

**Actas de las I Jornadas de
Investigaciones en Política
Educativa.**

**Problemas, debates y perspectivas
de estudio**

**Braian Marchetti
Claudia De Laurentis
Benjamín Rodríguez
Matías Baigorria
Compiladores**



Actas de ponencias: I Jornadas de Investigaciones en Política Educativa : problemas, debates y perspectivas de estudio de las políticas educativas ; compilado por Braian Marchetti; ... [et al.]. - 1a ed. - Mar del Plata : Universidad Nacional de Mar del Plata, 2020.

Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-987-544-934-3

1. Política Educacional. 2. Investigación. I. Marchetti, Braian, comp.

CDD 370.7



**I Jornadas de Investigaciones en
Política Educativa
Problemas, debates y perspectivas del estudio
de las políticas educativas.
16 de diciembre de 2019**

ORGANIZA:

**Equipo de Cátedra de Política Educativa
Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación
(CIMED).**

COORDINADORES:

**Dr. Luis Porta (UNMDP-CONICET)
Dra. Claudia De Laurentis (UNMdP)**

COMISIÓN ORGANIZADORA:

**Lic. Braian Marchetti
Mg. Benjamín Rodríguez
Prof. Matías Baigorria
Prof. Ana Siccardi
Prof. Luciana Salandro
Matías Boxer
Brisa Bianchetti**

I JORNADAS DE INVESTIGACIÓN EN POLÍTICA EDUCATIVA, UNA EXPERIENCIA EDUCATIVA

Benjamín Rodríguez

Braian Marchetti

Matías Baigorria

Claudia De Laurentis

Cátedra Política Educativa. Facultad de Humanidades UNMDP

delarentisclaudia@gmail.com

Esta publicación se origina en la intención del equipo docente de la cátedra Política Educativa en articulación con el Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación (CIMED) de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata, de consolidar y enriquecer un espacio de encuentro e intercambio entre profesores, investigadores y estudiantes en torno a temáticas vinculadas con el campo de estudio de la Política Educativa. Con este propósito se organizaron las *I Jornadas de Investigaciones en Política Educativa* con el fin por de visibilizar las producciones de lxs estudiantes de la carrera de Ciencias de la Educación y Ciencia Política en el marco de la cursada 2019 de la asignatura Política Educativa. Como parte de los requisitos de aprobación de la materia y a modo de evaluación final, lxs estudiantes desarrollaron un trabajo de investigación en donde pusieron en juego temáticas e interpretaciones propias del campo de la Política Educativa. La participación y el estímulo generado por las Jornadas potenció los aprendizajes de lxs estudiantes durante la cursada, convirtiendo la experiencia en una propuesta de aprendizaje duradero y significativo que parte de la base de la relevancia del aprender a hacer. Aprender Política Educativa fue, para el equipo docente y para lxs estudiantes, un aprender a desarrollar una primera investigación en Política Educativa, conociendo las preguntas, enfoques y metodologías propias del campo.

Desde esta dinámica de cursada, la materia se propuso orientar a lxs estudiantes para que adquirieran, no sólo las herramientas y perspectivas teórico conceptuales propias de la disciplina sino también para que se aproximaran al camino de la investigación desde una mirada integradora de la didáctica del nivel superior. Los ejes conceptuales que atravesaron la propuesta de la asignatura oficiaron como vertebradores de articulaciones

teórico-reflexivas que invitaron a lxs estudiantes a acercarse al entramado de las problemáticas de la Política Educativa como objeto de investigación. Creímos pertinente impulsar a los futuros licenciados a profundizar en la propuesta de una manera autónoma, que implicara la elaboración de trabajos que oficiaran como apertura a la investigación desde las propias inquietudes sin desatender una perspectiva crítica y rigurosa como parte integral de su formación.

El evento buscó configurarse como el primer espacio académico destinado a la Política Educativa desde el cual lxs docentes y lxs estudiantes pudieran exponer sus investigaciones y primeras aproximaciones sobre diversas temáticas que acontecen en el territorio en estudio. La reapertura de la carrera de Ciencias de la Educación ofició como potencia inspiradora y motor de las indagaciones propuestas por los estudiantes e invitados.

En este sentido, las Jornadas del 2019 no sólo contaron con la presentación de los trabajos de lxs estudiantes, sino que se invitó a docentes y estudiantes de la carrera de Ciencias de la Educación, puesta en marcha tras 40 años de haber sido cerrada por la última dictadura cívico-militar. En el marco de la jornada se abrió un espacio para que otrxs becarios de investigación y miembros del CIMED divulgaran sus trabajos de investigación vinculados al estudio de políticas de formación docente profundizando en el abordaje metodológico narrativo. Asimismo, contamos con la presencia del Dr. Claudio Suasnábar, reconocido investigador y docente de la Universidad Nacional de La Plata, que compartió una conferencia en torno a la constitución epistemológica del campo de investigación de las políticas educativas y las líneas actuales de investigación y que se constituyó en un rico espacio de intercambio y debate con estudiantes y público asistente.

Tanto el CIMED como la cátedra de Política Educativa, organizadores del evento, consideramos que dichas jornadas configuraron los primeros pasos hacia la construcción de este campo de estudios dentro del ámbito de la Facultad de Humanidades y la Universidad Nacional de Mar del Plata, brindando así a lxs estudiantes de Ciencias de la Educación y de Ciencia Política la oportunidad de abrir sus horizontes investigativos. Es nuestra intención reeditar estas Jornadas con la ambición de verlas crecer con el aporte de nuevos estudiantes y profesionales, tanto de nuestra casa como de otros espacios que aportan a la construcción y problematización de las políticas educativas. Finalmente, esta publicación apunta a visibilizar los esfuerzos de quienes, como parte de la comunidad que se conforma a partir de



I Jornadas de Investigaciones en
Política Educativa
ISBN 978-987-544-934-3

 Departamento de
Ciencias de la Educación
Facultad de Humanidades
Universidad Nacional de Mar del Plata

esta nueva etapa en el dictado de la Licenciatura en Ciencias de la Educación entendemos a la universidad pública como un derecho de todxs y para todxs

Cátedra de Política Educativa
Mar del Plata. Diciembre 2019

TIEMPOS, NIVELES Y TRADUCCIÓN. EL ESTUDIO DE LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS EN EDUCACIÓN SUPERIOR DESDE METODOLOGÍAS MINÚSCULAS¹.

Jonathan Aguirre
Cimed - Facultad de Humanidades - UNMdP²
aguirrejonathanmdp@gmail.com

Resumen: El análisis y despliegue de las políticas educativas, en tanto objeto de estudio, en ocasiones se asume lineal y racional. Lejos de esta apreciación, concebimos a las políticas educativas como construcciones en múltiples tiempos, niveles y territorios las cuales deben ser examinadas en tanto procesos dentro de un contexto macropolítico e institucional particular. Desde este locus de enunciación los sujetos, las instituciones y las normativas que configuran el macro, meso y micro nivel de cada política se vuelen nodales. Por tanto, nos situamos epistemológicamente desde marcos conceptuales que entienden a las políticas como traducciones puestas en acto por sujetos que las resignifican en sus múltiples y complejas dimensiones de territorialización. En íntima vinculación con estas cartografías interpretativas utilizamos los aportes que otorga el enfoque metodológico biográfico-narrativo en la recuperación de las voces, experiencias, trayectorias y significados de los actores que traducen las políticas en los cotidianos educativos. Estas metodologías minúsculas posibilitan indagar el campo de las políticas desde coordenadas que se alejan del clásico abordaje documental y nos sitúa en una espacialidad biográfica y experiencial que resignifica, en ocasiones, la reconstrucción de la política en tanto objeto de estudio. Aquí tan solo esbozaremos algunas líneas teóricas y metodológicas para seguir (re)pensando y (re)semantizando el debate sobre el complejo mundo de las políticas educativas.

Palabras Clave: Educación Superior; Políticas Educativas; Enfoque Biográfico-Narrativo.

Entre tiempos, niveles y traducción...

¹ La expresión “metodologías minúsculas” es acuñada por los colegas de Brasil Dra. Adrienne Ogeda Guedes y el Dr. Tiago Ribeiro en su obra *Pesquisa, alteridade e experiencia. Metodologías minúsculas*.

Toda política educativa, en tanto proyecto y objeto de estudio contempla en su devenir diferentes dimensiones y tiempos a tener en cuenta (Braslavsky, 1999). Por un lado el análisis del proceso de formulación y creación de las políticas, en segundo lugar el contenido propiamente dicho del programa o proyecto a llevar a cabo (discurso de la política) (Giovine, 2015) y en tercer lugar, y quizá el más importante y significativo, el proceso de implementación, traducción o interpretación de la política o programa en el contexto de la práctica.

En su clásica obra *Re-haciendo escuelas, hacia un nuevo paradigma en la educación latinoamericana*, Cecilia Braslavsky sostiene que los procesos de traducción e implementación de las políticas públicas educativas transitan diversos tiempos y “no son lineales, más bien presentan múltiples itinerarios para llegar a la decisión y para ejecutarla de acuerdo con su contenido sustancial y con la trama específica de actores que intervienen en cada caso” (1999, p.240). Así la autora destaca cuatro tiempos cuyo despliegue está presente en el curso de acción de una política educativa: “los tiempos políticos, los tiempos técnicos- profesionales, los tiempos burocráticos y los tiempos pedagógicos” (1999, p.241). Si se aspira a interpretar y abordar críticamente una política educativa se deberá tener en cuenta la interrelación, compleja y siempre dinámica, de estos tiempos. Este amalgamamiento temporal es todo un desafío, ya que la política podrá tener relativo éxito si dichos tiempos macropolíticos, técnicos burocráticos y pedagógicos se ensamblan.

La autora lo que anticipa es la articulación de actores, momentos, espacios, niveles que debe estar presente en una política para que ésta pueda traducirse en el territorio. Aquí emerge otro aporte conceptual que nos invita a reflexionar sobre la tensión siempre presente entre la universalidad y la focalización de las políticas públicas educativas. Consideramos al igual que Vitar (2006) que la política no puede eludir la paradoja de definir un orden (universal) y afrontar la polémica que suscitará la exclusión de ciertas posiciones. Hacer políticas universales democráticas es hacerla con múltiples decisores, dar cabida a los particularismos y reivindicaciones identitarias e incorporar a los grupos marginados y excluidos (Vitar, 2006). Ahora bien, como el sistema educativo no es un campo homogéneo y monolítico, todo programa o proyecto gubernamental estará siempre supeditado a la interpretación de grupos diversos, en función de sus posiciones ideológicas y matrices identitarias. La territorialización de la política implica la construcción de consensos acerca de los principios generales y de sus modos de traducción en el cotidiano.

En esta tensión entre universalismos y particularismos la superación radica en aceptar la relación dialéctica entre ambos polos. Es decir, no solo la política se evidencia en la traducción en las instituciones educativas o en las biografías personales y profesionales de los sujetos, sino que también visibiliza su accionar en los espacios de planificación macropolíticos y en la resignificación que hacen de éstos los niveles mesopolíticos de cada programa.

Quienes indagamos en las políticas educativas en tanto objetos de estudios en sí mismos no podemos eludir el análisis de los tiempos que se despliegan en cada una de ellas, no deberíamos obviar la tensión entre universalidad y focalización de las políticas- en donde lo democrático, participativo y contextual, necesariamente estará presente- y por último tendríamos que asumir que toda política no es implementada linealmente ni verticalmente. Ball (2011), introdujo al campo de la sociología de la educación, más centralmente, al estudio de las políticas la perspectiva micro analítica. Esta es una concepción epistémica-conceptual que cuestiona y supera tanto a la escuela clásica de administración como al enfoque sistémico. Este nivel micropolítico es de análisis más dinámico y permite apreciar la convivencia de mensajes contradictorios entre el cambio y la resistencia a las políticas, los conflictos de autoridad y regulación, los efectos de corto y largo plazo sobre los roles y las representaciones de las políticas desde las voces y experiencias de los propios sujetos. Al mismo tiempo, la perspectiva le otorga un lugar destacado al análisis del meso-nivel incorporando la mirada de actores intermedios entre el poder nacional y las instituciones. En la misma línea (Ferreira, 2013) argumenta que es importante considerar que la producción, traducción, seguimiento y evaluación de las políticas educativas se puede concretar considerando las cuestiones de escalas (intermedias, nacionales y locales) porque “las sociedades solo podrán funcionar si los modelos institucionales y sus espacios políticos, económicos, culturales y socio-educativos, se corresponden a partir de múltiples relaciones territoriales que encuentran su sentido en la interacción humana (2013, p.17).

Por tanto, tiempos, niveles macro-meso y micro políticos y traducciones en el territorio son elementos que todo análisis de política educativa debiera otorgar en vistas a asumir una indagación compleja, muti-dimensional y dinámica. Un ejemplo de metodologías que abonan al campo y otorgan nuevos sentidos y significados son las que explicitaremos brevemente a continuación.

Insumos de la perspectiva biográfica y narrativa al campo de las políticas educativas. Apostando por metodologías minúsculas.

Mencionábamos en líneas anteriores los múltiples escenarios que atraviesa la política educativa desde su planificación en los órganos centrales del estado y su traducción en la práctica cotidiana de las instituciones educativas y los sujetos que en ellas transitan. Con el objetivo de inmiscuirnos en el interior del despliegue de cada política es necesario darle voz a quienes las piensan, las proyectan y las traducen en el territorio. El campo de indagación sobre políticas públicas educativas, por lo menos en nuestro país, posee una cuantiosa producción investigativa en las que el objeto de estudio es abordado, principalmente, desde las agencias centrales de planificación, las normativas y legislación vigente, desde análisis comparativos entre sistemas, programas y políticas de países de la región latinoamericana, desde dimensiones presupuestarias e incluso desde aspectos cuantitativos estadísticos. Pocas son las producciones que se animan a sumergirse en el interior de las políticas públicas desde metodologías alternativas y hasta periféricas en el campo socio-educativo.

Si deseamos habitar una política o programa estatal no solo debiéramos indagar lo que acontece en su dimensión macro-normativa, sino que las voces y experiencias de los sujetos protagonistas de cada nivel son centrales para un análisis complejo y rizomático del objeto de estudio. Aquí es donde emergen lo que Ojeda Guedes y Ribeiro (2019) denominan metodologías minúsculas. “Dichas metodologías (des)ocultan, (de)velan el supuesto de neutralidad y objetividad de las investigaciones y posan su mirada en los individuos, sus experiencias, sus voces narradas y biografizadas (...) son metodologías que rompen la noción del método en cuanto condición de cientificidad y reivindica las diferencias, interpretaciones las multiplicidades del discurso, las singularidades” (2019, p.23).

El enfoque biográfico narrativo, justamente aporta al campo de las políticas, el hecho de recuperarlas no solo desde la narrativa documental y normativa, que por cierto es central y significativa. Pero a dicha narración le coloca rostro humano. Rostros de sujetos que hacen la política día a día. La (re)significan, la (re)apropian y la (re)interpretan a partir de sus cotidianos, de sus experiencias, y de sus saberes biográficos (Porta y Aguirre, 2018).

En las investigaciones doctorales³ de miembros del Centro de Investigaciones Multidisciplinares en Educación (CIMED) radicado en la Facultad de Humanidades de la

³ Tesis doctoral “La formación docente en Argentina. Un estudio interpretativo de las políticas nacionales. El caso de los denominados Polos de Desarrollo” de Jonathan Aguirre- Programa de Doctorado en Humanidades

UNMdP hemos apostado por una expansión de lo biográfico-narrativo hacia el campo de las políticas de formación docente (Porta, Aguirre y Ramallo, 2018; Marchetti y Bazan, 2019). Una expansión de la metodología no solo hacia un nuevo campo de indagación sino también hacia nuevos instrumentos de recolección de datos. Mediante entrevistas en profundidad, relatos de experiencia, narrativas autobiográficas, etnografías de documentos, narrativas institucionales vamos habitando y reconstruyendo los múltiples niveles de concreción de las políticas en su devenir. Esto permite una mirada holística, dialógica entre una dimensión macro-contextual de los programas educativos, una dimensión intermedia o mesopolítica en donde intervienen coordinadores distritales, regionales, especialistas y equipos jurisdiccionales, y una apuesta fuerte a la dimensión micro, minúscula de la política.

Obviamente el sumergirse de esta manera en el objeto de estudio implica resignar la generalidad y apostar por la profundidad del análisis. No se busca establecer generalidades, sino que a partir de una primera etapa más descriptiva estructural avanzar en el orden de la indagación profunda de los fenómenos en torno a las políticas educativas.

Este tipo de metodologías tiene la particularidad de que no solo implica emocionalmente a quien narra su experiencia biográfica en el contexto de un programa, un proyecto educativo o un plan nacional, provincial o municipal sino que moviliza todos los sentidos del investigador ya que al habitar la política estudiada desde los sentires narrados por los protagonistas, éste vuelve hermenéuticamente sobre el objeto de estudio y sobre su propia vida profesional. Esa recursividad interpretativa permite una doble hermenéutica. Es por ello que apostar por estas metodologías posibilita enriquecer el campo de las políticas públicas y resemantizarlos desde otras coordenadas de investigación.

Reflexiones finales

El abordaje de las políticas educativas, en tanto objeto de estudio, en ocasiones se asume lineal y racional. En este breve aporte que realizamos a las Jornadas sobre Política

y Artes con mención en Cs. De la Educación de la UNR.// Tesis doctoral "Las políticas públicas de formación docente continua en inclusión de medios digitales en Argentina. Un estudio interpretativo sobre la enseñanza de las Ciencias Sociales: el caso del plan "Escuelas de Innovación" (2011-2015). de Braian Marchetti- Programa de Doctorado en Humanidades y Artes con mención en Cs. De la Educación de la UNR.

Educativa proponemos pensarlas a éstas como construcciones en múltiples tiempos, niveles y territorios las cuales deben ser examinadas en tanto procesos dentro de un contexto macropolítico e institucional particular.

A partir de esa concepción epistémico-metodológica los sujetos, las instituciones y las normativas que configuran el macro, meso y micro nivel de cada política se vuelen nodales. Por tanto, como describimos en el cuerpo del escrito, nos situamos desde marcos conceptuales que entienden a las políticas como traducciones puestas en acto por sujetos que las resignifican en sus múltiples y complejas dimensiones de territorialización.

En íntima vinculación con estas cartografías interpretativas quisimos compartir con los lectores, docentes y estudiantes de las jornadas algunos aportes que, a nuestro criterio, otorga el enfoque metodológico biográfico-narrativo en la recuperación de las voces, experiencias, trayectorias y significados de los actores que traducen las políticas en los cotidianos educativos. Estas metodologías minúsculas posibilitan indagar el campo de las políticas desde coordenadas que se alejan del clásico abordaje documental y nos sitúa en una espacialidad biográfica y experiencial que resignifica, en ocasiones, la reconstrucción de la política en tanto objeto de estudio.

Antes de concluir no queremos dejar pasar la oportunidad para felicitar la organización de las Jornadas que aquí nos convocan. La potencia de estos encuentros no permite solo destinar un espacio para revisitar el campo de las políticas educativas y reflexionar en torno a debates conceptuales, metodológicos e investigativos, lo más importante de este encuentro radica en la posibilidad de escuchar, leer e intercambiar pareceres con estudiantes de la asignatura Política Educativa de la Facultad de Humanidades. En el diálogo horizontal y participativo entre docentes y estudiantes radica el principal insumo en los procesos de aprendizajes y desaprendizajes de unos y otros. Por más jornadas y encuentros que nos interpelen en la indagación de un objeto tan complejo y apasionante como las políticas públicas en educación.

Referencias Bibliográficas.

- Ball, S (2011). Política social y educativa, empresa social, hibridación y nuevas comunidades discursivas, *Propuesta Educativa*, (2)36, pp. 25- 34.
- Braslavsky, C. (1999) *Re- Haciendo escuelas. Hacia un nuevo paradigma en la educación latinoamericana*. Buenos Aires: Santillana

- Ferreira, H. (2013) *Políticas de educación secundaria de jóvenes y adultos. El caso de la provincia de Córdoba, Argentina (2006-2012.) Actores, instituciones y prácticas en contexto*. Córdoba: Comunicarte
- Giovine, R. (2015) La analítica de gobierno. Aportes al estudio de políticas educativas. Tello, C. (comp) *Los objetos de estudio de la política educativa*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ed. Autores de Argentina.
- Marchetti, B. y Bazán, S. (2019) El plan de capacitación docente Escuelas de Innovación (2011-2015). Un estudio sobre el abordaje de la enseñanza de las Ciencias Sociales y la inclusión de tecnologías a través de las voces de sus protagonistas. *Revista IRICE*. 36(1), pp. 33-56.
- Ojeda Guedes, A y Ribeiro, T. (2019). *Pesquisa, alteridade e experiência: metodologias minúsculas*. Rio de Janeiro: AYVU.
- Porta, L. Aguirre, J. y Ramallo, F. (2018) La expansión (auto)biográfica: Territorios habitados y sentidos desocultados en la investigación educativa. *Revista Interterritorios, Brasil*. 4(7), pp. 164-183.
- Porta, L. y Aguirre, J. (2018) Formación docente, narrativas y políticas públicas con rostro humano. Del magisterio de educación básica (MEB) al proyecto “polos de desarrollo”. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*. Aceptado para su publicación. En prensa
- Vitar A. (2006) La política y lo(s) político(s). Vitar, A (coord.) *Políticas de educación. Razones de una pasión*. Buenos Aires: Miño y Dávila

LA FORMACIÓN DOCENTE CONTINUA EN ARGENTINA: REFLEXIONES SOBRE LOS CAMBIOS EN LAS DÉCADAS DEL '90 Y EL 2000

Yamila Amos
Valeria Perez

UNMDP – Facultad de Humanidades – Dpto. de Cs de la Educación
yamila_amos@hotmail.com
valeperezmdq@hotmail.com

Resumen: Esta presentación apunta a ser un análisis de las diferentes concepciones de formación docente en Argentina entre las décadas del '90 y 2000. En los años '90 se llevó a cabo una reforma educativa generalizada en la cual las políticas de formación docente se orientaron a perfeccionar, reconvertir y actualizar la práctica por considerar necesaria la apropiación de los nuevos contenidos para “la nueva escuela”. En este contexto de descentralización educativa y precarización laboral, se hizo evidente la fragmentación y desintegración del sistema formativo nacional. Por su parte la década siguiente, contó con una importante reforma educativa que estuvo acompañada por diversas políticas públicas, dándole al Estado un mayor grado de responsabilidad tanto en la formación como en la capacitación docente. En el año 2006 se creó el Instituto Nacional de Formación Docente con el fin de planificar, desarrollar e impulsar políticas de formación docente inicial y continua contemplando la convivencia de la calidad educativa con la justicia social.

