p.

- OSSENBACH SAUTER, GABRIELA. “La investigación sobre los manuales escolares en América Latina: La contribución del Proyecto MANES”, en *Historia de la Educación*, n.º 19, Salamanca, España, 2000, pp. 195-203.
- PRATS, JOAQUÍN. “El nuevo modelo curricular y la elección del libro de texto”. En LUIS ARRANZ MÁRQUEZ (coord.). *El libro de texto. Materiales Didácticos. Actas del 5.º Congreso*. Tomo 1, Madrid, Universidad Complutense de Madrid, 1997, pp. 71-85.
- PRENDES ESPINOSA, MARÍA PAZ. “Evaluación de Manuales Escolares”, [en línea] <http://www.sav.us.es/pixelbit/sumarios.htm>. En Revista *Pixel-Bit* n.º 9, Universidad de Murcia, España, 1997.
- RODRÍGUEZ NAVARRO, ELENA. “El progresismo pedagógico y el libro de texto”, en Revista *Complutense de Educación*, volumen 10, n.º 2, Madrid, 1999, pp. 101-124.
- ROMERO, JOSÉ LUIS. *La vida histórica*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina S. A., 2008, 201 p.
- SCHELZ, MARIANO. “Ciencia, clase y propaganda: los manuales de historia en la Argentina”, en *Razón y Revolución*, n.º 13, 2004, pp. 1-9.

*NORMAS EDITORIALES
PARA LA PRESENTACIÓN DE TRABAJOS
DESTINADOS AL *BANE*

Los artículos propuestos (originales e inéditos) se enviarán al director del *Boletín* (Pedro Luis Barcia – Pacheco de Melo 2084 – C1126A-AF – Buenos Aires – CABA) en una copia en papel (tamaño A4) a dos espacios y en soporte informático (cedé). Se incluirá, además, el nombre del autor (o autores), dirección postal y correo electrónico, situación académica y nombre de la institución científica a la cual pertenece(n).

1. No se aceptarán colaboraciones espontáneas, si no han sido solicitadas por el director del *Boletín*. Los artículos serán sometidos a una evaluación (interna y/o externa) por el Consejo Asesor de Referato.
2. El Consejo Asesor de Referato se reservará los siguientes derechos:
 - pedir artículos a especialistas cuando lo considere oportuno;
 - rechazar colaboraciones por razones de índole académica;
 - establecer el orden en que se publicarán los trabajos aceptados;
 - rechazar (o enviar para su corrección) los trabajos que no se atengan a las normas editoriales del Boletín.
3. Los artículos enviados deben ser presentados en procesador de textos para PC, preferentemente, en programa Word para Windows.
4. Los autores de los trabajos deberán reconocer su responsabilidad intelectual sobre los contenidos de las colaboraciones y la precisión de las fuentes bibliográficas consultadas. También serán responsables del correcto estilo de sus trabajos.
5. Cláusula de garantía: Las opiniones de los autores no expresarán necesariamente el pensamiento de la Academia Nacional de Educación.
6. El (los) nombre (s) del (los) autor (es) se señalarán en versalita, y se opta por el orden de entrada siguiente: apellido, nombre (GÜIRALDES, RICARDO).
7. La lengua de publicación es el español; eventualmente, se aceptarán artículos en portugués.

8. El artículo propuesto no sobrepasará las veinte (20) páginas de extensión. En casos particulares, se podrán admitir contribuciones de extensión superior.
9. En caso de ilustraciones, gráficos e imágenes, tanto en papel como en soporte informático, es necesario comunicarse previamente con el Consejo Asesor del BANE.
10. La letra *bastardilla* (cursiva o itálica) se empleará en los casos siguientes:
 - a) para los títulos de libros, revistas y periódicos;
 - b) para citar formas lingüísticas (p. ej.: la palabra mesa; de la expresión de vez en cuando; del alemán Aktionsart; el sufijo -ón);
11. Las comillas dobles (inglesas o altas) se emplearán para citar capítulos de libros, artículos de revistas, contribuciones presentadas en congresos y colaboraciones editadas en periódicos.
12. Los títulos de libros se escribirán entre comillas dobles españolas o latinas (angulares) en los casos siguientes:
 - a) cuando estén incluidos en un texto compuesto en cursiva (p. ej.: en las citas bibliográficas de libros);
 - b) cuando se encuentren citados en artículos de revistas, capítulos de libros, ponencias de congresos y colaboraciones en periódicos. (p. ej.: BORELLO, RODOLFO A. «Situación, prehistoria y fuentes medievales: “El Aleph” de Borges». En Boletín de la Academia Argentina de Letras. Tomo 57, n.ºs 223-224 (1992), pp. 31-48.
 - o Las comillas dobles (altas o inglesas) también se utilizarán para las citas de textos que se incluyen en el renglón (p. ej.: el autor señala constantemente el papel de “la mirada creadora” en ámbitos diversos).
 - o Las citas de mayor extensión (cuando pasen los tres renglones) deberán colocarse fuera del renglón, con sangría y sin comillas. Para comentar el texto citado, se emplearán, en todos los casos, corchetes ([]). La eliminación de una parte de un texto se indicará mediante puntos suspensivos encerrados entre corchetes ([. . .]).
 - o Las notas bibliográficas al pie de página se escribirán con número arábigo volado.
 - o Para expresar agradecimientos u otras notas aclaratorias acerca del trabajo, se utilizará una nota encabezada por asterisco,