Se hace referencia a la normativa que encuadró cada período, ya sea entendiendo a la educación como servicio en contextos de transferencia o como derecho siendo el Estado garante del mismo.

En este marco, se pretende realizar una reflexión de cómo la formación y capacitación docente están asociadas a las políticas públicas y económicas.

Palabras clave: formación docente– capacitación docente – normativas

Introducción

La formación docente continua es un tema presente en la agenda de las reformas educativas llevadas a cabo en las últimas décadas en Argentina. Entendemos por formación docente continua a la necesidad de buscar estrategias que permitan enriquecer la práctica con el fin de atender a la diversidad que implica el ejercicio de esta profesión, entendiendo

ésta como una labor no acabada sino de reconstrucción constante. En este sentido, apelamos a la responsabilidad del Estado de brindar y garantizar una formación docente continua relevante y contextualizada.

En este trabajo analizaremos las distintas perspectivas en torno a la formación docente continua en Argentina en el marco de leyes sancionadas en contextos socio-políticos-económicos diferentes: la Ley Federal de Educación (1993) y la Ley Nacional de Educación (2006) como principales referentes.

En los años ´90 se llevó a cabo una reforma educativa generalizada en la cual las políticas de formación docente se orientaron a perfeccionar, reconvertir y actualizar la práctica por considerar necesaria la apropiación de los nuevos contenidos para “la nueva escuela”. La Ley Federal de Educación, sancionada en el año 1993 y la Ley de Educación Superior, del año 1995, responden a un contexto neoliberal, de transferencia de los servicios educativos y a una concepción de educación no como derecho, sino como servicio. En este contexto, de descentralización educativa y precarización laboral, se hizo evidente la fragmentación y la desintegración del sistema formativo nacional.

Por su parte la década siguiente, contó con una importante reforma educativa que estuvo acompañada por diversas políticas públicas, dándole al Estado un mayor grado de responsabilidad tanto en la formación como en la capacitación docente. La Ley Educación Nacional, sancionada en 2006, precedida por una serie de leyes vinculadas a la revalorización del salario docente y financiamiento educativo, entre otras, instaló la idea de educación como derecho y al Estado como garante del mismo. Así, en el año 2006 se creó el Instituto Nacional de Formación Docente con el fin de planificar, desarrollar e impulsar políticas de formación docente inicial y continua. Esta propuesta, contempla la convivencia de la calidad educativa con la justicia social como principio básico.

Para ello, se realiza un recorrido en ambos contextos socioeconómicos para tratar de entender el desarrollo y la implementación de dichas políticas, así como la evolución de la capacitación docente en formación continua. También, buscaremos que cambios y/o continuidades evidenciaron estos procesos.

Para finalizar, se pretende realizar una reflexión de cómo las políticas públicas y económicas influyen y están asociadas a la formación docente continua.

Reforma educativa de los ´90

En la década del noventa se inician intensos cambios en el panorama internacional. Las nuevas teorías económicas mundiales se presentan como el remedio al estancamiento y la hiperinflación que se vivieron en nuestro país. Así, se modifica el contexto de relaciones sociales, económicas, culturales y políticas del gobierno nacional, donde las medidas neoliberales profundizaron este contexto caracterizado por la vulnerabilidad, el empobrecimiento, la exclusión social y las diferencias entre clases.

Signado por una mirada eficientista, surge así un nuevo “paradigma educativo, en el cual existen tres elementos que reestructuran el campo en que se mueven los actores educativos: el principio de competitividad como meta de la formación, la capacidad de operacionalización del Estado como nuevo espacio de legitimidad y la descentralización del sistema educativo” (Bachmann, 2011, p. 31).

En materia de formación docente, en 1991 se puso en marcha el Programa de Transformación de la Formación Docente (PTFD) basado en la necesidad de construir una red de instituciones formadoras de docentes articuladas entre sí y con el resto del sistema educativo rediseñando las funciones de los Institutos de formación docente mediante la inclusión de la investigación y la capacitación con el objetivo de poner en marcha la idea de la formación docente continua.

En el marco de la Ley de Transferencia de servicios educativos de nivel medio y superior no universitario (N° 24.049, sancionada en 1991 y promulgada en 1992), se hace efectiva la transferencia de la educación superior a las provincias. De esta manera, cada una pasó a ser responsable por su sistema formador de docentes en el marco de la centralización de atribuciones de evaluación, acreditación y reconversión institucional. Esta medida fue tomada de manera arbitraria por el Ministerio de Economía de la Nación sin respetar los plazos acordados para dicha transición (Ruiz, 2011, en Aguirre, 2018). Si bien, fueron definidos acuerdos legales, normativos y pedagógicos, el carácter no vinculante de los mismos acentuó la escasa integración existente en el sistema formador de docentes, provocando la coexistencia de sub-sistemas con características muy divergentes entre sí, que implicó, entre otros asuntos, el no reconocimiento de los títulos de carreras docentes otorgados entre jurisdicciones diferentes. Esta descentralización significó un perjuicio para el PTFD y fue ejecutada en virtud de una racionalidad economicista que provocó el desmantelamiento del programa.

La Ley Federal de Educación N° 24.195, sancionada en abril de 1993, estableció la necesidad de crear una estructura de capacitación permanente para todos los docentes del país y sentó las bases normativas para el diseño e implementación de la Red Federal de Formación Docente Continua a partir de 1994, cuya finalidad sería la de ofrecer un marco organizativo que facilite las articulaciones intra e interprovinciales para el desarrollo de un Plan Federal de Formación Docente Continua, tal como figura en el documento para la concertación serie A N° 9. La Red estaba conformada por cabeceras provinciales -una por cada provincia y la Ciudad de Buenos Aires- designadas por el gobierno de cada jurisdicción y una Cabecera Nacional, con sede en el Ministerio de Cultura y Educación. Las funciones asignadas a la cabecera nacional son la coordinación general, asistencia técnica, evaluación y financiamiento de las acciones de la RFFDC (Documento Ministerio, 2001). La reforma educativa y curricular puesta en marcha, generó la necesidad de acceder a un mayor puntaje en un contexto de crisis signado por la precarización laboral, este período significó un aumento generalizado de la oferta disponible de cursos de capacitación.

A pesar de las desfavorables condiciones socio-económicas de la época, en materia de formación docente se destaca la importancia y necesidad de la actualización permanente en la práctica como modo de afrontar los desafíos presentes en una realidad cada vez más compleja y cambiante. Además, esta iniciativa facilitó a los docentes de todo el territorio el acceso al conocimiento pedagógico-didáctico que antes circulaba de manera centralizada. El material dado en los cursos, junto con la dotación de bibliografía de primer nivel a las escuelas que hizo la Red Federal de Formación Docente Continua para todas las bibliotecas escolares permitieron que muchos docentes renovaran lecturas, fuentes bibliográficas y actualizaran saberes pedagógicos y disciplinares (Vezub, 2009: 924).

Reforma educativa del 2000

A fines de 2001 y principios de 2002 se atravesó un período de crisis y transición caracterizado por la inestabilidad institucional, la mega-devaluación de la moneda, el aumento del desempleo y la instalación de la protesta social en las calles. En este contexto, a partir del año 2003, el gobierno de Néstor Kirchner implementó una serie de políticas económicas centradas en la recuperación del mercado interno y del empleo (Feldfeber, M y Gluz, N, 2011). Las reformas educativas de la década de 2000 son parte de este conjunto

de iniciativas de reparación social, donde el denominador común es la expansión de los derechos educativos.

A nivel nacional la aprobación por parte del Consejo Federal de Cultura y Educación, del documento “Políticas para la formación y el Desarrollo Profesional Docente” (Resolución N°223/04, CFCyE) inició un proceso de planificación en la agenda educativa en torno a la necesidad de asumir la formación de los docentes del país como una cuestión de carácter prioritario y estratégico para el sistema educativo. También, la creación de la Comisión Federal para la Formación Docente Inicial y continua (Resolución N° 241/05 de CFCyE), destinada a proponer al Consejo Federal de Cultura y Educación orientaciones para la generación de un espacio institucional específico con misiones, funciones, y estrategias tendientes a consolidar la política federal para la formación docente inicial y continua, sirvieron de base y sustento para la futura Ley de Educación Nacional.

La Ley Nacional de Educación N° 26.206, sancionada en el año 2006, se basa en la convivencia de la calidad educativa con la justicia social como principio básico. En ella: “La formación docente tiene la finalidad de preparar profesionales capaces de enseñar, generar y transmitir los conocimientos y valores necesarios para la formación integral de las personas, el desarrollo nacional y la construcción de una sociedad más justa” (Art. 71).

En ese mismo año, el Ministerio de Educación creó el Instituto Nacional de Formación Docente (INFD), un organismo nacional desconcentrado, cuya función es la de planificar, desarrollar e impulsar políticas de formación docente inicial y continua. Sus responsabilidades se explicitan en el artículo 76 de la LNE y son: fortalecer las relaciones entre el sistema formador y el sistema educativo; aplicar las regulaciones que demande la organización del sistema; promover lineamientos curriculares básicos para la formación docente inicial y continua; impulsar y desarrollar acciones de investigación y desarrollo curricular; coordinar acciones de seguimiento y evaluación de las políticas e impulsar acciones de cooperación técnica interinstitucionales e internacionales.

Además, se elaboró un Plan Nacional de Formación Docente 2007-2010 (Resolución del CFE N°23/07) que tuvo como base los resultados de los diversos procesos de consultas y encuestas realizadas a los diferentes actores del sistema educativo quienes brindaron relevantes contribuciones para la identificación de necesidades y problemas. También se consultaron trabajos diagnósticos sobre la educación superior en Argentina y en particular

sobre las tendencias y el estado de situación de la formación docente. El Plan se estructuró en dos niveles de intervención a través de los cuales se desarrollaron estrategias y líneas de acción específicas. El primer nivel involucró el desarrollo de acciones del Plan Nacional para la Formación Docente y abarcó al conjunto del sistema formador en sus aspectos estructurales. El segundo nivel contempló el Programa de Renovación Pedagógica en Institutos de Formación Docente, que concentró sus acciones en 200 institutos, desarrollando un programa de trabajo de corte institucional y de alta intensidad en un número acotado de institutos (Resolución N°223/04 de CFCyE)

Entender al sistema formador como conjunto y no como unidades institucionales permite diseñar políticas de alcance nacional necesarias para no volver a lógicas pasadas que fragmentan y segmentan a las instituciones de formación docente del país. (Aguirre, J., & Porta, L. 2018)

Como menciona Feldfeber (2011), debemos analizar si estamos en camino de construir nuevos modos de definir e implementar las políticas para y con los docentes o si solo nos encontramos ante un cambio discursivo. Según el análisis propuesto por Terigi (2016) quedó pendiente en este período lograr que la carrera docente tuviera modificaciones que acompañen las transformaciones que el propio trabajo docente ha experimentado desde la sanción de la norma estatutaria y de la adecuada revalorización a la carrera docente.

Reflexiones finales

Como define Bonetti (2017), “una política pública es entendida como la acción del Estado, o un conjunto de ellas, que tiene como objetivo transformar la realidad en una perspectiva de futuro, no apenas momentáneo”. Se trata de decisiones de intervención en la realidad social, ya sea para efectuar inversiones o de pura intervención administrativa o burocrática.

Uno de los ámbitos de influencia de estas políticas es el de la Educación. En este sentido, las políticas educativas deben atender, entre otros temas, a la formación docente como herramienta de desarrollo profesional que permita atender a las necesidades de la realidad actual.

Como desarrollamos en este trabajo, es evidente la influencia de las políticas económicas globales en las reformas educativas llevadas a cabo en las últimas décadas que

se evidenciaron en la formulación e implementación de leyes educativas y tuvieron impacto en la concepción y desarrollo de la formación docente continua.

En este sentido, logramos analizar que más allá de las diferentes concepciones, tanto la LFE como la LNE tienen aspectos a destacar. Por un lado, la LFE instaló en la comunidad docente la necesidad e importancia de actualizarse permanentemente para acreditar la profesionalización y enfrentar los desafíos de ejercer en contextos cada vez más complejos y cambiantes. Hasta la sanción de la Ley Federal de Educación la preparación de los docentes estaba arraigada en la formación inicial, lo que implicaba entender que los conocimientos adquiridos en esta instancia eran suficientes para el ejercicio profesional a lo largo de toda la carrera docente. La capacitación en servicio era concebida como un aspecto secundario, ligada al estudio de aspectos novedosos o de acumulación de puntaje para facilitar el ascenso en el escalafón, desde una perspectiva individual más que como una política y organización educativa. De esta manera, a través de leyes, programas, redes e institutos creados de carácter nacional fue tomando forma definitiva el proceso de consolidación de la formación en ejercicio como un espacio ineludible e imprescindible en el momento de la planificación e implementación de las políticas educativas.

Por otra parte, la LNE, proporciona un sentido de integración social y busca reforzar el sentido de nacionalidad que estaba ausente en la LFE. En 2013 se incluyeron entre las políticas de formación las líneas de formación de los docentes en servicio, mediante la creación del Programa Nacional de Formación Docente “Nuestra Escuela” (Resolución CFE 201/13), dirigido a docentes de todas las escuelas de gestión estatal y privada, en acuerdo con sindicatos, universidades y jurisdicciones. en dos componentes: uno Institucional, con sede en los establecimientos escolares, en cuyo marco los docentes desarrollan jornadas de formación, y uno Específico, en el que el docente participa en instancias de formación sistemáticas referidas a las disciplinas, los niveles y modalidades en que se desempeña.

Así mismo, encontramos que en ambos períodos quedaron deudas pendientes. Las políticas generalizadas en materia económica y educativa durante la década del noventa generaron grandes daños y complicaciones al sistema educativo nacional en todos sus niveles. El financiamiento a través de la descentralización, el mantenimiento de la infraestructura, la garantía en el acceso a la educación y el deterioro de los salarios

docentes, fueron algunas de las cuestiones más afectadas. La década del 2000, por su parte, muestra algunos que tienen que ver con las decisiones por parte del gobierno acerca de qué se debía priorizar y porque la educación es un derecho progresivo en el que ciertos logros empujan los objetivos y los hacen más exigentes.

Es por ello que creemos que la responsabilidad del Estado debe ser la de formular políticas educativas pensadas de manera articulada con políticas económicas y sociales, consensuadas con los diversos agentes que atiendan a la complejidad del sistema educativo contextualizado y diverso.

Referencias Bibliográficas

- Alliaud, A. (2012). La formación docente en Argentina. Aproximación a un análisis político de la situación. *Itinerarios educativos*(6), 197-214.
- Aguirre, J., & Porta, L. (2018). La formación docente en Argentina el caso de los denominados polos de desarrollo un estudio interpretativo de las políticas nacionales (Tesis Doctoral). Facultad de Humanidades y Artes, UNR, Mar del Plata
- Bachmann, B (2011) "Las políticas de reforma nacional y provincial sobre la formación docente en los '90". Buenos Aires: Flacso.
- Boneti, L. (2017). Políticas públicas por dentro. Ciudad Autónoma de Buenos Aires. CLACSO. Mercado de letras.
- Dubet, F. (2011). Repensar la justicia social. Contra el mito de la igualdad de oportunidades. Siglo Veintiuno Editores Argentina.
- Feldfeber, Myriam y Gluz, Nora. (abril - junio de 2011). Las políticas educativas en Argentina: herencias de los '90, contradicciones y tendencias de "nuevo signo". *Educación y Sociedad*, 32(115), 339 - 356.
- Suasnábar, C. (julio-diciembre de 2017). Los ciclos de reforma educativa en América Latina: 1960, 1990 y 2000. *Revista Española de Educación Comparada*(30), 112-135. doi:10.5944/reec.30.2017.19872
- Terigi, F. (2016). Políticas públicas en Educación tras doce años de gobierno de Néstor Kirchner y Cristina Fernández. *Revista Análisis* nro, 16.
- Vezub, L. F. (2009) Notas para pensar una genealogía de la formación permanente del profesorado en la Argentina. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Julio-Septiembre, vol. 14, núm. 42, pp. 911-937.

Documentos oficiales

- Consejo Federal de Cultura y Educación, (1994), Documento A-9. Creación de la Red Federal de Formación Docente Continua.
- Ley Federal de Educación. (1995). (24.195). Buenos Aires, Argentina: Diario Oficial de la República Argentina.
- Ley Nacional de Educación. (2006). (26.206). Buenos Aires, Argentina: Boletín Oficial de la República Argentina.
- Ley de Transferencia de Servicios educativos (1991). (24.049). Buenos Aires, Argentina: Diario Oficial de la República Argentina.
- Ministerio de Educación de la Nación (2001) La política de capacitación docente en la Argentina. La Red Federal de Formación Docente Continua (1994-1999).
- Ministerio de Educación de la Nación (2001) Programa Nacional de Formación Docente. Informe de gestión 2000-2001

POLÍTICAS DE INGRESO EN EL COLEGIO NACIONAL DR. ARTURO U. ILLIA

Rosario Barniu
Juan Manuel Cristini
Universidad Nacional de Mar del Plata
robarniub@gmail.com

Resumen

En el presente trabajo abordaremos las tensiones que se encuentran entre las políticas de justicia social y de democratización del acceso al sistema educativo con la permanencia de políticas de ingreso merotocráticas en colegios preuniversitarios. A partir de esta tensión nos preguntamos si es posible que, en un sistema educativo que legitima la existencia de colegios de elite o mejor nivel académico, se pueda lograr a través de políticas de ingreso apuntar a la igualdad de posiciones.

Analizaremos esta problemática a partir de las variaciones de las políticas de ingreso del Colegio Nacional Dr. Arturo U. Illia perteneciente a la Universidad Nacional de Mar del Plata en el tramo 2009-2019, sus repercusiones en los discursos de los distintos actores que están insertos en la comunidad del colegio y sus contradicciones con la legislación vigente. Para ello realizamos entrevistas a miembros del Equipo Directivo del colegio y de su Centro de Estudiantes.

Introducción

En el presente trabajo abordaremos las tensiones que se encuentran entre las políticas de justicia social y de democratización del acceso al sistema educativo con la permanencia de políticas de ingreso merotocráticas en colegios preuniversitarios. A partir de esta tensión nos preguntamos si es posible que, en un sistema educativo que legitima la existencia de colegios de elite o mejor nivel académico, se pueda lograr a través de políticas de ingreso apuntar a la igualdad de posiciones.

Analizaremos esta problemática a partir de las variaciones de las políticas de ingreso del Colegio Nacional Dr. Arturo U. Illia perteneciente a la Universidad Nacional de Mar del Plata en el tramo 2009-2019, sus repercusiones en los discursos de los distintos actores que están insertos en la comunidad del colegio y sus contradicciones con la legislación

vigente. Para ello realizamos entrevistas a miembros del Equipo Directivo del colegio y de su Centro de Estudiantes.

En primer lugar, esbozaremos algunos aspectos conceptuales que nos permiten poner en discusión cuestiones relativas a la justicia social y tendencias democratizadoras en la educación. En el segundo apartado recorreremos brevemente la historia y las características fundacionales del colegio, para continuar analizando las variaciones en las políticas de ingreso. Por último, a partir de las voces de los miembros de la comunidad del colegio entrevistados analizaremos las opiniones presentes en relación al ingreso meritocrático, a sus distintas modificaciones y a la composición de la matrícula.

Puntos de partida

En el desarrollo de este trabajo pretendemos abordar las políticas de ingreso en el colegio Illia enmarcándonos en ciertos conceptos teóricos que nos permiten repensar y problematizar acerca del rol que juega un colegio preuniversitario en este marco. Partimos de la problematización que Dubet (2011) nos ofrece acerca de la noción de justicia social, entendiendo que existe una tensión al momento de definirla entre la igualdad de oportunidades y la igualdad de posiciones. Si la igualdad de posiciones, relacionada a un Estado benefactor, implica una ampliación de derechos y una redistribución legítima, la deuda que tiene con la educación se relaciona con que esta aproximaba las diferentes condiciones escolares sin trastocar en forma real la estructura social. Esto Dubet (2011) lo explica por la fuerte relación entre el movimiento por la igualdad de posiciones y el movimiento obrero, lo que ha llevado a que esta concepción de justicia social tenga en su epicentro al trabajo, y no a la educación. En tanto, la orientación que tienen las políticas de igualdad de oportunidades lo que buscan es equilibrar las oportunidades en el punto de partida, por lo cual cualquier desigualdad generada en el camino será mérito del individuo, y no responsabilidad del sistema mismo. Es a partir de ella que la meritocracia busca hacerse lugar.

En un plano más local, tomamos a Emilia Di Piero (2018) y sus trabajos sobre la escuela secundaria y los preuniversitarios de La Plata específicamente. Aquí podemos enmarcar la tensión entre la masificación de la escuela secundaria, que llevó a una diversificación de la matrícula, y la función de formadora de elites que tenía la misma en sus inicios.

Los colegios preuniversitarios son un grupo de escuelas dependientes de Universidades Nacionales, que funcionan en forma autónoma (Di Piero, 2018), como una unidad académica más, siguiendo sus estructuras, lógicas y principios. En este sentido, el Colegio Nacional Arturo U. Illia resulta un caso emblemático, al operar entre las tensiones de un discurso democrático, abierto y una política restrictiva de ingreso que se conjuga con una exclusión al momento de ingresar al colegio, dada la modalidad de ingreso y el límite de vacantes que posee, y una exclusión en el colegio, que responde a la noción de “inclusión excluyente” (Gentili, 2009), que se ve reflejada por ejemplo en los niveles de repitencia y la expulsión del colegio que conlleva. A continuación realizaremos un recorrido por la historia del colegio y las modalidades del ingreso al mismo.

Historia y creación del colegio

Para el análisis de las políticas de ingreso y los discursos en la comunidad educativa resulta fundamental tener en cuenta la historia y, puntualmente, el nacimiento del único colegio preuniversitario de Mar del Plata. A partir de la lectura de normativas de la Universidad Nacional de Mar del Plata como la Resolución de Rectorado N° 057/84 y la Ordenanza del Consejo Superior N° 005/84, podemos acercarnos a la historia del colegio y sus momentos fundacionales. El 23 de enero de 1984, mediante la resolución del rectorado de la UNMdP mencionada previamente, se crea una comisión para elaborar un anteproyecto y proyecto de creación del Colegio Universitario de nivel medio. Esta decisión fue tomada teniendo en cuenta el bajo nivel académico con el que contaban los aspirantes a ingresar a la Universidad. De esta forma, la Universidad se aseguraba un cupo de estudiantes que ingresarían con los conocimientos mínimos requeridos, sin necesidad de realizar el curso de ingreso, ya que era la universidad quien decidiría su programa.

El 24 de febrero del mismo año, el Consejo Superior aprueba el anteproyecto, y con él, la creación del Colegio Nacional Arturo U. Illia. En este anteproyecto se manifiestan como objetivos del colegio: 1) Alcanzar excelencia educativa en su nivel; 2) ser punto de referencia del resto de los establecimientos educativos de enseñanza media; 3) permitir nuevas experiencias pedagógicas; 4) articular los niveles de enseñanza media-universitaria.

La decisión de rectorado de crear un colegio dependiente de su jurisdicción no puede ser vista aislada de su contexto. En 1984 aún no se había cumplido un año del retorno democrático. El rector de la UNMdP, quien ordenó la creación del colegio, era incluso un rector interventor “normalizador”. Como bien se refiere en la ordenanza de enero de ese

año, la preocupación que los movía era el bajo nivel académico de los egresados de la escuela media. Esto tiene que ver con la mirada que los gobiernos dictatoriales habían tomado sobre la escuela: la educación para el trabajo. De esta forma, los estudiantes que pretendían ingresar a la universidad no se encontraban con las herramientas necesarias para desempeñarse en este campo. A su vez, el deterioro en materia académica está íntimamente relacionado con la pérdida de centralidad del Estado.

En este marco, cobra sentido la decisión de la Universidad Nacional de Mar del Plata de tener una escuela media dependiente de su jurisdicción. Sin embargo, resulta llamativo el método de elección elegido. Como bien afirma Emilia Di Piero (2018), desde el retorno democrático, el mérito había dejado de ser un criterio legítimo de acceso a la mayoría de las escuelas secundarias y universidades en Argentina. Sin embargo, se mantuvo en un grupo específico de escuelas autónomas: las escuelas preuniversitarias. Pero aún más llamativo resulta que, en este contexto, la mayoría de estos colegios modificaron su método de admisión a mediados de los 80, “adaptándose a la configuración que adquiriría el mandato “democratizador” del colegio” (Di Piero, 2018, p. 68); pero sin embargo, el colegio Illia, habiéndose creado en este contexto, decidió que su método de admisión sea por mérito, a partir de la realización de exámenes que permitirían confirmar un listado a partir de los puntajes obtenidos donde los mejores 120 resultados podían ingresar, no admitiendo modificaciones sustanciales hasta el año 2009.

Esto nos lleva a preguntarnos ¿Cuánto de cierto hay en la búsqueda de la excelencia académica como punto entre sus objetivos, y en qué medida esta no fue una excusa para generar un espacio de constitución de un grupo privilegiado que tendría asegurado el ingreso a la universidad? Dicho de otra forma, ¿Es posible que convivan los principios democratizadores en la educación con mecanismos de selección de ingreso basados en la construcción de órdenes de mérito a partir de rendimientos académicos?

Las políticas de ingreso en el colegio Illia 2009-2019

Nuestro abordaje se centrará en las políticas de ingreso entre el 2009 y el 2019 ya que durante este período comenzaron a darse los debates y modificaciones en relación al ingreso. En esta etapa, el modelo de ingreso del Colegio Nacional Dr. Arturo U. Illia ha ido variando en la búsqueda de mayor inclusión, entendiendo esta como la propia ampliación de la cantidad de ingresantes, y a su vez diversificar la composición socio-económica de la

matrícula. A continuación haremos un breve recorrido por las variaciones de las políticas de ingreso ocurridas.

Hasta el año 2009 el ingreso tenía un carácter meritocrático y elitista, en cual no se ponía en cuestión las trayectorias escolares diferenciales de los estudiantes, ni su contexto socio-económico así como tampoco su propio capital cultural (Bourdieu, 1973) sino que la modalidad de ingreso consistía en un examen eliminatorio en caso de no alcanzar la nota de aprobación, sin posibilidad de recuperatorio, y un posterior ranking, también eliminatorio. A partir de este se generaba un orden de mérito que designaba cuales eran los 120 alumnos con mejores notas, que serían quienes ingresarían al colegio.

Ese mismo año, el colegio pasó por un proceso de reforma de la política de ingreso. Esta se dio en el marco de distintas discusiones entre los distintos sectores del colegio, contexto en el cual salieron a relucir los discursos imperantes, ya sean a favor o en contra de la reforma, la cual mantenía el sistema de examen pero iba en búsqueda de una diversificación de la matrícula, en términos de una mayor variedad de tipos de trayectorias escolares. Una vez atravesado estos debates, tomó consenso una reforma que si bien mantenía el estilo meritocrático del ingreso anterior disminuía a 100 la cantidad de estudiantes que ingresaban por orden de mérito y agregaba a 30 estudiantes, quienes debían cumplir con la condición de ser mejor promedio de escuela pública. De esta manera, buscaba garantizar aumentar la pluralidad de las procedencias de los estudiantes otorgando un cupo para la escuela pública, ya que hasta ese momento, la necesidad de realizar cursos preparatorios por fuera de los que brindaba el colegio para prepararse en el ingreso generaba una tendencia a que la mayoría de los aspirantes provinieran de escuelas privadas.

Luego de 6 años, en el año 2015, el debate sobre el ingreso volvió a la escena en el colegio, seguido de una importante reforma. La modificación constó de: en primer lugar, una ampliación de la matrícula a 146 estudiantes que ingresaban, la implementación de una instancia recuperatoria en cada evaluación; y, en segundo lugar, un cambio rotundo en la modalidad de orden de mérito ya que, los estudiantes que contasen con el requisito de aprobar todas las instancias, ya sea en el examen o en su recuperatorio, accedían a un sorteo que definiría por orden de salida qué estudiantes ingresarían al colegio. Esta reforma, por un lado, tuvo una orientación más bien pedagógica, en el sentido de que se eliminó la carga de la nota numérica, y por el otro, buscó equilibrar el punto de partida de los

aspirantes a ingresar al colegio, ya que el único requisito era aprobar los exámenes o sus recuperatorios, para luego ir a sorteo y que sea el azar quien decida.

Discursos en tensión en la comunidad del colegio

En ambas modificaciones del sistema de ingreso, todos los actores del colegio se movilizaron y polarizaron en dos tendencias: a favor de las reformas, que responden a un sector más progresista, y en contra, que vendrían a ser el núcleo conservador. Cuestiones como el mérito, el nivel y prestigio del colegio, la calidad y demás, chocaban con nociones más democratizadoras e incluyentes. Luego de la realización de entrevistas a miembros del equipo directivo, por un lado, y al Presidente del Centro de Estudiantes, por el otro, comenzamos a desglosar y analizar los discursos que operan en el colegio.

Comenzando por los testimonios del equipo directivo consultamos sobre la modificación en el ingreso que incluía a los 30 mejores promedios de escuela pública, nos encontramos con que su opinión era que “fue buenísimo en su momento, pero el criterio sigue siendo meritocrático [...] porque era un colegio elitista aunque no nos guste”. Podemos observar que por un lado, se hace un análisis negativo del “pasado” elitista, y uno positivo de la reforma del ingreso, pero a su vez entiende que la reforma sigue siendo meritocrática. Esto nos lleva a preguntarnos hasta qué puntos las reformas en el ingreso resultan tan significativas como para cambiar el carácter histórico que ha tomado el colegio, dado que aunque se las entienda como positivas y se las reivindique como avances democratizadores, se sigue recayendo en el carácter meritocrático.

En referencia al carácter elitista, entendemos que existe un posicionamiento discursivo que en principio se enfrenta al mismo, pero que al momento de profundizar sobre este entra en contradicciones. Al preguntarle por la función propia de un colegio pre-universitario, responde: “el sentido no tiene que ver con el ingreso sino con la calidad, con las oportunidades, con los proyectos realmente diferenciados, a eso me refiero con calidad”. Encontramos en esta respuesta distintos puntos; reconoce en algún sentido la no injerencia de las distintas políticas de ingreso en el sentido y objetivo del colegio, y así también plantea cuales son las diferencias del colegio con el resto de los colegios marplatenses, en la que resalta, la calidad, las oportunidades, los proyectos. En cierto momento, también hace referencia al curso de ingreso como una potencial política de extensión, pero al darse cuenta del significado de aparente superioridad que esto

connotaba, reflexionó que es algo que “hay que replantear, o sea ¿Qué le voy a aportar yo a una maestra? ¿Por qué es mejor nuestro sistema que el de provincia?”.

En tanto, en la entrevista con el Presidente del Centro de Estudiantes nos encontramos con un escenario similar, en tanto se paraba desde un lugar muy progresista condenando el elitismo que caracteriza al colegio, pero con rastros de esta idea de colegio superior cuando él mismo afirma, tras un breve relato de por qué se considera un colegio de élite, que “es una realidad innegable que el colegio tiene mayor nivel que otros colegios públicos, pero la solución sería mejorar la calidad de los otros colegios, y eso haría que nuestro colegio deje de lado ese pensamiento elitista”.

En síntesis, a partir de las entrevistas al equipo directivo y al presidente del centro de estudiantes, podemos afirmar que, incluso en los discursos más progresistas, nos encontramos con contradicciones y con ideas muy ligadas al carácter de educación elitista y superior del colegio que aún persisten en los distintos actores de la comunidad del Illia. Para poder explicar esto no podemos dejar de lado el imaginario colectivo construido en torno al colegio por parte de la comunidad marplatense en general, que connota justamente estas cuestiones, así sea viéndolo como algo positivo o como algo negativo; y que este imaginario permea dentro de los actores del mismo colegio, por más resistencia que se le quiera oponer. De esta forma, el “ala progresista” del colegio tiene que, para poder llevar adelante reformas, construir consensos con quienes disienten, y a su vez, sortear sus propias contradicciones para lograr un resultado sostenible y coherente.

Conclusiones

Tras este abordaje, nos encontramos con que las políticas y modalidad de ingreso se han desarrollado como resultado de las tensiones reflejadas en los discursos previos, no pudiendo trascender siquiera su carácter meritocrático ya que, como bien afirma la directora, aún en el marco del actual sistema, que ha significado una conquista, sigue presente un noción meritocrática, al mantener el ingreso directo de los mejores promedios de escuela pública. Así, el actual sistema conjuga las tensiones existentes: por un lado, la búsqueda de una mayor “democratización” de la matrícula en términos de diversificación de trayectorias, al establecer el sorteo, pero a su vez continúa con herencias de los viejos sistemas, entendiéndolas a estas como el ingreso directo y la condición de aprobar los exámenes para poder calificar para el sorteo.

En cuando al carácter elitista, lejos se encuentra de poder superarlo, desde el punto de partida mismo de que tener un colegio preuniversitario intrínsecamente connota una visión de superioridad y una búsqueda de generar un cuerpo de estudiantes que se desempeñen de determinada forma y que posean ciertos saberes una vez salidos del colegio. Así, parece una lejana utopía la búsqueda de justicia social a través de la educación. Las políticas que se puedan desarrollar desde el sistema pueden llegar a tender a democratizar el acceso y la permanencia a este selecto grupo, pero el carácter elitista perdurará en tanto continuemos en un sistema educativo fragmentado. En este marco, las políticas de ingreso no pueden jugar otro rol más que el que ya intentan hacer: diversificar la matrícula, democratizar lo más posible el acceso y tender hacia una heterogeneidad de trayectorias en su composición.

Ahora bien, quedarnos solo en esto parece ser una posición reduccionista. No es tan sencillo como decir que a este tipo de colegios solo quieren asistir personas para constituirse como un grupo de élite, ni que hoy día se intente que esta sea su orientación. Son muchos los motivos que lo hacen destacar, más allá de la supuesta “excelencia académica”. Se trata de un espacio educativo que también conjuga otras formas de estimular al estudiantado y contribuir en su formación ciudadana, ya sea con talleres, favoreciendo la participación política en el centro de estudiantes, permitiendo ciertas libertades. Entonces, la tarea que parece quedar es mucho más difícil, en el sentido que lo que queda por hacer es encontrar la forma de que un espacio como este, no termine encerrándose en una burbuja y resulte preso de políticas de acceso meritocráticas.

Las preguntas que nos surgen y que pretendemos dejar como interrogantes abiertas tienen que ver con cómo conjugamos la existencia de colegios destinados a la formación de un grupo selecto de personas y el imperativo de igualdad que en nuestro imaginario persiste como normativa moral. Si partimos de la aparentemente obvia idea para todos de que los colegios preuniversitarios tienen mejor calidad, y de las posibilidades concretas y reales que existen de desarrollar otros colegios de estas características ¿La solución sería no tener colegios preuniversitarios, negando así la posibilidad de una mejor educación a ciudadanos, que de no existir este tipo de colegio de carácter público, no la tendrían? ¿Obviar estas contradicciones y continuar con este sistema, enfocándonos en que el acceso y la permanencia sean lo más democrático posible, siguiendo distintas estrategias como las implementadas en los colegios preuniversitarios de reciente creación, como los del

conurbano bonaerense? Incluso si pudiéramos llenar de colegios preuniversitarios el país ¿Eso alcanzaría? ¿Hasta qué punto podemos sostener la aparente superioridad de este tipo de colegios, si esto va en detrimento de otros? Si homogeneizar el sistema fuera la solución ¿Qué lugar le estamos dando a quienes no quieren desempeñarse como profesionales universitarios en su vida laboral? El camino a recorrer parece largo, y entre más profundizamos, con más contradicciones nos encontramos.

Referencias Bibliográficas

- Dubet, F. (2011). Repensar la justicia social. Buenos Aires: Siglo veintiuno editores.
- Di Piero, E. (2018); pasado y presente del nivel secundario: masificación y admisión. En C. Suasnábar, L. Rovelli y E. Di Piero (Eds.). Análisis de política educativa (pp. 54-77). La Plata: Editorial de la Universidad de La Plata
- Gentili, P. (2009). Marchas y contramarchas. El derecho a la educación y las dinámicas de exclusión excluyentes en América Latina. Revista Iberoamericana de Educación RIE. 49.
- Gluz, N. (2016); exclusión y escolarización ¿Qué se sabe, qué se supone y qué es lo que aún resta por investigar? En N. Gluz (Eds.). Políticas y prácticas en torno a la “inclusión escolar” (pp. 27-46). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Estación Mandioca.
- Sigal, V. (1993). El acceso a la educación superior. El ingreso irrestricto: ¿Una falacia? Recuperado el 31 de octubre de 2019 de: https://www.jstor.org/stable/3467255?seq=1#page_scan_tab_contents
- Terigi, F. (Abril de 2010). La inclusión como problema de las políticas educativas. Quehacer educativo, pp. 74-78.
- Tiramonti, G. (2004). De los segmentos a los fragmentos: la nueva configuración del sistema educativo. Serie "Encuentros y Seminarios", 95-99.
- Documentos utilizados
- Ordenanza del Consejo Superior N° 005. Mar del Plata, Argentina, 24 de febrero de 1984.
- Resolución de Rectorado N° 057. Mar del Plata, Argentina, 23 de enero de 1984.

EL DETRÁS DE ESCENA DE LAS POLÍTICAS CURRICULARES

Marcelo Basso

Antonella Tupone

UNMDP - Facultad de Humanidades - Lic. en Cs de la Educación

educarytransformar@gmail.com

Resumen: El objetivo del siguiente trabajo es realizar un análisis crítico sobre el contexto macro y micro de las políticas curriculares en Argentina y los factores que inciden en ella. Por lo cual se presenta necesario partir del significado de currículum, entendido como la síntesis de elementos culturales impulsada por diferentes sectores sociales con distintos grados de poder político, cuyos intereses son variados y contradictorios.

Dicho significado fue mutando a lo largo de la historia, en consonancia particularmente con los intereses del Estado en mayor o menor medida direccionados por organismos supra nacionales, los cuales los analizamos dentro del contexto macropolítico, ligados a los poderes globales hegemónicos. Luego un segundo análisis micropolítico, en el que hacemos foco en la organización escolar, donde realmente se efectivizan las políticas curriculares. La intervención de los agentes educativos locales, que representan los contextos, interpretan y adaptan un conjunto de prescripciones en las que surge también un currículum oculto propio de la vida institucional.

Resulta relevante destacar la necesidad de una perspectiva multidimensional, tanto a nivel macro y micro de las políticas curriculares, en donde existe una compleja interrelación entre una gran variedad de agentes, que da como resultado una interpretación y contextualización constante del contenido.

Palabras claves: políticas educativas - currículum - macropolítica- micropolítica - multidimensionalidad.

Introducción

El significado de currículum fue variando a lo largo de las décadas, siendo el resultado de la evolución de las concepciones políticas respecto a los objetivos de la educación. Podríamos decir que el currículum es una “síntesis de un amplio conjunto de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias y hábitos) que conforman una propuesta política–educativa pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales cuyos intereses son variados y contradictorios, aunque algunos tiendan a ser dominantes o hegemónicos, y otros tiendan a oponerse y resistirse a tal dominación” (De alba, 1998, pág.3). Esta definición amerita un apartado, respecto a distinguir y preguntarnos qué sectores y grupos sociales son los que intervienen, qué intereses resguardan, cuáles son los dominantes y los dominados y por qué.

Como lo plantea Feldman (2016) el currículum adopta configuraciones y dinámicas que son producto de las diversas maneras que se relaciona en el campo educativo el Estado con las diversas organizaciones con intereses en el sector educativo, y de los proyectos sociales e intenciones político-pedagógicas de la vida de las instituciones educativas.

Para entender cuáles son aquellos factores sociales/ políticos que tienen una influencia determinante en el diseño de las políticas curriculares, se hace necesario considerar dos niveles en donde se expresan estos debates, los cuales iremos desglosando a lo largo del trabajo. Por un lado el contexto macropolítico, donde intervienen intereses y objetivos políticos y económicos de organismos multinacionales como el Banco Mundial, el BID (Banco Internacional de Desarrollo) y la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico), entre las principales. Un contexto mesopolítico, donde interactúan los organismos del estado, las organizaciones sociales entre ellos sindicatos docentes, ONGs, grupos de poder económico locales, y las instituciones privadas. Éste punto no lo abordaremos, lo que no significa que sea de menor envergadura, sino que es muy amplio y complejo para desarrollar (aunque sí los canales de comunicación con el estado son similares al contexto siguiente). Y por último un contexto micropolítico, que abarca las instituciones educativas, sus directivos, docentes y estudiantes.

Consideramos que este análisis es fundamental para entender los mecanismos que inciden en el diseño de las políticas educativas en general, para lo cual tomamos los aportes de Boneti (2012), quien propone niveles de producción de políticas (global, nacional y local) y Gvirtz y Torre (2015) aportando el concepto de multinivel (macro,

meso y micro) donde cada uno posee funciones específicas mediadas por los correspondientes organismos del estado.

El objetivo del presente trabajo es poner de manifiesto la compleja red de relaciones políticas a tener en cuenta a la hora de analizar las políticas curriculares, que resultan de una pugna entre diversos sectores de poder. Bajo el precepto de que ninguna política educativa es desinteresada, intentamos poner en cuestión qué sectores participan y cuáles prevalecen en las decisiones políticas que no siempre redundan en mejoras para la educación, aunque sean utilizadas frecuentemente en eslogan de campaña.

A los fines de acotar los alcances del presente trabajo, nos referiremos a las políticas curriculares de la década del '90, en torno a la Ley Federal de Educación y sus alcances.

a. El carácter macro de las Políticas Curriculares

En términos de Gvirtz y Torre (2015) el nivel macro de las políticas educativas hace referencia al espacio institucional que define las metas de corto, mediano y largo plazo de las políticas educativas de mayor alcance. A este concepto podemos vincularlo a la perspectiva de Boneti (2012), que al proponer el nivel global, incluye además a las organizaciones y entidades globales, que se centran en la expansión de la economía global.

Desde la postura de Feldman (2016) los Sistemas Educativos Nacionales de la región se han visto envueltos en profundos cambios en las políticas curriculares orientadas a la descentralización, que ponen foco en el debate sobre cómo ejercer el control sobre la escolaridad. Estas transformaciones de similares características, suceden en varios países de la región, y coinciden en el tiempo y en las formas, lo que da cuenta de la influencia de organismos supranacionales.

Uno de estos organismos con influencia privilegiada en las políticas curriculares de la región es el Banco Mundial. Creado en el '45 para la reconstrucción de Europa, para los '60 toma el objetivo de apoyar el desarrollo del llamado Tercer Mundo en un marco signado por las tensiones políticas de la Guerra Fría. Así es como El BM pasa a liderar las acciones que respecto de la educación, impulsan otros organismos como el FMI, el BID, la UNESCO y la UNICEF (Canan, S. 2017).

En los '90 el discurso legitimado a nivel internacional y local, estuvo centrado en el desarrollo y modernización de la educación para mejorar el rendimiento de los estudiantes, a partir del discurso de crear “capital humano” adecuado a las necesidades del mercado

global. Sandra Zeigler (2008) menciona que se planteaba la necesidad de incluir “contenidos significativos” los cuales fueron definidos por la Cepal-Unesco y la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo de las Economías), entre otros.

Silvia Canan (2017), citando a Saviani explica que las políticas del BM aplicada en esta década, surgen del conjunto de medidas definidas por el Consenso de Washington, en el sentido de impulsar la liberalización de los mercados, la privatización de empresas estatales y el ajuste del gasto público. Así, este organismo de crédito impulsa la primer Conferencia Mundial de Educación para Todos en el '90, que continúa en la conferencia del '93 con la elaboración de un documento con directrices precisas para los países del tercer mundo, consideradas como “inevitables y urgentes” (Canan S. 2017, pág 47). Esta investigadora hace hincapié en que las medidas del BM consideraron fundamentos exclusivamente económicos y en ningún caso se incluyen cuestiones pedagógicas, prácticas docentes, ni los intereses políticos culturales de la sociedad, lo que da cuenta de que la educación se acopla a la necesidad de imponer y regular un modelo económico global.

Como una consecuencia de los lineamientos económicos vinculados a la educación, Argentina se incluye desde el 2001 en las pruebas PISA (Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos) implementadas a nivel mundial por la OCDE, un organismo supranacional de crédito. Según Lucrecia Rodrigo (2015), estas pruebas estandarizadas no evalúa conocimiento curriculares sino las competencias de los y las jóvenes para la aplicación de ciertos conocimientos considerados importantes para la vida cotidiana.

Los resultados obtenidos son publicados como una calificación del nivel educativo de cada país, por lo que estos se ven condicionados ante la opinión pública, por lo que en muchos casos terminan ajustando sus curriculums a las exigencias de estas pruebas. Lucrecia Rodrigo (2012, pág 11), detalla en este sentido que “esta perspectiva de las competencias debe ser comprendida dentro del discurso de la OCDE que promueve y afirma la creciente importancia de la ciencia en las economías cada vez más dependientes del cambio tecnológico. Se advierte así, que los países con un elevado rendimiento escolar tendrán considerables ventajas económicas (OCDE, 2008)”.