la que precederá a las otras notas. Dicho asterisco figurará al final del título.

- o En el texto de las notas bibliográficas, se evitará el empleo de locuciones latinas para abreviar las referencias (tales como op. cit., ibíd., etc.). Se recomienda, por su claridad, repetir la(s) primera(s) palabra(s) del título seguida(s) de puntos suspensivos (p. ej.: ARCE, JOAQUÍN. Tasso..., p. 23).
- o La bibliografía consultada se redactará al final del trabajo, según los criterios expresados a continuación.

Ejemplos de las notas bibliográficas y la bibliografía consultada

Libros (un autor):

QUEVEDO, FRANCISCO DE. *Poemas escogidos*. Edición, introducción y notas de José Manuel Blecua. Madrid: Castalia, 1974. 382 p. (Clásicos Castalia; 60).

Con subtítulo:

ARCE, JOAQUÍN. *Tasso y la poesía española: repercusión literaria y confrontación lingüística*. Barcelona: Planeta, 1973. 347 p. (Ensayos/Planeta).

Nueva edición, colaboradores y volúmenes:

CERVANTES SAAVEDRA, MIGUEL DE. *El ingenioso hidalgo Don Quijote de la Mancha*. Edición y notas por Celina Sabor de Cortazar e Isaías Lerner; prólogo de Marcos A. Morínigo. 2.^a ed. correg. y actual. Buenos Aires: Huemul, 1983. 2 v. (Clásicos Huemul; 71).

Dos autores:

PICHOIS, CLAUDE y ANDRÉ M. ROUSSEAU. *La literatura comparada*. Versión española de Germán Colón Doménech. Madrid: Gredos, 1969. 241 p. (Biblioteca Románica Hispánica. III. Manuales; 23).

MORLEY, S. GRISWOLD y COURTENEY BRUERTON. *Cronología de las comedias de Lope de Vega: con un examen de las atribuciones dudosas, basado todo ello en un estudio de su versificación estrófica*. Versión española de María Rosa Cartes. Madrid: Gredos, 1968. 693 p. (Biblioteca Románica Hispánica. I. Tratados y Monografías; 11).

Tres autores:

DELACROIX, SAMUEL; ALAIN FOUQUIER y CARLOS A. JENDA

Más de tres autores:

OBIETA, ADOLFO y otros. *Hablan de Macedonio Fernández*, por Adolfo de Obieta, Gabriel del Mazo, Federico Guillermo Pedrido, Enrique Villegas, Arturo Jauretche, Lily Laferrère, Miguel Shapire, Leopoldo Marechal, Manuel Peyrou, Francisco Luis Bernárdez, Jorge Luis Borges y Germán Leopoldo García. Buenos Aires: Carlos Pérez, 1968, 127 p.

Editor o compilador:

AIZENBURG, EDNA (ed.)

DISKIN, MARTÍN y FERNANDO LEGÁS (eds.)

RODRÍGUEZ SERRANO, MARÍN (comp.)

Autor institucional:

ACADEMIA NACIONAL DE EDUCACIÓN. *Pensar y repensar la educación*, Buenos Aires: Academia, 2001, 213 p.

Sin autor identificado, anónimos y antologías:

Enciclopedia lingüística hispánica. I. Madrid: CSIC, 1959.

Capítulo de libro:

FILLMORE, CHARLES. "Scenes and Frames Semantics". En: ZAMPOLLI, A. (ed.), *Linguistic Structures Processing*. Amsterdam: North-Holland, 1982, pp. 55-81.

COSERIU, EUGENIO. "Para una semántica diacrónica estructural". En su *Principios de semántica estructural*. Madrid: Gredos, 1977, pp. 11-86.