Otro actor determinante en las políticas educativas en Argentina ha sido la Iglesia Católica, a pesar del reconocido carácter laico de la educación pública; esta institución tiene el doble carácter de Macro y Micro, dado que actúa tanto en el nivel supranacional

desde el Vaticano como estado, y a nivel micro como organización social pero especialmente liderando las organizaciones de escuelas y Universidades privadas. En un extenso análisis que recorre la historia de la influencia de esta institución religiosa en la educación, Germán Torres (2014) expresa que a partir de la ley federal de Educación:

“Además de controlar los lineamientos educativos del sector privado desde adentro, la cúpula de la Iglesia se erigió en consultora privilegiada del resto de decisiones educativas a cargo del gobierno. El caso más destacable en este periodo fue la definición de los denominados Contenidos Básicos Comunes según los términos de la reforma educativa. Distintos obispos intervinieron directamente solicitando al entonces Ministro de Educación la inclusión de elementos axiológicos y conceptuales propios de la doctrina católica, tales como las referencias a Dios, la trascendencia espiritual como dimensión constitutiva de lo humano, la primacía de la familia y el rol protagónico del catolicismo en la historia universal.” (p.180)

En síntesis, las organizaciones supranacionales mencionadas anteriormente ejercen una gran presión en el momento de la formulación, financiación y materialización del currículum, que en la década del '90 atravesada por las políticas neoliberales del gobierno, tuvieron una gran aceptación. Claramente esto repercutió fuertemente en el nivel micro de las políticas educativas, es decir, en las escuelas. Por lo tanto seguiremos analizando qué papel cumple la escuela en el ámbito educativo, qué rol juega en la formulación del currículum y cómo reacciona frente a la unidireccionalidad de las políticas diseñadas en el macronivel.

b. El carácter micro de las Políticas Curriculares

Contextualizando a lo que denominamos en este trabajo el nivel micropolítico, nos basamos en lo propuesto de Gvirtz y Torre (2015), en el que hace referencia al lugar que ocupa la escuela. Boneti (2012) amplía nuestra noción, cuando encuadra al “nivel local”, a los directivos, docentes y estudiantes. De ésta forma la micro política va a estar centrada en la escuela y todos los agentes que participan en ella, directamente.

En términos generales en el currículum se describen el conjunto de indicaciones de carácter inespecífico que permite ciertas libertades para actuar tanto institucionalmente como para cada docente (Dussel, 2010). Vemos que existen ciertas libertades en las formas y contenidos, reconociendo un currículum real/oculto que hace referencia a lo que sucede

en la vida cotidiana de la escuela lo cual produce otras formas de enseñanza, tanto en su modo de aplicación como por las acciones por fuera de aquello documentado. Un ejemplo son los espacios de encuentros con pares y con el resto de la comunidad, donde se transmiten reglas de convivencia, de intercambio, respeto, o marginación y segregación.

El papel que cumple la escuela va más allá de un currículum escrito, que determina el contenido, su profundidad, y los tiempos y modalidades de aplicación. Ésta se convierte en una de las pocas instituciones que transmiten explícitamente valores y que además tiene la capacidad de adaptarse para llegar a todos los miembros de la sociedad (Gvirtz y Beech, 2014). ¿Hasta qué punto el currículum puede contemplar la experiencia de cada individuo? Evidentemente nos encontramos con espacios que dan margen para pensar y diseñar abordajes “oblicuos”, o tal vez con diversos, que se encuadren los contenidos a las particularidades escolares (Dussel, 2010). Esto es solamente una propuesta ante las dificultades que posee el currículum en abarcar todas las realidades existentes en cada escuela, lo que presenta una limitación amplia que no puede ser controlada.

Por otro lado, Teresa González (1998) nos aporta su visión de la micropolítica de la escuela como el área en donde conviven una amplia variedad de individuos y grupos de interés que están inmersos en dinámicas conflictivas, de negociación, de lucha y resistencia. En síntesis, que comparten una visión de la escuela como entidad política. ¿Qué significa esto? Que la escuela es uno de los actores protagónicos de las políticas públicas y no puede ni debe ser visto como un simple ejecutor de las políticas que se diseñan en el nivel macro. La escuela ya no solo implica una institución que se gestiona, sino que es una institución política que se gobierna (Gvirtz, 2014). En este sentido posee un rol político de gran envergadura, ya que se encuentra en la frontera directa con la comunidad, que demanda la toma de decisiones que involucra no solo al directivo, sino a los docentes y estudiantes.

Por lo que creemos que se ha construido el relato de que las instituciones escolares son (o deberían ser) neutras y que no gestionan decisiones políticas, lo cual no es así. Por tomar un ejemplo, el director de una escuela que es el máximo responsable de la misma, debe contar con saberes técnicos, conocer herramientas para elaborar un proyecto educativo institucional, entre otras cosas, pero posee legítimamente un posicionamiento ético y político que será expresado en sus decisiones. Por lo cual, es preciso señalar que

existen circunstancias sociales, institucionales y personales que afectan la manera en que las políticas son entendidas por quienes las deben poner en práctica.

Ball (1993) afirma que los docentes “se enfrentan con una cantidad de problemas que están implícitos en la necesidad de traducir las simplezas abstractas que contienen los textos de la política en prácticas interactivas y sustentables” (citado en Gvirtz y Beech, 2014, p.346). Por lo tanto, la forma en que se abordan estos problemas es localizada: dependiendo del contexto, se ofrecerán distintas soluciones al problema que trae aparejada la implementación de una determinada política.

Un caso ejemplificador es lo sucedido en la política curricular en los ‘90. Sandra Ziegler (2008) señala que se focalizó en la necesidad de reorganizar el saber escolar, articulando un entramado complejo que vincula múltiples elementos de las políticas del saber oficial que debían ser transmitidos por las instituciones. Los documentos curriculares nacional y provincial fueron realizados por “expertos” científicos, técnicos de la educación que no consideraron las complejas resignificaciones que se producen entre las prescripciones y su materialización en contextos locales y escolares. En consecuencia, surgieron políticas que presumieron mejoras en las prácticas educativas y operaron desautorizando el saber docente en relación con su quehacer dentro del aula. A pesar de los significativos cambios introducidos, como la obligatoriedad y el incremento de la matrícula (producto de la Ley de Educación Federal), no mejoraron los índices de deserción y fracaso escolar. Según Alliaud (2014) esta Ley dejó un escaso margen para la recontextualización del docente que lo ubicó en un lugar de “no saber” y produjo una reacción negativa. A pesar de los intentos posteriores por subsanar estos acontecimientos mediante la producción de nuevas leyes de educación, como la Ley Nacional de Educación, poco se ha hecho en materia de política general, y educativa en particular, por revalorizar el rol docente.

Por lo cual, como fuimos registrando, las instituciones se enfrentan ante los diseños curriculares formulados en el nivel macro político, donde necesariamente para ponerlo en acto, deben adaptar el sentido y contenido final del curriculum. Esto nos muestra que efectivamente la escuela posee una cierta capacidad de resistencia a determinados cambios promovidos en el nivel macropolítico. Además de tener la capacidad de introducir modificaciones en base a las propias particularidades institucionales, tanto por las particularidades del equipo docente como por las características la comunidad en la que se

encuentra sumergida, y el conjunto de necesidades sociales, económicas, políticas y culturales de sus estudiantes.

A modo de cierre

A partir del recorrido que fuimos realizando por la noción de currículum es posible reconocer su carácter complejo, dinámico y multidimensional. Se problematiza la desarticulación existente entre estos niveles, donde a pesar de teorizar en su espíritu y sus normativas su objetivo integral, esto no sucede en la realidad. En ese sentido Dussel (2010) nos invita a pensar en la formulación de políticas que deben evitar proyectos de gran envergadura que terminan estableciendo metas que por su vaguedad y generalidad, no sirven para orientar las acciones de enseñanza.

Si consideramos los resultados de las últimas reformas curriculares, es posible observar que se lograron algunos avances en cuanto a la inclusión, pero no se consiguieron resultados alentadores en cuanto a la terminalidad o el rendimiento académico lo cual consta en los respectivos mecanismos de evaluación. Entendemos que estos problemas, al menos en parte, son causados por la necesidad de atender las grandes presiones de los sectores del poder político y económico tanto locales como internacionales, de modo que las políticas curriculares resultan de las decisiones de un conjunto de técnicos especialistas más ocupados en las negociaciones que en las cuestiones pedagógicas. En ellas se termina incorporando recetas estandarizadas, legitimadas por un cierto consenso internacional, que raramente incluyen la participación real de los docentes, y mucho menos de la comunidad y sus problemáticas.

En qué grado se admite la influencia de los diversos sectores, es una decisión político-ideológica del gobierno de turno. El cuestionamiento sobre la aplicación de modelos prefabricados a la educación, no implica que se puedan recuperar experiencias de otras naciones para abrir un abanico de posibilidades que enriquezcan la toma de decisiones tanto en los contenidos como en las prácticas. Pero esto implica también, como requisito fundamental, la participación amplia y el compromiso con la calidad del sistema educativo, mediante la inclusión de todos los actores sociales tanto en la discusión como en la aplicación de las políticas educativas (Alliaud, 2014), y no solo de quienes detentan cierto grado de poder.

Diseñar un proyecto curricular requiere además, considerar con precisión la realidad material en que se llevará a la práctica y los recursos de que se dispone. El currículo, aparte de expresar las intenciones y objetivos general del sistema educativo, debe ofrecer también la elasticidad necesaria para la readaptación según los contextos sociales, sin que se pierda su espíritu. Desde este lugar surge la figura del docente como el actor fundamental que se encuentra con la realidad de sus alumnos y las exigencias institucionales, y es quien debe vincular la teoría con la práctica, articular principios, conocimientos y enfoques entre sus alumnos, la institución y la sociedad.

Según Dussel (2010), la diversidad de convicciones de los docentes no debería admitir criterios tan disímiles que impidan garantizar ciertos parámetros comunes para la formación de los estudiantes. Sin negar esta realidad, entendemos que un proyecto educativo debe poseer un feedback de trabajo en equipo, enriquecido por una diversidad de convicciones, como dice Dussel, que represente la diversidad cultural de la sociedad. Por lo tanto, consideramos que el diseño de las políticas curriculares deben proveer un marco que permita un diálogo fluido entre los distintos niveles, en el que tengan una mayor influencia las organizaciones sociales, especialmente las docentes. De este modo, un currículo abierto y dinámico podrá expresar mejor los intereses comunitarios respecto de la educación, y no solo los intereses político-económico de los organismos supranacionales.

Referencias Bibliográficas

- Alliaud (2014) - La formación docente en Argentina. Aproximación a un análisis político de la situación. Buenos Aires;
- Boneti, L (2012) - Políticas públicas por dentro. Buenos Aires; CLACSO.
- Canan, Silvia R. (2017) - Influencia de los organismos internacionales en las políticas educativas: ¿sólo hay intervención cuando hay consentimiento? - Ciudad Autónoma de Buenos Aires : CLACSO.
- De Alba, A (1998) Currículum: crisis, mito y perspectivas. Cap III Las perspectivas. Buenos Aires. Argentina
- Dussel. I (2010) - El curriculum. Buenos Aires; UNLP / CONICET / FLACSO
- Dussel. I (2010) - La escuela media argentina y los desafíos de las metas 2021

- Feeney y Feldman (2016) Regulaciones nacionales sobre el currículum: Argentina, las nuevas formas de gobierno e instrumentos curriculares.
- González Teresa (1998) La micropolítica de las organizaciones escolares. Revista de Educación, núm. 316, p. 215-239
- Gvirtz y Beech (2014) Micropolítica escolar y cohesión social en América Latina. Cap 8.
- Gvirtz y Torre (2015) La Educación Argentina Hoy. En TEDESCO (Comp). La dimensión política y técnica de la gestión educativa
- Rodrigo L. (2014) - El uso público del programa PISA en Argentina. Entre los medios de comunicación y la administración educativa. - Evaluaciones externas. Mecanismos para la configuración de representaciones y prácticas en educación, coordinado por H. Monarca (2015).
- Rodrigo L. (2012) - El peso de las organizaciones internacionales en la evaluación de los sistemas educativos. Un análisis a partir del estudio PISA de la OCDE - VII Jornadas de Sociología de la Universidad Nacional de La Plata. “Argentina en el escenario latinoamericano actual: debates desde las ciencias sociales” - La Plata
- Torres, Germán (2014). Iglesia católica, educación y laicidad en la historia argentina. Historia de la Educación, vol.18, pp.165-185.
- Zeigler, S. (2008) Los docentes y la política curricular Argentina en los años ‘90. Cadernos de Pesquisa, v. 38, n. 134, p. 393-411.

A 100 AÑOS DE LA REFORMA: UN ANÁLISIS SOBRE EL PROCESO DE TOMAS DE LAS FACULTADES EN 2018 DESDE LA UNMDP

Brisa Bianchetti
Matías Ezequiel Boxer
Universidad Nacional de Mar del Plata
Facultad de Humanidades

brisabianchetti12@gmail.com

Resumen: El presente trabajo se propone indagar sobre las distintas causas que llevaron, a cien años de la Reforma Universitaria de 1918, hacia un proceso de tomas de facultades de universidades nacionales en Argentina en el año 2018, particularmente en la Universidad Nacional de Mar del Plata. Para eso, partimos de una pregunta: ¿Cuáles son los factores que empujaron a lxs estudiantes a tomar las Universidades Públicas? Para analizarlo, tomamos como unidad de análisis y objeto de investigación al movimiento estudiantil protagonista de la rebelión educativa del 2018. Desde un recorrido histórico, pretendemos generar una línea de acontecimientos y procesos que desembocaron en la toma de más de 15 facultades a lo largo de todo el país durante el período 2015-2018, gobierno de Mauricio Macri. Puntualizaremos en su desarrollo en el ámbito de la educación superior, analizando la posición que el Estado Nacional toma respecto a ella y frente al concepto de autonomía universitaria en éste período. Generando de esta forma un análisis integral que abarque un recorrido histórico de las tensiones, las políticas públicas, el comportamiento de lxs actorxs involucradxs, hasta llegar al desenlace en el proceso de tomas de universidades nacionales en el año 2018.

Palabras clave: autonomía universitaria, movimientos sociales, políticas educativas, rebelión educativa

Introducción

El movimiento reformista de 1918 en Córdoba, Argentina marcó, sin duda alguna, el camino a seguir para los movimientos estudiantiles venideros. Su gestación fue única, ya que ayudó a romper con el modelo de las universidades europeas, y desde estas latitudes acuñó un ideal de universidad latinoamericana. (Didriksson, 2017). Por ende, podríamos pensar que el espíritu de este movimiento seminal, que dejó como documento fundacional el Manifiesto Liminar, fue retomado por los distintos movimientos estudiantiles que reclamaron nuevos derechos y garantías.

Durante el 2018, en plena profundización de un modelo neoliberal comandado por el presidente Mauricio Macri, la Argentina atravesó una gran crisis educativa. Los acuerdos con el Fondo Monetario Internacional, que regresaba a nuestro país después de casi 14 años, arrinconaron al gobierno, y lo obligaron a elegir prioridades. Lamentablemente, la educación no fue una de ellas, y para poder pagar las deudas contraídas con el organismo crediticio, el gobierno tuvo que recortar fuertemente las partidas presupuestarias para las universidades nacionales. Como consecuencia de estos recortes, y en respuesta a la alarmante situación que aquí se vivió, los estudiantes comenzaron a tomar las calles, movilizándose en masivas marchas en Capital Federal, e incluso constituyendo un proceso de toma de universidades que fue replicado a lo largo y a lo ancho del país, hasta llegar a casi una treintena de unidades académicas.

Ciertamente, poco ha sido escrito sobre el movimiento estudiantil de la ciudad de Mar del Plata. En el año 2018, siete facultades de la UNMdP fueron tomadas por los estudiantes universitarios; los actores involucrados en el movimiento acompañaron el conflicto por el salario docente en movilizaciones educativas masivas en la ciudad, como también fueron partícipes de distintas acciones de lucha colectiva como, por ejemplo, las clases públicas fuera del edificio. Como estudiantes de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata, hemos sido partícipes en primera persona de los procesos de asambleas y toma de la unidad académica que nos nuclea, así como de las marchas y las protestas en espacios públicos (sede CONICET, palacio municipal, etc). No podemos asegurar que las reivindicaciones del movimiento estudiantil marplatense en el año 2018 hayan llegado a cumplirse en su totalidad. Pero sí podemos asegurar, que el proceso de unidad del claustro estudiantil, la solidaridad en valores y la acción disruptiva

en un contexto de crisis económica y educativa, dieron lugar a uno de los procesos de rebelión educativa más grandes de la historia de nuestro país.

El presente trabajo pretende, a partir de un análisis del concepto de autonomía universitaria y una caracterización del movimiento estudiantil marplatense categorizando como “Nuevo Movimiento Social” lograr un profundo análisis del proceso de tomas de facultades del año 2018. La categorización del movimiento estudiantil, junto con el análisis e investigación del concepto que consideramos, propio de su naturaleza, la autonomía, brinda un escenario y contexto que nos permite comprender con mayor profundidad, al movimiento estudiantil marplatense y sus reivindicaciones. Asimismo, apuntamos a realizar una recuperación biográfico-narrativa de las voces de quienes estuvieron protagonizando estos sucesos que marcaron un hito en el movimiento estudiantil. Hoy sabemos, analizando lecturas en retrospectiva acerca del movimiento reformista de 1918, la importancia que cobran las percepciones individuales en el análisis de los procesos históricos, las cuales son analizadas desde lo hermenéutico y lo lingüístico. Como investigadores, también apostaremos a construir esos relatos conjuntamente con las personas participantes, buscando un sentido colectivo. (Aguirre, Porta, Yedaide y Ramallo, 2018)

Movimiento estudiantil como movimiento social

“Entre los principales argumentos que se han elaborado sobre la “novedad” de los movimientos sociales contemporáneos se encuentra el basado en la identificación de los actores participantes en la movilización que, a diferencia de actores colectivos anteriores, no se vinculan en su definición con códigos políticos o socioeconómicos preestablecidos de ideología o clase, sino que lo hacen con relación a los propios planteamientos del movimiento en función del sexo, edad, etc. (movimiento feminista, estudiantil, etc.) o en base a reclamaciones que abarcan a todo el género humano (movimientos pacifista y ecológico) (Offe en Rubio, 2004, p. 31)

Movimiento estudiantil: una alianza social

La sociología ha desarrollado a finales de los años 60, distintos enfoques teóricos sobre los movimientos sociales. Ana Rubio (2004) plantea dos tradiciones de la sociología respecto a ellos: la tradición norteamericana, que analiza a los movimientos sociales en carácter estratégico, es decir, el “cómo”, la organización y los recursos que dan lugar a la

movilización social. La segunda tradición es la europea que toma aspectos como la identidad y factores estructurales que empujan a los individuos a participar de acciones colectivas. En este trabajo, tomaremos la segunda tradición: los nuevos movimientos sociales.

Como explica Claus Offe (1988), la característica de los nuevos movimientos sociales es que lo que vincula a los actores como individuos no son ideologías políticas comunes o pertenencia a la misma clase económica, como sí lo eran los anteriores. Sino que lo que enlaza a los actores y los moviliza a la protesta colectiva son factores como el sexo o la edad. Hacemos especial hincapié en el indicador etéreo para el objeto de este trabajo que es el movimiento estudiantil.

“Sin embargo, también explica que esto no quiere decir que no haya una base social en términos de clase o ideología” (Rubio, 2004, p. 31). Respecto al movimiento estudiantil marplatense y argentino, siempre fue caracterizado por su fuerte arraigo en la clase media, pero el hecho de pertenecer a la misma clase no es el motivo de movilización social.

En palabras de la autora, “(..) los NMS no representan a una clase, sino una “alianza social” compuesta de elementos que provienen de distintas clases y de grupos sociales no configurados en término de clase.” (Offe en Rubio, 2004, p. 32). Tomamos el concepto de “alianza social” y lo aplicamos al movimiento estudiantil, porque entendemos que, como se mencionó anteriormente, si bien hay una base social existente de un arraigo en la clase media de parte de los estudiantes universitarios, en cuanto a demandas y motivos que los enlazan, las clases socio-económicas pueden ser variadas.

Concretamente sobre el proceso de tomas de las facultades de la UNMdP, la categoría de Nuevos Movimientos Sociales es la que mejor encaja con el movimiento estudiantil marplatense. Un movimiento caracterizado por la variedad y heterogeneidad en cuanto a ideologías y posicionamientos políticos, que devienen en un gran consenso y unanimidad sobre el modo de protesta. En relación a esta temática, una referente estudiantil marplatense entrevistada nos dió su punto de vista al respecto. En el próximo apartado profundizaremos sobre las formas de participación de los Nuevos Movimientos Sociales.

“El arco político surge de una politización muy grande del movimiento estudiantil, también producto de ese mismo año. En 2018 se dio una explosión de la militancia universitaria, en el sentido en el que muchos jóvenes que, quizás si tenían más afinidad con

una u otra agrupación, se sumaron masivamente a un proceso de participación estudiantil.”
(Referente entrevistada 1)

Las formas de participación

“Gran parte del potencial de éxito de la desobediencia civil se encuentra en que, en gran medida, va dirigida hacia la opinión pública y ésta ejerce una gran influencia sobre los políticos y el poder, por su incapacidad para controlarla o manipularla” (Ana Rubio, 2004, p. 35). Los nuevos movimientos sociales se caracterizan por poner en juego la creatividad, con el objetivo de hacer escuchar sus reivindicaciones. A diferencia de los movimientos sociales clásicos, la violencia y agresividad no son acciones características de los nuevos movimientos sociales. Más bien, como explica Rubio, la impronta de la participación y protesta es la de la desobediencia civil.

Sobre el movimiento estudiantil marplatense, las formas de participación del proceso de tomas eran variadas. Por ejemplo, facultades como Ciencias Económicas y Sociales la forma de participación de los actores que forman parte del movimiento estudiantil, fue de toma “activa”. “En la mañana de este lunes en la facultad de Ciencias Económicas y Sociales se realizó una numerosa asamblea estudiantil, en la que se definió iniciar una ocupación “para seguir defendiendo la educación pública y las universidades”, según plantearon, al tiempo que explicaron que se resolvió de forma mayoritaria una “toma con clases dentro y fuera de la facultad” y el no cómputo de inasistencias hasta que finalice la toma activa.” (Qué Digital, 2018)

Movimiento estudiantil: conflicto, solidaridad y ruptura

Melucci en Rubio, pretende analizar la acción colectiva de los movimientos sociales desde distintas dimensiones analíticas internas. Una de esas dimensiones es el conflicto: “definido como la oposición entre actores que compiten por recursos a los que ambos dan valor” (Rubio, 2004, p. 39). En este caso, el conflicto salarial docente del año 2018 es el puntapié del masivo proceso de tomas y protestas. “El movimiento estudiantil primero se pliega a la lucha de los docentes y después como el objetivo de ese cuerpo era no sectorizarlo, se genera una acumulación masiva” (Referente entrevistada 1). Otra dimensión es la solidaridad: “entendida como la capacidad de un actor para compartir una identidad colectiva, es decir, para reconocerse y ser reconocido como parte de la misma

unidad social” (Rubio, 2004, p. 39). Ciertamente, el movimiento estudiantil marplatense no es caracterizado por su homogeneidad en cuanto a ideología o posicionamiento político. Son otros los motivos que lo mueven a la unificación y protesta consensuada e unanime. Los actores se reconocen como dentro de un colectivo en el que el claro denominador común es la defensa de la educación pública, ante un Estado que no garantiza el acceso a ella. “Hacia el interior era muy heterogéneo (el movimiento), compañeros que se sumaban sin una pertenencia política previa, con una base de consenso de todos ser anti macristas y anti neoliberalismo.” (Referente entrevistada). La última dimensión es la ruptura: “cuyas acciones pretenden la ruptura de los límites del sistema en el que sucede la acción” (Rubio, 2004, p. 40)

Hacia una definición del concepto de autonomía universitaria

“Los dolores que nos quedan son las libertades que nos faltan. Creemos no equivocarnos, las resonancias del corazón nos lo advierten: estamos pisando sobre una revolución, estamos viviendo una hora americana.” (Manifiesto Liminar, 1918)

De acuerdo con una mirada al surgimiento de las universidades en Europa, la autonomía universitaria es un principio que acompañó, según los expertos, la fundación de dichas casas de altos estudios alrededor del siglo XI y XII y que permitió la libre acción de estas instituciones, separándolas así de la fuerte influencia que ejercían sobre ellas los poderes eclesiásticos y políticos de la Edad Media. (Giménez Duarte, 2016; Bernasconi, 2014) De esta manera, las universidades se aseguraron poder garantizar el cumplimiento de sus propósitos, desde “una relación libre y desinteresada respecto de la verdad, objeto propio de su quehacer y justificación de su existencia social.” (Bernasconi, 2014, p. 34)

Sin embargo, durante la colonización de América a partir de fines del siglo XV, la fundación de las universidades en estas tierras estuvo fuertemente marcada por una impronta eclesiástica. La secularidad de las grandes universidades como Bolonia, París, Oxford, Salamanca, Cambridge, entre otras, se perdió en favor de las universidades pontifices o católicas, como denominaron los colonos españoles. Sin ir más lejos, las primeras universidades en los virreinos de América Latina, tales como la Real y Pontificia Universidad de San Marcos y sus Colegios en el Virreinato del Perú y la Real y Pontificia Universidad de México en el Virreinato de Nueva España, fueron pedidas a los

conquistadores por sacerdotes. (Martínez Ferrer, 2016) En el territorio que hoy en día ocupa nuestro país, la primera universidad, sita en Córdoba, fue fundada sobre la base del Colegio Máximo de Córdoba, el cual era dirigido por los jesuitas, que impartían clases de filosofía y teología.

A través de los años, la actual Universidad Nacional de Córdoba fue sufriendo diferentes modificaciones, caminando lentamente hacia un proceso de secularización. Dicho proceso comenzaría en 1791 con la creación de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales, el cual signó el fin exclusivamente teológico de la Universidad. Más adelante, en 1808 el clero secular desplazó a los franciscanos que habían tomado el control sobre las decisiones de la universidad. Aún así, las universidades de los virreinos seguían fuertemente controladas por los monarcas de la metrópolis, quienes debían ratificar todas las decisiones que se tomaran con respecto a las casas de altos estudios.

Esta falta de autonomía duraría aproximadamente más de 100 años luego de que Argentina obtuviera su independencia de España. En 1885 se hace la primera mención oficial al concepto de autonomía universitaria en el proyecto de lo que luego sería la Ley Nº 1597, o Ley de Universidades. En ella se proponían reglas para la constitución de los estatutos de las universidades nacionales, tales como el rol de la Asamblea Universitaria en la elección del rector, la creación de un Consejo Superior, concursos para cubrir vacantes en la cátedras, entre otras. (Archivos CONEAU) Sin embargo, y a pesar de reconocer el gobierno propio de las distintas unidades académicas y la importancia de su ejercicio regular, la Ley no reconocía autonomía de los órganos designados en el proyecto, ya que en todo momento hace mención a la rectificación de las decisiones por organismos estatales: Ministerio de Instrucción Pública, en la mayoría de los casos, e incluso el Poder Ejecutivo. (Archivos CONEAU)

Ciertos sucesos que se desencadenan desde fines de 1800 a principios de 1900 y “el contexto de la ciudad de Córdoba (...) fueron ampliamente propicias para que estallara un movimiento netamente estudiantil que representaba el surgimiento de una idea de Universidad latinoamericana (...)” (Didriksson, 2017, p. 15) Se levanta en 1918 el movimiento estudiantil cordobés que dará lugar a la reforma universitaria más importante en nuestro país. Nucleado en la Federación Universitaria de Córdoba, plasma en el “Manifiesto Liminar” sus principales críticas y exigencias al sistema universitario nacional. Sorprendentemente en ese documento “no se hace mención explícita a la

autonomía universitaria, ni se caracterizan las relaciones entre la universidad y el Estado.” (Delgado, 2008, p. 30) Aún así, la rebelión educativa que tuvo su epicentro en Córdoba fue un ejemplo para los movimientos estudiantiles de la región en los años 20 del siglo XX. Es por eso que el movimiento llevó al Manifiesto Liminar al centro de la escena, convirtiéndolo en un documento que impulsó grandes modificaciones a futuro, más allá de los puntos programáticos que este contenía. (Didriksson, 2017). De esta manera, gracias a las reinterpretaciones y relecturas de parte de los movimientos estudiantiles venideros, es que cobra importancia la necesidad de la autonomía universitaria. (Tatián y Vázquez, 2018; Bazán, Marchetti y Porta, 2018)

Diversas definiciones retoman el concepto de autonomía y lo tensionan a través de los años. Una definición que según Jaime Ornelas Delgado (2008) ha sido ampliamente extendida en latinoamérica fue la propuesta por la Unión de Universidades de América Latina (UDUAL) en 1954:

“La autonomía de la Universidad es el derecho de esta Corporación a dictar su propio régimen interno y a regular exclusivamente sobre él; es el poder de la Universidad de organizarse y de administrarse a sí misma. Dicha autonomía es consustancial a su propia existencia y no a una merced que le sea otorgada –y debe ser asegurada– como una de las garantías constitucionales.” (UDUAL, 1954, p. 99 en Delgado, 2008, p. 31)

Hay dos aspectos de esta definición que nos llaman poderosamente la atención. En primer lugar, escapa a la relación entre universidad y Estado, o universidad, Estado e Iglesia. Según lo que hemos analizado hasta el momento, esas relaciones son las que determinan la autonomía. Incluso las relaciones entre estos distintos organismos son decisivas para que la universidad pueda gozar de libertad de cátedra, cogobierno, concursos, entre otros puntos que le permiten “a la Universidad su plena realización como tal”. (Bazán, Marchetti y Porta, 2018, p. 119) En segundo lugar, la definición parece estar cargada de una fuerte impronta mercantilista. Denomina a la universidad una “Corporación” que se “organiza” y se “administra”. Todas estas palabras provienen de un contexto empresarial, que sirve como lente para explorar la categoría de autonomía universitaria en esta definición. Para Didriksson (2017) la autonomía es algo tan concreto como el cogobierno conformado por todos los cuerpos universitarios y la administración de recursos por parte de las mismas unidades académicas. Otros autores incluso llegan a explicitar en mayor grado el carácter palpable de la autonomía en las prácticas de todos los

cuerpos universitarios: desde la libertad de cátedra, la conformación de grupos de investigación y extensión, hasta la creación de normativas internas, estatutos, etcétera. (Plencovich et al., 2015) Quizás, estas miradas más cotidianas ayudan a repensar los conceptos de organización y administración que se destacaban en la definición de la UDUAL, haciéndolos aplicables no sólo a las universidades que se conciben como “corporaciones”, sino extendiéndose a todas aquellas que tengan un gobierno propio y decidan sobre sus recursos.

Conclusión

Para cerrar este trabajo, podemos afirmar que los movimientos estudiantiles son nuevos movimientos sociales que se posicionaron en las aulas y en las calles en contra de las políticas de ajuste y recorte en la educación pública. Lejos de haber terminado con esta indagación, comenzamos a entender cómo la autonomía universitaria atraviesa la mayoría de las demandas de todos los cuerpos universitarios, sobre todo las estudiantiles. A pesar de ser un constructo social vinculada a una identidad histórica de nuestro país, por los procesos que hemos brevemente descripto y analizado, la noción de autonomía está fuertemente arraigada en las prácticas cotidianas de quienes transitan las unidades académicas a diario. (Gimenez Duarte, 2016; Didriksson, 2017; Plencovich et al., 2015) Entendemos, de la misma manera que lo expresa nuestra referente entrevistada 1, que durante los años previos al gobierno neoliberal se habían generado nuevas garantías y derechos y que el movimiento estudiantil se organiza cuando se ponen en jaque esos derechos adquiridos.

Hemos visto que las “alianzas sociales” conformadas por estudiantes desde 1918 han sabido plasmar sus reclamos en las calles en unidad. La rebelión educativa del año 2018 no escapó a ese espíritu de unidad, pero lo hizo de esa manera parcialmente. Nuestra referente entrevistada 1 reconoció que “terminó perdiendo peso lo que en un momento se había gestado como movimiento universitario”, y esto llevó a una consecuente debilitación y sectorización de los reclamos. Así, entendemos que la solidaridad, tal como lo desarrollamos anteriormente, constituye como uno de los factores principales para lograr con éxito lo que los movimientos se proponen.

La autonomía universitaria es el más importante bastión de la Universidad Pública en Argentina. Desde que la autonomía se pone en práctica gracias a las luchas del movimiento

estudiantil cordobés del 1918, la autonomía institucional y académica sirvió como herramienta de lucha y resistencia en tiempos donde la política educativa para el desarrollo nacional no era una prioridad para el gobierno de turno. Un claro ejemplo, fue el gobierno de Mauricio Macri, que con ajustes salariales y recortes en presupuesto, dejó en evidencia que la Universidad Pública no estaba dentro de sus prioridades.

La identidad colectiva y la heterogeneidad que caracteriza al movimiento estudiantil, en sintonía con un concepto de “autonomía” que carga con años de lucha y resistencia de la Universidad Pública frente a los embates del Estado, dejaron una ventana de oportunidad abierta al movimiento estudiantil marplatense que supo formar parte y ser protagonista de una de las rebeliones educativas más grandes de nuestra historia. A 100 años de la Reforma Universitaria, en tiempos en los que la educación pública se pone en juego, la autonomía cobra más vigencia que nunca.

Referencias Bibliográficas

- Aguirre, J., Porta, L., Yedaide M. M., y Ramallo, F. (2018) Exploraciones al corazón del manifiesto y la reforma. Sentidos y afectaciones en una epifanía centenaria. En L. Porta (Ed.) Despegar la imagen del espejo. Exploraciones sensibles de la Reforma Universitaria de 1918 (pp. 26-51) Mar del Plata: EUDEM.
- Bazán, S., Marchetti, B. y Porta, L. (2018) Cinco posibles exploraciones a los núcleos de sentidos del manifiesto hoy. Autonomía, democratización, libertad de cátedra y extensión. En L. Porta (Ed.) Despegar la imagen del espejo. Exploraciones sensibles de la Reforma Universitaria de 1918 (pp. 113-130) Mar del Plata: EUDEM.
- Bernasconi, A. (2014) Autonomía universitaria en el siglo XXI: nuevas formas de legitimidad ante las transformaciones del Estado y la sociedad. Páginas de educación, vol. 7(2), pp. 33-60. ISSN 1688-7468. Recuperado de http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1688-74682014000200003
- Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria. Ley 1.597. Estatutos de las Universidades Nacionales, 1885. Recuperado de <https://www.coneau.gob.ar/archivos/554.pdf>

- Delgado, J. O. (2008) Reflexiones en torno a la autonomía universitaria. En E. Sader, H. Aboite, P. Gentili (Eds.) *La reforma universitaria: desafíos y perspectivas noventa años después* (pp. 30-37) Buenos Aires: CLACSO. Recuperado de <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/gt/20101109074328/05delgado.pdf>
- Didriksson, A. (2017) 100 años de autonomía universitaria. *Retro (pro)spectiva. Integración y conocimiento*, vol. 2(7), pp. 11-28. ISSN 2347-0658. Recuperado de <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/integracionyconocimiento/article/viewFile/18686/19041>
- Giménez Duarte, F. J. (2016) Distintas acepciones de la autonomía universitaria: una aproximación a los casos de Paraguay y Argentina. *Revista latinoamericana de educación comparada*, vol 7(9), pp 27-38. ISSN 1853-3744. Recuperado de <http://www.saece.com.ar/relec/revistas/9/art2.pdf>
- Martínez Ferrer, L. (2016) Las primeras universidades de América (siglo XVI). En J. Leal, M. Mira (Eds.) *L'insegnamento superiore nella storia della Chiesa: scuole, maestri e metodi* (pp. 267-300) Roma: EDUSC
- Plencovich, M. C., Quadrelli, S., Bogosián, C., Picco-Plencovich, P. H., Berbara, R., Delgadillo Macías, J., González Valadez, I. (2015) Algunos atributos de la autonomía universitaria en Argentina, Brasil y México: otra vuelta de tuerca. *Debate universitario*, vol 7, pp. 69-86. ISSN 2314-1530.
- Universidad Nacional de Córdoba. *Manifiesto Liminar*, 1918. Recuperado de <https://www.unc.edu.ar/sobre-la-unc/manifiesto-liminar>
- Rubio, A. (2004) *Perspectivas teóricas en el estudio de los movimientos sociales. Circunstancia: revista de ciencias sociales del Instituto de Investigación Ortega y Gasset*, 1(3), pp. ISSN 1696-1277.
- Ya son siete las facultades que están tomadas en Mar del Plata. (03 de septiembre de 2018). *Qué Digital: sociedad*. Recuperado de <https://quedigital.com.ar/sociedad/ya-son-siete-las-facultades-que-estan-tomadas-en-mar-del-plata/>

LAS AULAS DE ACELERACIÓN ¿EXCLUSIÓN INCLUYENTE? ANÁLISIS DE LA EXPERIENCIA DE LAS AULAS DE ACELERACIÓN EN LA EES 31 “BOSQUE GRANDE” DE LA CIUDAD DE MAR DEL PLATA

M. Victoria Godoy
Paola Gonzalez
Facultad de Humanidades
Universidad Nacional de Mar del Plata
paolaagonzalez@yahoo.com.ar
mvicgodoy@gmail.com

Resumen: El presente trabajo aborda la experiencia de las denominadas Aulas de Aceleración en tanto dispositivos que se plantean desde su normativa como parte de una política de inclusión y reinserción de jóvenes excluidxs del ámbito educativo y las dificultades que se generan en la práctica debido a una serie carencias en su implementación. Nos proponemos analizar la complejidad de la puesta en acto de esta política, partiendo del análisis de la experiencia en la EES 31 “Bosque Grande” de Mar del Plata, observando que se encuentra con diversas dificultades que atentan contra la concreción de sus objetivos. Las mismas se traducen en obstáculos tanto para lxs estudiantes en su tránsito por dichas Aulas y en su recorrido posterior como para la labor cotidiana de lxs docentes. Para nuestro análisis articulamos el abordaje de esta experiencia con los aportes teóricos en torno al eje inclusión/exclusión en políticas educativas. Partiendo del concepto de exclusión incluyente para echar luz sobre el análisis de este tipo de políticas buscaremos abordar la desigualdad educativa como fenómeno multidimensional. Asimismo intentaremos comprender la complejidad de situaciones con las que nos encontramos en los territorios poniendo el foco en la multicausalidad de los fenómenos de exclusión que se dan en la escuela.

Palabras clave: Inclusión - Exclusión - Desigualdad

Introducción

Las Aulas de Aceleración fueron creadas en la Provincia de Buenos Aires en el año 2018 en el marco de la “reestructuración” de los Bachilleratos de Adultos (BAO) que implicó el cierre de cursos y ofertas para jóvenes y adultxs. Se propusieron incluir en la escuela secundaria a jóvenes de entre 15 y 17 años que no comenzaron el Ciclo Básico en la edad establecida por el sistema educativo, lo interrumpieron o no lo aprobaron por razones relacionadas a diversas y complejas situaciones de vulnerabilidad. Esta modalidad propone que lxs estudiantes cursen en forma acelerada los tres años del ciclo en un año luego del cual podrán acceder al Ciclo Superior.

Para nuestro análisis articularemos el abordaje de la experiencia en la mencionada escuela desde el relato de docentes, directivxs y alumnxs con los aportes teóricos de diversos autores que estudian la cuestión de la inclusión/exclusión en políticas educativas. Analizaremos esta propuesta de inclusión partiendo del concepto de “exclusión incluyente” de Gentili entendido como “un proceso mediante el cual los mecanismos de exclusión educativa se recrean y asumen nuevas fisonomías, en el marco de dinámicas de inclusión o inserción institucional que acaban resultando insuficientes...” (Gentili, 2009, p 10). Asimismo, abordaremos la desigualdad educativa y los fenómenos de exclusión en y de la escuela como multidimensionales y multicausales desde los aportes de Gluz (2016) y de Terigi (2010). Los conceptos de lxs autores nos brindarán el marco para el estudio de la relación entre las Aulas como política educativa y su puesta en acto.

La creación de las Aulas de Aceleración en la Provincia de Buenos Aires. Aspectos de la normativa

En Argentina, con el establecimiento de la obligatoriedad del Nivel Secundario a partir del 2006 surgieron distintas propuestas y formatos pedagógicos que buscaron reforzar las trayectorias escolares de los jóvenes y re-convocarlos a la escuela secundaria. Por ejemplo, la Provincia de Buenos Aires dispuso -a partir del año 2008 y hasta el año 2018- la creación de los Centros de Escolarización Secundaria para Adolescentes y Jóvenes (CESAJ) como programa alternativo al formato escolar tradicional

En el año 2018, la Dirección de Educación Secundaria crea la propuesta pedagógica Aulas de Aceleración “para jóvenes comprendidos entre los 15 y 17 años que no hayan comenzado a cursar los estudios de nivel secundario obligatorio o que no hayan finalizado

el ciclo básico del nivel (...) y que permitan la acreditación del ciclo básico de educación secundaria para su reinserción en el ciclo superior” (Art. 1, Disposición 34/2018). La creación de este nuevo dispositivo se produce en el marco de lo que la DGCyE denominó “reestructuración” de los bachilleratos de adultos que, entre otras cosas, implicó el cierre de cursos destinados a población de jóvenes adultxs .

A partir de entonces se estableció por un lado, la Resolución del Consejo Federal de Educación N° 118/10 mediante la cual todos los mayores de 18 años debían iniciar o reingresar al nivel secundario a través de los programas que gestionaría la modalidad de Jóvenes y adultos (CENS, Fines trayecto secundaria, Fines deudores, Adultos 3.0) bajo la responsabilidad de la Dirección de Educación de Adultos (Resoluciones N° 1657/17 y 327/17 de la DGCyE). Por otro lado, los menores de 18 años que eran matrícula de los bachilleratos de adultxs, se nuclearon en las denominadas Aulas de Aceleración.

La apertura y función de las Aulas de Aceleración se encuentra descrita en la Disposición 34/18 de la Dirección de Educación Secundaria. En dicha normativa se establecen varias cuestiones y se proponen estrategias y herramientas que, según el comunicado 33/18 tienen por propósito “...generar una propuesta de enseñanza específica, que atienda todas estas situaciones (Factores sociales, familiares e institucionales que inciden en la trayectoria del estudiante) y que favorezca la acreditación, en menor tiempo, de modo de posibilitar la inserción en el ciclo superior disminuyendo la sobreedad. Este debe ser el objetivo central (...) que al iniciar el próximo año todos ellos, o la gran mayoría, estén en condiciones de matricularse en el 4to año de la Escuela Secundaria.”

Nos detendremos en algunos aspectos que nos resultan importantes para observar luego cómo se da la puesta en acto, que dificultades se presentan y cuáles son las consecuencias de esta situación.

La mencionada disposición establece que la apertura del “Aula de Aceleración” será anual, a ciclo cerrado y deben contar con una matrícula de entre 15 y 20 estudiantes. Además se establece que contará con un Profesor Acompañante de Trayectorias (PAT) al que se le asignarán ocho módulos a ciclo cerrado. Según la Resolución 478/18 de la DGCYE “El PAT construye una mirada integral sobre las trayectorias escolares (...)Su labor será: guiar, orientar y ayudar a construir el rol de estudiante secundario(...), favorecer la articulación interna de la propuesta pedagógica, intercambiar e informar acerca de

buenas prácticas (...), en el marco del proyecto institucional, bajo la supervisión del equipo directivo”.

Por otra parte, se establece que la escuela deberá contar con un proyecto institucional de Aulas de Aceleración elaborado por la dirección, lxs docentes, el PAT y el Equipo de Orientación Escolar, respondiendo a las necesidades educativas y particularidades de éstas. Veremos, en el siguiente apartado, como se dio la puesta en acto de este dispositivo en una escuela en particular partiendo del relato de las experiencias de lxs protagonistas, para luego analizar la relación entre normativa y praxis.

Las Aulas en el territorio: Vinculaciones entre la norma y la puesta en acto

La escuela secundaria 31, está situada en el barrio Bosque Grande de nuestra ciudad. Su edificio fue fundado en el año 2009 y cuenta con una matrícula de 500 estudiantes en sus tres turnos. La población que asiste a la escuela es mayoritariamente del barrio. La institución está rodeada de un conjunto de viviendas que fueron construidas en el marco del Plan Federal de Viviendas, lanzado en el año 2004 por el entonces Presidente Néstor Kirchner. Las mismas se fueron emplazando paulatinamente y con posterioridad a la escuela. En torno a ésta, la zona se fue urbanizando, contando con mayores servicios y posibilidades. Por lo tanto, desde el año 2008 el barrio ha ido creciendo, su población ascendió notablemente y por lo tanto también aumentaron sus complejidades. Lxs jóvenes que asisten a la escuela pertenecen, en su mayoría, al barrio.

En la escuela funcionan desde 2018 dos Aulas de Aceleración (A y B). Al inicio del presente año contaban con una matrícula de 28 y 25 estudiantes a los que se fueron sumando algunxs más durante el primer trimestre. Su puesta en marcha, según informa la Directora de la escuela, fue una “respuesta provisoria” a la gran demanda de jóvenes con sobreedad que habían quedado sin posibilidad de acceso a la escuela una vez que se cerraron en el establecimientos los bachilleratos juveniles en marzo del 2018. En su inicio se planteaba como una propuesta que finalizaría definitivamente a fin de año. Su creación en la escuela se dio de forma precipitada y desarticulada ya que la aprobación de su apertura se dio recién a comienzos de abril.