Artículo de revista:

MOURE, JOSÉ LUIS. "Unidad y variedad en el español de América (Morfosintaxis)". En: *Boletín de la Academia Argentina de Letras*. Tomo 64, n.ºs 261-262 (2001), pp. 339-356.

LAPESA, RAFAEL. "La originalidad artística de 'La Celestina'". En: *Romance Philology*, vol. 17, n.º 1 (1963), pp. 55-74.

CARILLA, EMILIO. "Dos ediciones del *Facundo*". En: *Boletín de Literaturas Hispánicas*, N.º 1 (1959), pp. 45-56.

GHIANO, JUAN CARLOS. "Fray Mocho en Buenos Aires". En: *Revista de la Universidad de Buenos Aires*, Año 3, n.º 4 (1958), pp. 569-578.

Manuscrito:

PERLOTTI, ANA M. *Una aproximación a la metafísica de Jorge Luis Borges*. MS. 103 p.

Tesis:

MOSTAFA, SOLANGE. *Epistemologia da Biblioteconomia*. Sao Paulo: PUC-SP, 1985, 300 p. Tesis de doctorado.

Congreso:

Congreso de Academias de la Lengua Española (8.º: 1980: Lima). *Memoria*. Lima: Academia Peruana de la Lengua, 1980, 626 p.

Artículo de congreso:

BATTISTESSA, ÁNGEL J. "La lengua y las letras en la República Argentina". En: Congreso de Academias de la Lengua Española (8.º: 1980: Lima). *Memoria*. Lima: Academia Peruana de la Lengua, 1980, pp. 540-546.

Artículo de periódico:

LOUBET, JORGELINA. "La estrella fugaz". *La Gaceta. Suplemento Literario*. Tucumán, 21 de febrero de 1993, p. 4.

Reseña:

HWANGPO, CECILIA P. Reseña de *Análisis lingüístico del género chico andaluz y rioplatense (1870-1920)* / Miguel Calderón Campos. Granada: Universidad de Granada, 1998. 545 p. En *Hispanic Review*. Vol. 69, n.º 3 (2001), pp. 381-382.

Documentos en Internet:

Artículo de revista:

HAMMERSLEY, MARTYN y ROGER GOMM. "Bias in Social Research" [en línea]. En *Sociological Research Online*, vol. 2, n.º 1 (1997).

<http://www.socresonline.org.uk/socreonline/2/1/2.html> [Consulta: 29 abril 2002].

Periódico:

CUERDA, JOSÉ LUIS. “Para abrir los ojos” [en línea]. *El País Digital*. 9 mayo 1997, n.º 371. <http://www.elpais.es/p/19970509/cultura> [Consulta: 18 junio 1998].

Otros:

WALKER, JANICE R. *MLA-style Citations of Electronic Sources* [en línea]. Endorsed by the Alliance for Computer and Writing. Ver. 1.1. Tampa, Florida: University of South Florida, 1996. <http://www.cas.usf.edu/english/walker/mla.html> [Consulta: 12 marzo 1999].

INFORMACIÓN SOBRE LA ACADEMIA NACIONAL DE EDUCACIÓN

1. Dirección, horarios y teléfonos de la ANE:

Pacheco de Melo 2084 (C1126AAF) Ciudad Autónoma de Buenos Aires, República Argentina.

Horarios de atención: lunes a viernes de 9 a 18.30.

Tel/Fax: 4806-2818/4804-2879.

www.acaedu.edu.ar – ane@acaedu.edu.ar

2. Biblioteca

La biblioteca del Centro de Información de la Academia Nacional de Educación (CIANE) es de libre acceso para estudiantes universitarios y terciarios, profesores e investigadores de la educación.

Horarios de atención: miércoles y jueves de 9 a 14.

Tel/Fax: 4806-2818/4804-2879.

Correo electrónico: info@acaedu.edu.ar

3. Canal “Sarmiento”.

<http://www.youtube.com/user/AcademiadeEducacion>

4. Sitio electrónico

www.acaedu.edu.ar

5. Boletín digital

Si desea recibirlo, inscribise en nuestro sitio electrónico.

Se terminó de imprimir en Impresiones Dunken
Ayacucho 357 (C1025AAG) Buenos Aires
Telefax: 4954-7700 / 4954-7300
E-mail: info@dunken.com.ar
www.dunken.com.ar
Noviembre de 2015



BOLETÍN DE LA
ACADEMIA NACIONAL
DE EDUCACIÓN