En relación a las Aulas, la directora de la escuela sostiene que:

Son una buena idea en tanto se trabaje con una matrícula de 15 alumnos y con PAT como dice la reglamentación, pero esto jamás se hizo de esta forma. Si bien constituyen un

proyecto que puede servir para incluir no están las herramientas para que este funcione pese al esfuerzo de coordinación que pueda hacer la institución.

Considerando lo mencionado anteriormente, la distancia entre la norma y la puesta en práctica se plantea como un problema.

La información brindada por el equipo de orientación escolar, nos permite enriquecer la mirada sobre las trayectorias educativas de lxs jóvenes de las aulas ya que nos acerca a la complejidad de situaciones que llevaron a lxs mismos a estar excluidxs de la escuela. Entendemos, en este sentido que se da una situación de desigualdad que se expresa tanto en la trayectoria social como escolar y en las experiencias estudiantiles por lo que se torna necesario ampliar la comprensión hacia lo que acontece más allá de las paredes de la escuela (Gluz, 2016).

Entre lo destacado por el EOE aparecen: el desfase etario como una dificultad a la hora de coordinar el armado de los cursos como así también la ausencia de un acompañamiento desde los hogares. Consultados también sobre cuáles son los factores que llevaron a lxs jóvenes a no completar el ciclo básico, mencionaron la heterogeneidad de situaciones problemáticas tales como ausencia de referentes familiares, dificultades socioeconómicas, situaciones de violencia intrafamiliar, y de género, problemas de adicciones, necesidad de trabajar, entre otras. Estas situaciones adquieren un impacto específico en su vinculación con el tipo de organización escolar y las prácticas pedagógicas que consolidan o atenúan las posibilidades diferenciales de éxito (Gluz, 2016). Siguiendo a Terigi (2010), podemos decir que se trata de sectores vulnerabilizados, condición que surge como resultado de procesos sociales y que coloca a ciertos grupos en tal situación de vulnerabilidad.

Pese a esto, subrayan las orientadoras, lxs jóvenes ven en las aulas una oportunidad. Llegan con la mirada puesta en terminar el secundario y con frecuencia buscan en la escuela un espacio de contención. Sin embargo es dificultoso sostener la trayectoria educativa en el tiempo por las condiciones mencionadas y porque en la práctica de las aulas no se contempla que estas cuestiones vinculadas a las condiciones de vida se constituyeron en oportunidades desiguales de escolarización. Es decir, la organización escolar, algo rígida y estructurada según sostienen, también incide en la trayectoria de estos grupos. En este sentido podemos observar cómo el orden escolar desiguala a los

estudiantes al imponer ciertas reglas comunes que no son propicias para todxs (Tyack y Cuban como se citó en Gluz 2016) lo que los autores llaman “gramática de la escolaridad”.

Los relatos de lxs docentes van en un sentido similar. Los cuatro docentes de Aulas entrevistadxs (incluyendo a una de las autoras del presente trabajo) coinciden en subrayar varios factores a la hora de evaluar el trabajo en las AA. El primero que se menciona es la ausencia de un figura del PAT que complemente la labor docente, dada la heterogeneidad de situaciones problemáticas con las que lxs jóvenes llegan a estas instancias. Aquí se pone de manifiesto el concepto de “relaciones de baja intensidad con la escuela” que tienen los jóvenes y la dificultad de los docentes para abordar “nuevos públicos”. En segundo término se señala la complejidad que implica que esta reinscripción signifique reducir el ciclo básico del secundario en un año sin diseños curriculares adecuados a tal fin ni programas coordinados entre materias. Dado que lxs jóvenes incluidos en las aulas de aceleración tienen altos niveles de repitencia o pasaron un año sin asistir a la escuela el proceso de reinscripción es lento y complejo. Por último, observan que se dan elevados niveles de deserción y ausentismo (en muchos casos más de treinta faltas), lo que genera una discontinuidad en el recorrido de cada estudiante y que rompe con el supuesto de presencialidad (Terigi, 2010).

Algunas de las cuestiones subrayadas por lxs docentes pueden ser abordadas tomando el análisis de Terigi (2010) sobre los desafíos que nos presentan las trayectorias que podemos llamar ahora “no encauzadas” esto es, que no siguen el modelo de las trayectorias teóricas que suponen poner en crisis muchos de los supuestos sobre los que descansan nuestras formas de entender el aprendizaje. Uno de estos desafíos es el de la (sobre)edad, entendida como la manera escolar de mirar la edad de los sujetos. Esta se convierte en un problema por las trayectorias teóricas y constituye la cuestión que se toma como punto de partida para la creación de este tipo de dispositivos.

A partir de las falencias que señalan tanto desde el EOE, como desde el cuerpo docente y lxs directivxs, podemos establecer que estos posibles “desafíos” se convierten en dificultades cuando se trata de estos dispositivos específicos de inclusión. La ausencia de capacitación docente, del PAT y de un proyecto institucional termina por ser factores que contribuyen a no poder reencauzar las trayectorias y por lo tanto a dificultar la inclusión prevista.

Teniendo en cuenta lo señalado por lxs actores y en función de las limitaciones y falencias que se hallan en la puesta en marcha de la normativa de las AA, podemos establecer que las mismas se encuentran atravesadas por una dinámica de exclusión incluyente dado que las lógicas de exclusión educativa adquieren nuevas formas en el marco de dinámicas de inclusión o re inserción como son las Aulas y que a su vez éstas resultan insuficientes para revertir los procesos de vulneración de derechos que están involucrados en todo proceso de segregación social, dentro y fuera de las instituciones educativas (Gentili, 2009).

Reflexión final

A lo largo del trabajo hemos intentado evidenciar la problemática de la exclusión en forma multidimensional y multicausal y a partir de los relatos podemos sostener, siguiendo a Gentili que en cuanto al derecho a la educación “Hoy, se les niega (a los jóvenes) este derecho al no ofrecerles otra alternativa sino la de permanecer en un sistema educativo que no garantiza ni crea condiciones para el acceso efectivo a una educación de calidad, al limitar las condiciones efectivas de ejercicio de este derecho por la persistencia de las condiciones de exclusión y desigualdad que se han transferido hacia el interior del mismo sistema escolar” (Gentili 2009, p 12).

A partir de lo dicho por lxs actores consultados, observamos que los mismos factores que provocaron años anteriores la deserción y el abandono, no hacen más que recrearse en las Aulas de Aceleración porque claramente la realidad de los alumnos no se ha visto modificada, en tanto que el dispositivo de inclusión implementado no está cumpliendo los objetivos planteados al momento de su creación.

Las Aulas de Aceleración constituyen una política educativa que apunta a la inclusión. Como tales, como sostiene Terigi (2010), deberían comprender la complejidad de las causas de desescolarización y actuar sobre la multiplicidad de fenómenos. En el mismo sentido, coincidimos con la autora en señalar que constituyen un tipo de política inclusiva en la cual el gobierno coloca a los programas inclusivos sin responsables específicos ni recursos institucionales adecuados. Por lo tanto, se desaconseja la implementación de iniciativas en las que las autoridades educativas no asuman la definición de una estrategia clara de monitoreo y asistencia, entre otras cuestiones

necesarias para dar respuesta a la situación de vulnerabilidad en que se encuentran las poblaciones destinatarias.

A modo de cierre, es interesante reflexionar sobre la valoración que lxs propixs estudiantes le otorgan a la posibilidad de reinsertarse en el sistema escolar. Al ser consultados sobre sus objetivos al momento de retomar la escuela todxs hicieron hincapié en la idea de terminar el secundario para tener “un mejor futuro” y en este sentido ven en las Aulas de Aceleración una oportunidad. Entendemos entonces que si la escuela aún representa para estxs jóvenes, pese a las situaciones por las que atraviesan, la idea de una puerta a un futuro mejor, resultan necesarias políticas de seguimiento para evitar la invisibilidad en que quedan sumidos. Sus realidades y su cotidianidad deben ser tenidas en cuenta al momento de proyectar políticas como las estudiadas. Creemos que “la inclusión debe ser un proceso democrático integral, que involucre la superación efectiva de las condiciones políticas, económicas, sociales y culturales que producen históricamente la exclusión” (Gentili, 2009, p 12).

Referencias Bibliográficas

- Gentili, P. (2009) El derecho a la educación y las dinámicas de exclusión escolar en América Latina. *Revista Iberoamericana de educación*, (48), 19-57.
- Gluz, N.(2016) Políticas y prácticas en torno a la “inclusión escolar”. ¿Por qué es tan difícil la democratización escolar? CABA.: Estación Mandioca de Ediciones s.a.
- Terigi, F.(2010) La inclusión como problema de las políticas educativas. *Revista Quehacer educativo*, (100), 74-78.
- Terigi, F. (2009) Las trayectorias escolares. Del problema individual al desafío de política educativa. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Terigi, Flavia (2010) Las cronologías de aprendizaje: un concepto para pensar las trayectorias escolares. Conferencia. Ministerio de Educación, La Pampa.
http://www.chubut.edu.ar/concurso/material/concursos/Terigi_Conferencia.pdf
- Ley 26.206: Ley de Educación Nacional.
- Ley 13.688: Ley de Educación de la Provincia de Buenos Aires.

- CONSEJO FEDERAL DE EDUCACIÓN (2010) Resolución 818: Aprueba los documentos “Educación Permanente de Jóvenes y Adultos” y “Lineamientos curriculares para la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos”.
- GDEBA - DGCYE (2017) Resolución conjunta 1657: Establece el traspaso de la dependencia institucional de los Bachilleratos de Adultos de la Dirección Provincial de Educación Secundaria a la Dirección de Educación de Adultos.
- GDEBA - DGCYE (2017) Resolución 327: Establece la continuidad de las trayectorias educativas de los alumnos en el plan de estudios de resolución 1121/02 dependientes de las Escuelas de Educación Secundaria.
- DGCYE- Dirección de Educación Secundaria (2018) Resolución 748: Nuevo Formato para la escuela Secundaria - Propuesta pedagógica.
- DGCYE- Dirección de Educación Secundaria (2018) Disposición 34: Aula de aceleración en la escuela secundaria.
- DGCYE- Dirección de Educación Secundaria (2018) Comunicado 33: Las aulas de aceleración en la escuela secundaria obligatoria.
- DGCYE- Dirección de Educación Secundaria Documento “Aulas de aceleración 2019”.
Parte 2 - Propuestas pedagógicas.

PENSAR A LA INCLUSIÓN COMO POLÍTICA DE ESTADO: UN RECORRIDO HISTÓRICO DE LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS APLICADAS DESDE LOS 90' HASTA LA ACTUALIDAD.

Melina Gouveia
Lucia Perco Llanos
UNMDP
melinagouveia96@gmail.com

Resumen: El siguiente trabajo abordará un recorrido histórico desde los años 90' hasta la actualidad, donde se contraste la aplicación y el cumplimiento – o incumplimiento- de las pautas consolidadas dentro del sistema educativo y las alteraciones que se dieron en este proceso, con los distintos gobiernos de turno y sus diferentes modelos de Estado durante este período. Se pretende comparar las diferentes políticas aplicadas para la inclusión dentro de la educación en cada caso, sus consecuencias y resultados, utilizando conceptos de diferentes autores. Se recuperarán los modelos de igualdad de Dubet (2017), aplicando el concepto de exclusión incluyente de Gentilli (2011) -retomado por Gluz (2016) - a un contexto que supere el ámbito escolar: extendiéndose hacia la esfera pública y a las distintas políticas aplicadas por cada modelo de gobierno, desde el ciclo de políticas de Ball (2011). El objetivo será develar el fracaso de los intentos de inclusión de las medidas tomadas por el modelo de neointervencionismo estatal (Suasnabar, 2017) y el neoliberalismo y las causas principales de la exclusión desde una mirada integral -apuntando a la multicausalidad del no acceso al sistema educativo- y su relación con el contexto socioeconómico en cada caso.

Palabras claves: neointervencionismo estatal, neoliberalismo, inclusión excluyente, ciclo de políticas.

Introducción

El objetivo de analizar retrospectivamente las políticas públicas educativas aplicadas en Argentina -desde fines de siglo XX hasta la actualidad- será develar sus resultados, destacando la insuficiencia de las soluciones aplicadas al problema de la inclusión, dentro y fuera del sistema educativo.

Para entender las diferentes características que hicieron que estas políticas no funcionaran, es necesario diferenciar los modelos de Estado que se aplicaron en cada período y con qué fines fueron empleados.

A partir de este análisis, la crítica central será en base a las continuidades y cambios de las políticas ya mencionadas en el retorno al contexto neoliberal del período que va desde el 2015 al 2019, resaltando las diferencias con el modelo de neointervencionismo estatal y analizando las fallas del neoliberalismo. A modo de conclusión, dejaremos plasmado que para que exista una verdadera inclusión, se deben poner en marcha políticas integrales que engloben las diferentes necesidades de cada niñx que empiece su recorrido por el sistema escolar -pensando en una pedagogía heterogénea- entendiendo que la exclusión escolar se da en el marco de un contexto social que margina y revictimiza a todxs los que salen de la norma.

Neoliberalismo y la crisis de los 90'

Para introducirnos en este periodo de la historia argentina, es necesario hacer una síntesis de los diferentes acontecimientos que sumergieron al país en una de las peores crisis recordadas.

La venta de empresas estatales y un disparo de la inflación que alcanzó los cuatro dígitos, fueron la mayor caracterización de esta década. La ley de convertibilidad –como medida para frenar al aumento de los precios- consistió en fijar la tasa de cambio en un peso argentino por cada dólar norteamericano de manera permanente, así cada ciudadano podía hacer transacciones en la moneda que prefirieran. La hiperinflación generó desconfianza en la moneda local: quienes tenían pesos argentinos intentaban invertirlos rápidamente antes de perder poder adquisitivo.

Felipe Pigna, historiador argentino, define este periodo como:

Un ciclo iniciado con la dictadura militar, un ciclo de modelo económico, que se llamaba el principio monetarista y luego fue el neoliberalismo. Fue un

modelo de destrucción del aparato productivo y del salario, de apropiación de la renta, de modificación brutal del modelo económico argentino (...) yo no tengo dudas de que en termino económicos el menemismo fue la segunda parte de la dictadura (...) hubo además un hecho inédito en la historia argentina, que fue la desaparición prácticamente de la moneda nacional (...) el Estado se fue desfinanciando de una manera escandalosa (...) la deuda se fue incrementando de una manera impresionante, en desmedro de la población, del salario, de los niveles de ocupación y consumo.¹

Los efectos y consecuencias del severo contexto socioeconómico argentino durante los años 90, se ven reflejados en la Ley Federal de Educación -sancionada en 1993- que impulso en Argentina un proceso de reforma educacional, comprendido en políticas articuladas a una transformación social, económica y cultural. Es pertinente señalar que este modelo político arrastró al país a la peor crisis de la historia desde la vuelta de la democracia, ya que desencadenó problemas estructurales que siguen vigentes.

La Ley Federal de Educación ley promulgó la extensión de la obligatoriedad y la creación del ciclo polimodal, que significó la desaparición del nivel medio. El resultado de esta medida fue una disminución del número de años de enseñanza secundaria, y con ello el vaciamiento de los contenidos científicos y humanísticos, como la preparación para el área de enseñanza superior. Estas medidas se llevaron a cabo sin considerar las previsiones necesarias para contar con la infraestructura, el equipamiento y los docentes formados para dicha reforma.

Retomando a Nora Gluz (2016):

Durante la década del 90 la primera opción (la monetaria) fue la respuesta hegemónica (...) en nombre de la “equidad” se llevaron adelante acciones compensatorias dotando de más recursos a quienes menos tenían. La equidad había sido definida en el artículo 5 de la Ley Federal de Educación como “la justa distribución de los servicios educacionales, a fin de lograr la mejor calidad posible y resultados equivalentes a partir de la heterogeneidad de la población”. (p. 48)

¹Mónica López Ocón (2011) “Cómo se escribe la historia de una de las grandes tragedias argentinas” recuperado de <http://www.ceics.org.ar/como-se-escribe-la-historia-de-una-de-las-grandes-tragedias-argentinas/>.

Así, queda a la vista uno de los primeros problemas terminológicos de la ley: mientras la igualdad tiene una mirada social integrada, abocada a la disminución de las diferencias, la equidad se acota -en el sentido dado por la LFE- a las necesidades económicas. La LFE introduce nuevas formas de organización del sistema educativo, y representa al Estado como un actor ambiguo, que en ciertos aspectos se proclama como principal e indelegable y en otros se acota a un papel apenas subsidiario.

La crisis generada por el Estado impactó en todos los aspectos de la sociedad y la educación no fue la excepción: la restricción del acceso a la educación en este periodo, fue uno de los tantos derechos que el estado no garantizo.

El retorno del Estado: neointervencionismo estatal

En el año 2003, las medidas implementadas por el presidente electo Néstor Kirchner dan un giro a las medidas sancionadas en la década de los 90 en cuanto a la educación, particularmente a la LFE. Suasnábar (2011) establece que:

La última década de la historia reciente argentina está asignada por el giro operado en la agenda de políticas públicas, que se manifiesta bajo la forma de neointervencionismo estatal, donde el estado parece recobrar –no sin tensiones y restricciones- cierto protagonismo en algunas de sus funciones históricas. Este giro (...) semana un distanciamiento en relación a las reformas neoliberales implementadas en la década de 1990. La crisis política y económica de fines del 2001 que sacudió a la argentina marco el punto de inflexión que está en la base del cambio de orientación, cuya manifestación en la arena política se expresa en el ascenso al gobierno de Néstor Kirchner en el año 2003. (Suasnábar, 2011, p. 88)

Durante este periodo, se sancionaron tres leyes centrales para el campo educativo: 1) La ley de educación técnico profesional, para recuperar la modalidad técnica de la educación en el nivel intermedio, 2) la Ley de Financiamiento Educativo -que significó una mayor inversión para educación, ciencia y tecnología, al menos un 6% del PBI- y 3) la Ley de Educación Nacional, que derogó la Ley Federal de Educación, recuperando el modelo de primaria y secundaria y sancionando la obligatoriedad de la financiación de la educación media y la extensión de la jornada completa.

Siguiendo a Feldfeber (2011), el mayor aspecto a destacar de La Ley de Educación Nacional, fue la conceptualización de la educación como bien público y como derecho social y en especial que debía ser el Estado quien lo garantizara. Aquí vemos una diferencia con la LFE que concebía a la educación como un derecho personal y como responsabilidad de cada núcleo familiar.

Las transformaciones en las políticas educativas de este nuevo periodo dejan ver grandes avances. Se incrementó la inversión educativa y el establecimiento de un piso salarial docente en toda la nación, se intentó recuperar la concepción universal del derecho a la educación, y una preocupación por articular el sistema educativo federalizado en los 90.

Algunas de las críticas que se le hacen al gobierno de Néstor Kirchner, radican en que más allá del avance en muchos aspectos estructurales respecto de la educación, no se dio en ese periodo una discusión respecto de qué es lo público, sosteniendo que las escuelas se definen según el tipo de gestión (estatal o privada).

El periodo que comienza en 2003, se caracteriza por la intervención del Estado en esferas de la sociedad anteriormente olvidadas. Se piensa las políticas en función de reparar los daños heredados de la década de los '90 y la posterior crisis del 2001. En lo que concierne al sistema educativo, hubo modalidades de intervención con programas dirigidos a los sectores en condición de pobreza, entendiendo que los problemas eran estructurales y que la no llegada de los niños a la escuela se debe a problemáticas que la anteceden (y en muchos casos la superan).

¿Te das cuenta? Volvimos a vivir en los 90'

En el periodo que va desde el 2015 al 2019, se distingue un claro retorno del neoliberalismo. La presidencia de Mauricio Macri, marcó un grave retroceso que puede verse en el país en toda su extensión.

Se redujo la importancia a la educación de calidad para colocar el foco en principios meritocráticos evaluados en exámenes estandarizados. El desmantelamiento del plan "Conectar Igualdad" -que consistía en el acceso de todos los adolescentes a computadoras y contenido educativo en soportes tecnológicos- y la implementación del programa Aprender son pruebas claras de esto.

El retroceso en la educación se condice con el contexto socioeconómico argentino, tras el cierre de innumerables empresas nacionales, En 2018, el PBI cayó un 2,5% y la tasa de

inflación anual ascendió un 47,6%, el desempleo y la pobreza siguen creciendo. La medida aplicada para resolver este problema fue aludir al Fondo Monetario Internacional, con quien se acordó un acuerdo de préstamos, que lejos de poder dar solución, se vuelven más difíciles de sostener.

Analizando la situación crítica del campo educativo, se puede retomar el concepto de “Igualdad de oportunidades” de Dubet (2017), que toma protagonismo y es fácil de identificar, el autor lo define como:

La sociedad de oportunidades es activa y eficaz, porque ubica a los individuos en una competencia continua, porque moviliza el trabajo y el talento de todos, porque es una dinámica más que un orden (...) uno merece apoyos y oportunidades cuando acepta moverse, actuar, tener proyectos, cuando se pliega a las exigencias del empowerment. (pp. 61,62)

La meritocracia volvió a ocupar todas las esferas de la vida, y en especial en la educación, este concepto es muy significativo del individualismo, propio del modelo neoliberal.

Según un informe de la UNIPE recopilado por Página 12, en 2018 se redujeron becas de formación docente -de las 10.400 previstas, sólo se entregaron 6.300- y de alumnos de pueblos originarios -de 5.600 becas sólo se entregaron 2.100- esto es una muestra de que las proyecciones estipuladas no responden a la realidad, esto se condice con la inversión educativa en todos sus aspectos. En aspectos nominales y con respecto al 2016, creció el doble en 2019². Sin embargo, la inflación creció un 125% y las dificultades económicas se agravaron. En términos reales se evidencia que, por el disparo de la inflación, la caída del presupuesto educativo fue de un 17%, esto devela que el poder adquisitivo del crecimiento de las inversiones no es suficiente para duplicar verdaderamente la calidad educativa.

Este es el principal problema del modelo implementado desde el 2015, la inflación incapacita las inversiones del Estado en todos los aspectos en los que este tiene incumbencia. Además, la intervención de organismos privados nacionales e internacionales influyen a la de decidir el destino de las políticas públicas, según su beneficio y conveniencia.

² Tejada azul (2019) artículo en Página 12, recuperado de:

<https://www.pagina12.com.ar/233183-cuatro-anos-de-ajuste-para-la-educacion>

Beach y Meo (2016) analizan la propuesta de Ball de establecer una herramienta teórica para analizar este tipo de comportamientos: el “ciclo de políticas”:

Esta herramienta (...) ofreció claves con una orientación postmoderna para reconocer la naturaleza compleja, conflictiva y multisituada, del proceso de producción y puesta en alto de las políticas educativas. (...) contribuyó a visibilizar diferentes arenas en las cuales se definen y ponen en acto las políticas, así como sus relaciones y especificidades (...) estas arenas fueron denominadas “el contexto de influencia”, “contexto de producción de los textos de las políticas”, “contexto de la práctica”, “contexto de los efectos” y “contexto de las estrategias políticas (...) se trata de un abordaje teórico-metodológico que intenta por un lado superar las visiones lineales y simplistas de la implementación en las cuales analiza las políticas como una producción acabada del estado que las escuelas implementan o no, y por otro, enfatiza la complejidad de intereses e influencias en el juego al momento de definir las políticas educativas. (p. 3)

A partir de esta herramienta, se destaca la importancia de analizar el contexto de producción e implementación de las políticas educativas, y como los distintos organismos – con sus diferentes intereses y conflictos- intervienen en las soluciones que se dan al problema de la exclusión, dentro y fuera de las instituciones educativas.

Este rasgo es característico de los gobiernos neoliberales, en el afán de relacionarse con agentes económicos internacionales, empresas privadas y organizaciones que conciben la educación como mercado y no como el derecho garante de la libertad individual y colectiva de las sociedades.

Conclusiones: ¿hacia dónde vamos?

Para entender la finalidad de este recorrido histórico, es necesario retomar el concepto de “exclusión incluyente” de Gentili (2011) entendido como el proceso mediante el cual los mecanismos de exclusión educativa toman la forma de dinámicas de inclusión o inserción institucional que no llegan a sortear los problemas de aislamiento y marginación, ni a asegurar la veneración de aquellos derechos que se ven perjudicados en los procesos de segregación social, dentro y fuera de las escuelas.

Este concepto es útil para razonar que la marginación económica y cultural está presente en todo el sistema social y que va más allá de una situación dentro de las instituciones educativas.

La dificultad para revertir la situación de la exclusión en el sistema educativo refiere a una multicausalidad (Terigi, 2010) –es decir, que sucede por diversos fenómenos sociales, económicos, culturales y políticos- que no es advertida a la hora de formular las políticas públicas. Es necesario aplicar soluciones integrales que respondan a esta diversidad de causas que no permiten el ingreso, el desarrollo y el egreso de lxs niñxs desde la educación inicial hasta la educación superior: situación socioeconómica de las familias, hijxs de padres no escolarizadx, desmotivación por experiencia de fracasos y carreras estigmatizadas.

Si ningún modelo de gobierno pudo resolverlo ¿En qué radica el problema de la exclusión?

Queda en evidencia que las soluciones implementadas por el Estado- en los diferentes modelos analizados- resultan contraproducentes, ya que retroalimentan la exclusión en sus diferentes formas. Esto se debe a una falta de continuidad dentro de las medidas de cada modelo, marcada por sus diferencias ideológicas: el gobierno de turno erradica las políticas públicas heredadas, con el objetivo de inscribir nuevas medidas que reformen y potencien sus intereses –y el de sus distintos actores partidarios- en vez de preservar o mejorar los logros ya conquistados.

Para que los cambios sean duraderos y evolutivos, debemos dejar de pensar a la política como un “juego de héroes y villanos”, y reconocer los puntos positivos y negativos de cada modelo con el fin de corregir y mejorar las metas alcanzadas. Apuntar hacia una nueva identidad nacional que supere esta dualidad, contribuyendo a un modelo de país donde las políticas en torno a la inclusión –asumiendo la multicausalidad de la exclusión- sean cada más abarcativas y efectivas.

Entonces queda pensar, ¿será posible superar estas dificultades para asegurar el ingreso, la permanencia y el egreso de todxs al sistema educativo? Y de ser así, ¿realmente se extinguirá el problema de la exclusión o será sólo una continuidad de la exclusión incluyente?

Bibliografía

- Ball, S. (2011) Política social y educativa, empresa social, hibridación y nuevas comunidades discursivas, *Propuesta Educativa*, vol. 2, n. 36, pp. 25 a 34
- Dubet, F. (2017) *Repensar la justicia social. Contra el mito de la igualdad de oportunidades*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Feldfeber, M. y Gluz, N. (2011). Las políticas educativas en Argentina: herencias de los `90, contradicciones y tendencias de 'nuevo signo'. En *Revista Educação & Sociedade*. Vol. 32 n. 115, CEDES, Campinas, San Pablo
- Gentili, P (2011) “El derecho a la educación y las dinámicas de exclusión escolar en América Latina”. En Gentili, P., Saforcada, F., Gluz, N. Imen, P., y Sturbin, F. *Políticas, movimientos sociales y derecho a la educación*. Buenos Aires: CLACSO. pp 9, 32.
- Gluz, N. (2016) *Políticas y prácticas en torno a la inclusión social*. Buenos Aires: Mandioca.
- Suasnábar, C. (2017) Los ciclos de reforma educativa en América Latina: 1960, 1990 y 2000. *Revista Española de Educación comparada*, 30 (julio-diciembre 2017), pp. 112-135.
- Terigi, JC. (2010). La inclusión como problema de las políticas educativas. *Quehacer educativo*. 100. pp. 74, 78.

Fuentes consultadas

- Tejada azul (2019) artículo en Página 12, recuperado de: <https://www.pagina12.com.ar/233183-cuatro-anos-de-ajuste-para-la-educacion>
- Mónica López Ocón (2011) “Cómo se escribe la historia de una de las grandes tragedias argentinas” recuperado de <http://www.ceics.org.ar/como-se-escribe-la-historia-de-una-de-las-grandes-tragedias-argentinas/>

A 101 AÑOS DE LA REFORMA UNIVERSITARIA; DESARROLLO Y REFLEXIONES

Ivan Massimiliani
Agustina Teper
Tadeo Varena
Facultad de Humanidades – UNMDP
ivan.massi.15@gmail.com

Resumen: Este trabajo se orientará en la comparación histórica de la normativa del estatuto de la Universidad Nacional de Mar del Plata y la Universidad Nacional de Buenos Aires, poniendo de ejemplo; la sanción de la ley de educación superior. Dicha ley se sancionó durante la década de los '90 en la cual, Argentina pasaba una fase neoliberal, donde se instalaron modelos económicos y sociales que desorganizaron, entre tantos otros, el ambiente educativo. Algunas medidas como la privatización de servicios y la falta de regularización de los mercados, produjeron a su vez una competencia que dejó afuera a los sectores medianos y pequeños de la población. Y a su vez, la Ley de Educación Superior sancionada en 1995, consolidó dicho modelo y trajo consigo una profundización de la reforma del Estado. En mayor medida, nuestro trabajo presupone la búsqueda de similitudes y discrepancias entre la Reforma Universitaria y los Estatutos de la UBA y la UNMDP. El objetivo principal es la ampliación de las bases sociales del estudiantado, para poder quebrar la persistente disparidad e inequidad en una sociedad como la nuestra. Hacia allí apuntan la cantidad y la diversidad de programas de becas, dirigidos a distintos estratos sociales y el fomento de carreras consideradas estratégicas, como, por ejemplo, las carreras comprendidas en las Ciencias Básicas, Ciencias Aplicadas y Enfermería.

Palabras clave: Reforma Universitaria; Manifiesto Liminar; Estatutos Universitarios; Universidad Pública; Educación Superior.

En este trabajo realizaremos una puesta comparativa sobre la reforma universitaria de 1918 y los estatutos actuales de la UBA y la UNMDP. Estos han sido afectados desde sus inicios, sin embargo, la creación de la Ley de Educación Superior amplificó estos virajes sobre los objetivos dado los intereses neoliberalistas de turno.

La reforma marcó un campo de tendencia histórica y política para las demás universidades de la América Latina y por ello nos resulta imprescindible considerarla como un proceso político y estudiantil. En 1918 se llevó a cabo una disputa entre las estructuras sociales mencionadas como el nacimiento de la lucha estudiantil dentro de muchos países latinoamericanos, caracterizada por una profunda convicción democrática, autónoma y crítica con una fuerte impronta de un compromiso social para la ampliación de derechos y conocimiento en diálogo constante con la sociedad de aquel entonces. Hace ya 101 años las universidades públicas han recorrido distintos trayectos en materia económica, política y social. Tal y como se menciona en el Manifiesto Liminar de la Reforma Universitaria, “No podemos dejar librada nuestra suerte a la tiranía de una secta religiosa, ni al juego de los intereses egoístas” (Manifiesto Liminar, 1918) Es por esto mismo que llama la atención la manera en la que a estos centros de enseñanza se les han ido frenando su poder para acoger a hombres y mujeres que buscan conocimiento.

Siendo estudiantes de la carrera de Ciencia Política en la Universidad Nacional de Mar del Plata podemos afirmar que los postulados promulgados en el manifiesto liminar de 1918 nos resultan esenciales para una educación superior de calidad y democrática. Por lo tanto, abordamos este tema por el propio interés de seguir estos principios que ayudan desde hace 101 años a todas las universidades de América Latina. Por ello para argumentar nuestro trabajo nos gustaría citar las palabras que dieron por concluido el Manifiesto Liminar el 21 de junio de 1918: “La juventud ya no pide. Exige que se le reconozca el derecho a exteriorizar ese pensamiento propio en los cuerpos universitarios por medio de sus representantes. Está cansada de soportar a los tiranos. Si ha sido capaz de realizar una revolución en las conciencias, no puede desconocerse la capacidad de intervenir en el gobierno de su propia casa” (Manifiesto Liminar, 1918)

La República Argentina estaba sumergida en tiempos de cambios políticos y sociales en el auge de la federación universitaria, el momento económico del país tenía una influencia esperanzadora y prometedora de dicho contexto en tanto Presidencia, y tras la sanción de lo que hoy conocemos como Ley Sáenz Peña, el espíritu reformista, democratizador y

modernizador impregnó a la sociedad de principio del siglo XX. No solo fue un movimiento estudiantil, sino que también hay que nombrar a todos los hombres a todas las mujeres que nos demostraron que había que luchar por las causas difíciles. Además de esta lucha estar caracterizada por la laicidad, la democracia y la igualdad de ingreso se inclinó hacia el saber, por lo tanto, tuvo una fuerte impronta en lo científico en relación con el poder.

El Manifiesto fue el elemento detonante que provocó la irrupción estudiantil a las elecciones del Rectorado de la Universidad Nacional de Córdoba en esos momentos. La lucha por la libertad de las universidades no fue una lucha pacífica, sino que fue un constante enfrentamiento por entre reformistas y católicos. Anteriormente, en las demás universidades se implantó la medida y se forma la Federación Universitaria Argentina (FUA), transmitiendo el espíritu a las universidades a nivel Latinoamericano, realizando reformas constantes y consagrando, de este modo la autonomía universitaria y demás estatutos.

El Manifiesto fue redactado por Deodoro Roca y firmado por líderes de la Federación Universitaria de Córdoba (FUC), dándose a conocer en la publicación de *La gaceta universitaria*.

Teniendo en cuenta lo que plantea Mónica Marquina sobre la intención de los tres postulados o principios reformistas que él consideraba más relevante: calidad de la enseñanza; extensión y democratización. De esta manera, pues, “sus postulados están tan vigentes como en el 18’ porque sigue y seguirá presente el “orden conservador” ante el cual los reformistas lucharon” (Marquina, 2018).

Pretendemos, resignificar, algunos de los principios de la reforma para seguir manteniendo ese espíritu reformista y democrático en todas las universidades latinoamericanas, además por el mero hecho de reflexionar sobre el presente para un futuro con ideales reformistas sin perder esa lucha tan ferviente que hasta hoy en día sigue presente.

Decidimos, entonces, usar como guía contextual los principios de la reforma universitaria de 1918, para intentar destacar falencias o continuidades en relación con los estatutos más actualizados de las universidades nacionales tanto de Buenos Aires como la de Mar del Plata. Para realizar esto, debemos entonces remarcar los principios destacados de dicha reforma y en qué consisten brevemente.

Principios Reformistas

Los principios son:

- 1) Asistencia libre y Docencia libre; El principio de libertad de cátedra sostiene que cada cátedra tiene completa libertad para investigar y enseñar.
- 2) Publicidad de actos universitarios; Se difundan todas y cada una de sus medidas de gobierno.
- 3) Autonomía universitaria; La comunidad universitaria debe elegir sus propias autoridades sin injerencia del poder político, y darse sus propios estatutos y programas de estudio.
- 4) Extensión universitaria; Supone el despliegue de la función de extensión que permite recrear la misión social de la Universidad a partir de asumir al conocimiento como una construcción social en donde la sociedad se beneficia con sus aportes y la Universidad se enriquece con otros saberes.
- 5) Educación laica y acceso para todos; La universidad debe ser laica, es decir desvinculada de cualquier credo religioso. Debe a su vez favorecer el acceso de todos a la Educación Superior, pues la enseñanza no puede quedar restringida a determinados grupos.
- 6) Universidad y ciencia: Promueve que la investigación científica sea realizada dentro de las universidades, para consolidar un sistema científico de excelencia, y con especial atención a los problemas y demandas de la región, y que los investigadores transmitan sus conocimientos al resto de la comunidad universitaria y a la sociedad, por medio de la enseñanza.
- 7) Ayuda social al estudiante: Plantea que el conocimiento de alta calidad es un derecho de todos y cada uno de los ciudadanos, y no solamente reservado para una élite. plantea que el conocimiento de alta calidad es un derecho de todos y cada uno de los ciudadanos, y no solamente reservado para una élite
- 8) Proyección latinoamericana: El movimiento se extendió de inmediato a las demás universidades del país, impulsado principalmente por el movimiento estudiantil organizado en la recién creada Federación Universitaria Argentina, y a varias universidades de América Latina, produciendo reformas en los estatutos y leyes universitarias, que consagran la autonomía universitaria, el cogobierno, la extensión universitaria, la periodicidad de las cátedras, los concursos de oposición y el acceso para todos a los estudios universitarios.
- 9) Cogobierno: Este principio sintetiza el gobierno de la universidad compartido por los diferentes sectores de la comunidad universitaria: docentes, graduados y estudiantes.

Desde que las Universidades de nuestro país se han vuelto públicas y abiertas, un gran número de personas que no podían acceder de otra manera a este sistema, se ha visto

como desde el retorno de la democracia, y anteriormente en periodos dictatoriales en la Argentina, resultó difícil poner en marcha políticas para la administración de estos establecimientos, “la ruptura de las políticas universitarias recientes” (Suasnábar, 2011) referido de este modo a la acción educativa y el rol del Estado en cada uno de los mandatos de gobierno desde el retorno democrático. Por entonces, y como lo clasifica Suasnábar los diez años del gobierno de Carlos Saúl Menem caracterizado por reformas negativas en los primeros años de gestión a partir de la sanción de la Ley de Educación Superior con la intención de provocar el desinterés o “deslegitimar la universidad pública e instalar la idea de una transformación estructural de la misma” (Suasnábar, 2011). De esta manera y analizando la LES encontramos que muchos principios de la Reforma fueron completamente ignorados con artículos de la ley 24.521, algunas de las consecuencias de esto fueron, por ejemplo, la creación de la CONEAU en torno a la evaluación que debían aceptar las instituciones y el tema más impactante conformado por el arancelamiento nombrado encubierto en la LES para recuperarse de la crisis. La sanción de la ley en 1995 influyó el cambio de rumbo de políticas universitarias.

Se puede destacar en los artículos 1° y 2° de la Ley de Educación Superior N°24.521 lo que nombraremos posteriormente en donde es notable que se busca deslegitimar la educación pública como se menciona el art. 1 “dentro de la presente ley las instituciones de educación superior, sean universitarias o no (...) tanto estatales como privadas” (LES, 1995) , a partir de esto apreciamos la idea de no nombrarla a la universidad como un ente estatal importante aparte de las demás formas de educación superior. Y en el siguiente art. se aprecia “la responsabilidad indelegable en la prestación del servicio en la educación superior” (LES, 1995) , teniendo en cuenta la postura neoliberal que conllevaba el gobierno de Carlos Saúl Menem en tanto a una educación pública y calidad, y por el tanto el desinterés de la misma incorporando también: “La distribución de ese aporte entre las mismas se tendrán especialmente en cuenta indicadores de eficiencia y equidad” (LES, 1995), 59 (último párrafo); se puede notar el cambio de influencia.

Analizando la Ley N°24.521 podemos afirmar que: en primer lugar, se tiene la idea de Educación como servicio o préstamo a la sociedad determinada. En segundo lugar, se interpreta el cambio en lo que respecta a financiamiento, autonomía y cogobierno universitario, nombrado párrafos anteriores como postulados óptimos. En tercer lugar, un pasaje de un modelo benefactor de relación estatal con la universidad a un modelo de

rendición de cuentas a cambio de financiamiento (consolida al estado evaluador la creación de la CONEAU). En cuarto lugar, promovió de incentivos a la búsqueda recursos propios para el financiamiento, agregando la posibilidad de arancelar estudios de grado. Y en último lugar, se llevó a cabo determinadas reformas académicas como los llamados títulos intermedios y el acortamiento notable en carreras.

Luego de esta situación, la universidad y los estudiantes comenzaron a luchar y protestar por los artículos de la presente ley que afectaban a la Educación Pública por entonces, y ante la deslegitimación de la misma, se impulsó nuevamente el derecho universal a la educación con sus determinadas políticas. En el año 2013 el Senado llevo a cabo modificaciones en la ley 24.521 de la mano de unas de las referentes de sector educativo Adriana Puiggrós (la denominada enmienda Puiggrós), en consecuencia, nos resulta importante destacar exclusivamente el Artículo 2° bis en donde se especifica que todas las carreras de grado en las universidades públicas son gratuitas y prohíben establecer cualquier tipo de arancelamiento. Por lo tanto, se establece que “el Estado Nacional, las provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, tienen la responsabilidad principal e indelegable sobre la educación superior” (Enmienda Puiggrós, 2013) a diferencia del Artículo 1° de la LES.

Para finalizar, destacamos esta jurisprudencia como unos de los nuevos avances en materia educativa, en donde nuevamente se enfoca en lo esencial de la Reforma Universitaria de 1918

Continuidades y Rupturas en los Estatutos UBA Y UNMdP

Ya habiendo destacado y explicado los principios que utilizaremos para la relación, vamos a comenzar por la Universidad Nacional de Mar del Plata, usando como fuente su estatuto.

Se puede destacar una continuidad del principio 3, puesto que según el Art. 1 del Estatuto de la UNMDP, “La Universidad Nacional de Mar del Plata es una Institución Pública, académicamente autónoma y económica y financieramente autárquica...”. Como a su vez, se ve reflejado el principio 6 con el Art. 1 incisos B y H, puesto que se promueve “desarrollo humano y científico, fundado en bases éticas, que priorice la preservación del ambiente, el uso racional, prudente y equitativo de los recursos...” como también buscar un desarrollo soberano de investigación de la Nación, otro Art. 10, relacionado con el mismo

principio, establece “La Universidad promoverá la investigación científica básica y aplicada, abarcadora de todos los campos del saber. Se garantizará amplia libertad en la selección de los temas a estudiar...”, Los incisos F y E con el principio 5 y 1, puesto que se busca que la UNMDP sea libre y gratuita, como asegurar que exista una amplia libertad de expresión, respetando la pluralidad ideológica, religiosa, política, etc. Tomando el principio 4, podemos destacar que se ve una clara continuidad tomando el Art. 13, que establece que “La Universidad promoverá la extensión, entendiéndose como tal la vinculación Universidad–Sociedad, de acuerdo con los principios enunciados en el artículo 1 del presente Estatuto.” y el Art. 15, que promueve la realización de programas que permitan una participación activa de estudiantes y docentes. En cuanto al principio 7, se puede relacionar brevemente el artículo 21 del estatuto, pero, claro está que asume un rol más importante las becas progresar.

Habiendo desarrollado el caso de Mar del Plata, nos queda buscar las continuaciones y falencias del estatuto más moderno de la Universidad de Buenos Aires, siguiendo el mismo método de análisis que el caso anterior.

En las bases del Estatuto Universitario de la UBA, más específicamente el número IV, establece “La Universidad es prescindente en materia ideológica, política y religiosa, asegura dentro de su recinto la más amplia libertad de investigación y de expresión, pero no se desentiende de los problemas sociales, políticos e ideológicos, sino que los estudia científicamente.” (Estatuto, Universidad Buenos Aires, 2008).

Respecto a otro de los principios de la Reforma que se nombra reiteradas veces en este Estatuto, es la extensión universitaria. Aquí se demuestra que la Universidad sigue siendo un espacio de formación y educación popular, y coordina tareas de la extensión universitaria mediante un organismo adecuado a esta función. Además de verse a simple vista, se encuentra exployado los principios de una educación laica y abierta a distintas miradas las cuales son bien recibidas para enriquecer el espacio que brindan las Universidades públicas y los debates sobre temáticas tanto actuales como históricas. En materia de autonomía, la universidad se ha desempeñado de forma evolutiva desde el último proceso cívico-militar, en pos de mejorar y estudiar los hechos para interpretarlos y encontrar nuevas miradas que ayuden a dimensionarlos y comprenderlos. Finalmente, el cogobierno en las Universidades se ha visto extendido hacia el sector no-docente al contar con su propia

plaza para las discusiones respecto a esto en los últimos años, y de esta manera promover las acciones democráticas dentro de estas instituciones.

Sin embargo, hay ciertas cuestiones que resaltan por su distorsión con la realidad que se viven tanto dentro como fuera de las aulas y pasillos. Es de público conocimiento que las medidas económicas llevadas a cabo en los últimos años no han hecho más que dificultar las cuestiones científicas y de investigación en las Universidades de todo el país tanto en falta como en reducciones de presupuestos muy significativas las cuales obligan a las instituciones a tener que modificar y ajustar sus planes en estas áreas para poder continuar las actividades de forma regular y con la menor cantidad de bajas posibles. En otro aspecto en el que también se ven rupturas entre lo escrito y la realidad es en las ayudas estudiantiles, ya que un gran porcentaje de alumnos y alumnas solicitan diversos tipos de ayudas económicas ante necesidades para poder asistir a clases. Por ejemplo, el censo de estudiantes de la UBA del año 2004 establecía que, entre todas las facultades de la UBA, la cifra era de 16.429 alumnos y alumnas. Mientras que el censo del año 2011 muestra que el 3,1% de los y las estudiantes declara tener algún tipo de beca. Este número ha oscilado a lo largo de los años, aunque no cabe duda que las facultades cada vez tienen menos capacidad de reacción para responder a este tipo de demandas las cuales son fundamentales para un enorme número de estudiantes.

Lo que realmente debemos aclarar es que, según lo estipulado en el Estatuto, la Universidad se compromete a brindar ayudas económicas y promover la investigación, aunque esto no sea totalmente posible dadas las circunstancias económicas a nivel nacional.

Conclusión

Según lo planteado y visto durante la realización e investigación, pudimos apreciar, el intento de cambio sobre la concepción que debía tener por parte del Estado y los gobernantes en general sobre todo tipo de instituciones educativas, en este caso, en específico de las Universidades públicas.

Pudimos observar que la reforma universitaria no solo fue lo que facilitó el acceso de la mayoría del público a una educación digna y de calidad, libre en todo sentido, democrática y real en nuestra nación, sino que fue quizás, el ejemplo del resto de las naciones latinoamericanas del momento. Podemos afirmar que, por lo menos en materia teórica, dichos principios reformistas siguen en pie en los estatutos más modernos de la Universidad Nacional de Mar del Plata, como el estatuto de la Universidad de Buenos Aires. Si bien, “El

proceso de transformación educativa desarrollado durante la década de los 90 se inscribe en el proceso de reforma del Estado y de descentralización, privatización y desregulación de los servicios sociales...” (Gluz, 2011), intentándolo también, vender a la educación pública tanto básica como superior como una empresa que puede ser tratada como mercancía y un gran negocio, todavía se sigue optando por la democracia dentro de la institución y los aspectos públicos.

Referencias Bibliográficas

- Académicos, S. D. (2004). *Censo Estudiantes .04*. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires. Obtenido de <http://www.uba.ar/institucional/censos/Estudiantes2004/censo-estudiantes.pdf>
- Coordinación General de Planificación Institucional. (2011). *Censo de Docentes*. Buenos Aires: Universidad De Buenos Aires.
- Gluz, M. F. (2011). *Las políticas educativas en Argentina: Herencias de los 90, contradicciones y tendencias de "nuevo siglo"*. Buenos Aires: Universidad Buenos Aires.
- Litoral, U. N. (2017). *Principios Reformistas*. Obtenido de <http://www.unl.edu.ar/reformauniversitaria/index.php/camino-al-centenario/>
- Marquina, M. (2019). *A 100 años de la Reforma Universitaria. Tres postulados para pensar la universidad hoy*. Obtenido de https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/3277
- Suasnábar, C. (2012). *Políticas y reformas de la universidad desde el retorno de la democracia: tendencias históricas de cambio y movimiento pendular de las políticas públicas*. Buenos Aires: Universidad Nacional de la Plata.
- Universidad Buenos Aires. (s.f.). *Estatuto Universitario*. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.
- Wikipedia, c. d. (s.f.). *Manifiesto liminar*. Obtenido de Wikipedia, La enciclopedia libre: https://es.wikipedia.org/wiki/Manifiesto_liminar
- Wikipedia, c. d. (s.f.). *Reforma Universitaria de 1918*. Obtenido de Wikipedia, La enciclopedia libre.: https://es.wikipedia.org/w/index.php?title=Reforma_Universitaria_de_1918&oldid=118725632

Mar del Plata, Universidad Nacional. (18 de junio de 2015). Estatuto. Obtenido de
http://www3.fi.mdp.edu.ar/diqya/content/institucional/Estatuto_UNMdp.pdf

Secretaria de Políticas Universitarias. (s.f.). *Argentina.gob.ar*. Obtenido de Secretaria de
Políticas Universitarias:

<https://www.argentina.gob.ar/educacion/politicasiuniversitarias>

<http://fhaycs-uader.edu.ar/novedades-institucionales/4215-modificaciones-en-la-ley-de-educacion-superior-gratuidad-financiamiento-e-ingreso-irrestricto>

INCLUSIÓN EDUCATIVA Y PRÁCTICAS ESCOLARES. UN ANÁLISIS DE LAS VOCES DE LOS ESTUDIANTES DE UNA ESCUELA SECUNDARIA PERIFÉRICA DEL PARTIDO DE GENERAL PUEYRREDÓN

Rosana Menéndez
Graciela Noschese
Universidad Nacional de Mar del Plata, Facultad de Humanidades
rosana.menendez.mdp@gmail.com

Resumen: El acceso a la escuela está ligado a una ampliación progresiva del acercamiento, permanencia y finalización de la formación del ciudadano, pero hay factores que no permiten que esto se consolide como una realidad. Exclusión, inclusión, equidad e igualdad, representan un reto para las políticas educativas con respecto a la adecuación de las acciones y transformaciones necesarias para evitar vulnerar el derecho a la educación. Así, prácticas educativas e inclusión escolar van ligadas ante la necesidad de reconocer las particularidades de los problemas educativos generales, enmarcados en contextos específicos. El objetivo del presente trabajo fue recuperar las voces de los estudiantes de una escuela secundaria en torno a las prácticas escolares que favorecen la inclusión educativa, destacando la influencia y el impacto de las prácticas docentes. El estudio fue exploratorio-descriptivo y se utilizó un método cualitativo. Se analizaron y se evaluaron las entrevistas realizadas a estudiantes de un establecimiento escolar ubicado en un sector periférico de General Pueyrredón. Se recolectó la información mediante una encuesta de valoración de prácticas inclusivas, pretendiendo arribar a conclusiones sobre prácticas escolares que respondan a la problemática de la exclusión educativa, favorezcan la equidad y finalmente promuevan la inclusión escolar en las escuelas secundarias periféricas.

Palabras clave: prácticas escolares, exclusión educativa, inclusión escolar.

Introducción

El acceso a la escuela, desde una mirada del siglo XXI, está ligado a una ampliación progresiva del acercamiento, permanencia y finalización del ciclo de formación de todos los ciudadanos. En América Latina y el Caribe desde la proclamación Universal de los Derechos Humanos de 1948, sobre la base de un contundente arsenal de valores y normas democráticas (Gentili, 2011) se propuso declarar a la educación como un derecho humano fundamental. Los enormes avances alcanzados en la universalización de la escolaridad, asociado a una ampliación progresiva del reconocimiento legal respecto a la obligatoriedad escolar (Gentili, 2011) dan cuenta de un notable avance en la conquista del derecho a la educación. Sin embargo, aún existen un número importante de factores que atentan contra el cumplimiento de este derecho. Los diferentes análisis realizados en la última década ponen en evidencia como lo expresa Gentili (2011) los serios límites que enfrenta y enfrentará la posibilidad de consolidar y ampliar las fronteras del derecho a la educación. Profundizando en lo planteado, las políticas educativas, que tienen como objetivo adecuar las acciones y transformaciones necesarias y evitar vulnerar el derecho a la educación frente a la visión utilitarista predominante, deben asumir el reto de tomar las decisiones y medidas más efectivas para entender y abordar las necesidades actuales, especialmente atendiendo a las poblaciones heterogéneas y desiguales. Este desafío implica asumir en forma responsable la problemática de las situaciones de exclusión y desigualdad educativa. Gluz (2016) manifiesta que “la exclusión educativa no significa solamente niños no escolarizados” (p. 31), sino que implica analizar una diversidad de múltiples causas y procesos que enfrentan los diferentes actores al intentar hacer del derecho a la educación una oportunidad efectiva para las grandes mayorías (Gentili, 2011). López (2007) agrega al respecto que:

Ante la evidencia de la proliferación de fenómenos de extrema exclusión, marginalidad profunda, o de ruptura de lazos sociales mínimos, surge inevitablemente la pregunta de si los sistemas educativos están en condiciones de desarrollar estrategias acordes a cada uno de ellos, o, por el contrario, se estarían conformando configuraciones sociales frente a las cuales no habría pedagogía posible. (p.61)

Frente a este dilema es que surge como una respuesta posible para lograr una educación inclusiva, el potencial que las prácticas docentes tienen frente a las desigualdades de los sistemas educativos. Considerando que como señala López (2007):

desde el punto de vista educativo no hay situación social que sea problemática en sí misma, sino en función de las capacidades del sistema educativo para hacer frente a sus especificidades y poder desarrollar una estrategia pedagógica acorde a las mismas. (p.63)

En este marco, nos proponemos comprobar que las prácticas escolares se transforman en una estrategia de inclusión, aportando soluciones al problema de la exclusión educativa, favoreciendo la equidad y como resultado final promoviendo la inserción y permanencia de los estudiantes en las escuelas. En este sentido, nuestro objetivo fue recuperar las voces de un grupo de estudiantes de una escuela en torno a las prácticas escolares que facilitaron su inclusión y permanencia en una escuela secundaria de un barrio periférico.

En dicho contexto, se realizó una encuesta a un grupo-clase de 5to año, un total de diez alumnos entre 17 y 18 años, que asisten a una escuela ubicada en el barrio Las Heras de la ciudad de Mar del Plata en un sector periférico del partido de General Pueyrredón. Un barrio de elevada densidad poblacional, alto nivel de vulneración de derechos y de violencia, marcado por una situación socioeconómica desfavorable y la ausencia de los organismos del Estado. El alcance del estudio fue exploratorio-descriptivo y se utilizó un método cualitativo. El instrumento de recolección de información utilizado fue una encuesta de valoración de prácticas inclusivas aplicadas al estudiantado seleccionado, en la cual se tomó la decisión metodológica de cambiar sus nombres para preservar sus identidades, dada su edad. La encuesta consistió en cinco preguntas detalladas a continuación:

1. ¿Cómo se comprometieron los docentes que tuviste con tu aprendizaje?
2. ¿Cómo y por quién fueron tenidas en cuenta tus necesidades, intereses y expectativas en la escuela?
3. ¿Abandonaste, repetiste o cambiaste de escuela? ¿Cómo influyó la escuela en estos hechos?
4. ¿Cómo sentís que los docentes transmiten ganas de aprender?
5. ¿Cómo y por quién sos escuchado y reconocido frente a tus problemas?

Finalmente se analizaron las categorías que fueron surgiendo, determinadas a partir de la evaluación de las respuestas obtenidas, considerando las ideas y conceptos más reiterados por los alumnos encuestados.

Un recorrido por la inclusión educativa

Analizando los resultados de las entrevistas surgen diferentes conclusiones tales como el compromiso de los docentes por el aprendizaje de sus alumnos a lo largo de sus trayectorias escolares en la escuela, el buen trato y la paciencia frente a las dificultades que los alumnos presentan sobre sus vidas cotidianas. Desde esta perspectiva Kaplan (2005) afirma que es probable “pensar a la escuela como un espacio de lo posible, adjudicarle la capacidad de torcer destinos que se presentan como inevitables, presupone superar las funciones que tradicionalmente se le han adjudicado” (p.82). Considerando la situación de vulnerabilidad educativa que atraviesa a este grupo de estudiantes cobra sentido lo dicho por Gluz (2016) cuando sostiene que “las trayectorias escolares se construyen en la particular amalgama de la situación socioeconómica, las condiciones institucionales y las estrategias individuales puestas en juego” (p.37). Otro común denominador en los resultados de las encuestas es la contención y la capacidad de escucha de los diferentes actores sociales en distintas circunstancias presentadas por los estudiantes como problemáticas familiares, de salud, económicas que los alumnos afrontan en sus vidas cotidianas. Frente a estos obstáculos, López (2007) establece que no hay sistema educativo, o propuesta pedagógica, e incluso escuela que pueda ser analizada y valorizada en sí misma, sino en función de las características del escenario social en que se inscriben, y de su capacidad de garantizar una buena educación en ese contexto. En esta misma línea de pensamiento, Terigi (2010), afirma que “las situaciones de vulnerabilidad de derechos en educación no se resuelven con una intersectorialidad genérica, sino que requiere mecanismos institucionales precisos, adecuados, pertinentes y oportunos para intervenir frente a las situaciones concretas de vulneración de derechos” (p.76). Otro aspecto sobresaliente que se percibe analizando las diferentes respuestas es la motivación y las ganas de aprender que transmiten los docentes a este grupo de alumnos. Una de las estudiantes encuestadas a quien llamaremos Maira, por ejemplo, manifiesta que “veo en la profe de Geografía algo que en los demás profes no veo, esas tremendas ganas de enseñar, me transmiten muchas ganas de estudiar y seguir aprendiendo”. También a quien llamaremos Bianca plantea que “en Geografía e Historia los

profes son los que más ganas tienen de enseñar y que los alumnos aprendan. Nos incentivan a seguir estudiando, a hablar de distintas carreras o hablan con nosotros”. Examinando algunas de estas expresiones es que se pone de manifiesto que las prácticas pedagógicas pueden constituir en la vida escolar una experiencia de aprendizaje positiva recuperando y ampliando las perspectivas hacia un futuro con más oportunidades. Ya que como sostiene Kaplan (2005) en cada acto de inclusión o exclusión escolar, en cada acto de nominación, los límites y objetivos y las esperanzas subjetivas se tensan en las escuelas democráticas. Superando esta tensión, lo implacable se puede tornar probable; es decir, se abre la posibilidad a que otro destino se produzca. Así, aquellas trayectorias estadísticamente improbables se tornan en destinos posibles. Por último, los alumnos destacan la flexibilidad y apertura de toda la comunidad educativa para disminuir la brecha entre las diferencias culturales y sociales y la cultura escolar (Gluz, 2016). Cuenca (2012) se suma a este pensamiento sosteniendo que “la escuela es por excelencia la institución que desarrolla de manera sistemática estrategias de igualdad de oportunidades” (p. 87).

Las prácticas escolares a través de las encuestas

A través del análisis de las respuestas de los estudiantes, se pudieron determinar las siguientes categorías:

Con relación al compromiso docente en sus aprendizajes:

- Seguimiento de las trayectorias por parte de los docentes
- Compromiso con el aprendizaje
- Paciencia y buen trato

Con relación a quienes tuvieron en cuenta sus necesidades, intereses y expectativas en la escuela:

- Profesores y preceptores: preocupación por el bienestar personal
ayuda para entender y despejar dudas
hablar de temas de interés de los estudiantes

Con relación a cómo influyó la escuela ante la repitencia o el cambio de establecimiento:

- Contención del ED y preceptores
- Acompañamiento de sus pares (permanencia)

Con relación a cómo sienten que los docentes transmiten ganas de aprender:

- Ganas de enseñar (transmiten ganas de aprender)

- Comprensión
- Estimulación
- Consejo en cuestiones curriculares y cotidianas

Con relación a cómo y por quien son escuchados y reconocidos frente a sus problemas:

- Escuchados, contenidos y apoyados por el ED y preceptores
- Cuerpo docente y ED: flexibilidad ante planteos particulares (iniciativas/ problemas)

Nube de ideas 2. Principales agentes educativos señalados por los estudiantes como promotores de inclusión.

Conclusiones

Finalmente, es importante destacar que en el desarrollo de este trabajo se ha intentado sostener la idea de que las prácticas docentes constituyen un factor contundente en la superación efectiva de las condiciones actuales de exclusión que conllevan a generar una profunda desigualdad social, económica y cultural. Y como sostiene Gluz (2016):

La escuela es, hoy más que nunca, un lugar en el que es posible producir sociabilidad, influir positivamente en la construcción de la identidad e intentar atenuar los efectos perversos de la desigualdad social en términos tanto materiales como simbólicos. (p.46)

En este sentido recuperar las voces de este grupo de alumnos de una escuela periférica de Mar del Plata permite comprender que el camino del compromiso y la responsabilidad de todos los actores de las prácticas escolares reivindican el derecho a una educación inclusiva (Kaplan, 2005). Sin embargo, aún quedan muchas batallas por librar contra las desigualdades, ya que como afirma López (2007) “estas desigualdades no están estructuradas en torno a ningún criterio de equidad, sino que, por el contrario, responden a lógicas sociales excluyentes, son desigualdades ilegítimas e intolerables, y por consiguiente desigualdades que deben ser erradicadas de los sistemas educativos” (p.68). Frente a esta situación es que surgen innumerables interrogantes como: ¿Qué estrategias y recursos deberíamos incorporar para sostener en el sistema educativo a los protagonistas de estas trayectorias vulnerables y, al mismo tiempo garantizar una educación de calidad?, ¿Qué papel juegan realmente los agentes escolares en las trayectorias individuales de los estudiantes? Las respuestas son múltiples y variadas, y la necesidad de ponerlas en práctica una urgencia ineludible. El desafío será entonces seguir esforzándose para lograr una escuela que pueda mejorar la experiencia escolar de sus estudiantes brindándoles herramientas para insertarse en otros ámbitos sociales, para fortalecer redes de reconocimiento social y posibilitar un desarrollo social igualitario (Gluz, 2016).

Referencias Bibliográficas

- Cuenca, R. (2012) Sobre justicia social y su relación con la educación en tiempos de desigualdad. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*. Vol. 1, Núm. 1, pp. 79-93.
- Gentili P. (2011) El derecho a la educación y las dinámicas de exclusión escolar en América Latina. En Gentili P., Saforcada, F., Gluz, N., Imen, P. y STURBIN, F. *Políticas, movimientos sociales y derecho a la educación*. Buenos Aires: CLACSO. pp 9-32.
- Gluz, N. (2016) Políticas y prácticas en torno a la inclusión social. Buenos Aires: Mandioca
- Kaplan, C. y Llomovatte, S. (2005) *Desigualdad educativa. La naturaleza como pretexto*. Buenos Aires: Noveduc
- López, N (2007) Equidad educativa y desigualdad social: desafíos de la educación en el nuevo escenario latinoamericano. Buenos Aires: UNESCO
- Terigi, F. (2010) La inclusión como problema de las políticas educativas. *Quehacer educativo* N° 100. pp 74-78.

Anexo

Datos recabados de las encuestas realizadas a los estudiantes y sus correspondientes categorías:

ENCUESTA. N= 10

- 1) ¿Cómo se comprometieron los docentes que tuviste con tu aprendizaje?
 - Enseñaron cosas que sirven.
 - Buen trato, paciencia, ayuda. (PF FCO. QUIM.)
 - Enseñando bien, buen trato. (PRECES, PF GEO)
 - El compromiso de todos, el enseñar “distinto” (creatividad), comprensión, paciencia. (PF GEO, INGLÉS, MATE)
 - Compromiso, ayuda. (PF GEO)
 - Compromiso. (TODOS los PF)
 - Aprendizaje comprometido. (agradecimiento)
 - Idem
 - Ayuda, seguimiento, compromiso con el aprendizaje.
 - Comprensión, bondad. (PF GEO)

CATEGORÍAS: seguimiento de las trayectorias por parte de los docentes- compromiso con el aprendizaje- paciencia y buen trato.

- 2) ¿Cómo y por quien fueron tenidas en cuenta tus necesidades, intereses y expectativas en la escuela?
 - Escuchado por preceptores, ayuda con dudas. (PF GEO)

- Hablar sobre problemas cotidianos. (PF GEO Y PRECES)
- Ayuda para entender y despejar dudas. (PF GEO Y PRECES)
- Ayuda con inquietudes extraescolares. (PROFES, PRECES)
- Aconsejan, interés por el bienestar. (PF GEO Y QUIM.)
- Ayuda escolar (PF PDL)
- Hablar de temas de interés extracurricular. (PF GEO)
- Hablar de temas de interés y dudas que surgen. (PF GEO)
- Ayuda para despejar duda e inquietudes. (PF GEO)
- Escuchando. (PRECES)

CATEGORÍAS: PF GEO Y PRECES= preocupación por bienestar personal- ayuda para entender y despejar dudas- hablar de temas de interés de los estudiantes (extracurriculares)- aconsejar

3) ¿Abandonaste, repetiste o cambiaste de escuela? Como influyo la escuela en estos hecho?

- Cambio de escuela, volvió, no abandonó por ayuda los preceptores y compañeros. (reflexión)
- Desistió de abandonar por ayuda de preces.
- No repitió ni abandono, influencia positiva de las escuelas en la trayectoria.
- No abandono, sí repitió, sin cambio de escuela.
- Repitió, superó el enojo y tristeza de experiencia gracias a compañeros y x estrategia de la escuela (contención).
- Ingreso a la escuela con pase, se siente cómodo x ayuda de ED (paciencia).
- Ingreso a la escuela con pase, por cercanía a la casa.
- No repitió, ni se cambió, ni abandonó.
- Ídem
- Ídem

Categorías: contención del ed, preces(escuela) y compañeros (permanencia)

4) ¿Cómo sentís que los docentes transmiten ganas de aprender?

- Buenos profesores, con ganas de enseñar.
- Incentivo, motivación.
- Temas de interés y cotidianos. (PF GEO)
- Buena onda, comprensión, escucha activa. (PF GEO)
- Ganas de enseñar, entusiasmo, creatividad. (PF EFI)
- GANAS DE ENSEÑAR, TRANSMITEN GANAS DE APRENDER (PF GEO)
- Ídem
- Ídem (PF PDL)
- Ídem (PF PDL, GEO, INGLÉS, PRECES)
- Ídem + Aconsejar sobre el futuro y posibles estudios. (PF GEO Y HTR)

Categorías: ganas de enseñar transmiten ganas de aprender- comprensión- estimulación- consejo en cuestiones curriculares y cotidianas

5) ¿Cómo y por quien sos escuchado y reconocido frente a tus problemas?

- Escuchado x preces y directivos.
- Escuela sin EO, reemplazados x ED y preces BIEN.
- Docentes, preces, ED. Incentivo a iniciativas de alumnos.
- Preces, contención y apoyo.
- Atención a problemas particulares,x ED y preces.
- Interés por bienestar (PF QUIM.) Compañeros. Remarca ausencia de EO.
- Sin problemas, apoyado por ED y preces.
- Sin EO. Resalta apoyo de ED y preces.
- Flexibilidad de la institución ante inquietudes de alumnos.
- Escuchado y apoyado ante problemas por preces.

Categorías: escuchado, contenido y apoyado por ed y preces- flexibilidad ante planteos particulares (iniciativas/ problemas)

**EL DERECHO A LA EDUCACIÓN EN LA LEY DE EDUCACIÓN NACIONAL
UN ESTUDIO SOBRE LA MIRADA DE LOS INSPECTORES DEL NIVEL
SECUNDARIO DE LOS PARTIDOS DE GENERAL PUEYRREDÓN Y DE MAR
CHIQUITA.**

Florencia Romina Sapag
Gabriela Vicente

Universidad Nacional de Mar del Plata, Facultad de Humanidades
sapagromina@gmail.com

Resumen: Esta comunicación se inscribe en un trabajo de investigación en proceso, en la que se pretende analizar la mirada de tres inspectores de Nivel Secundario de Gestión Estatal sobre sus visiones de la Ley de Educación Nacional (Ley No 26.206), en adelante LEN, sancionada en el año 2006. En dicha ley se plantea que el Estado debe regular el ejercicio del derecho de enseñar y aprender, consagrado en la Constitución Nacional y los tratados internacionales; también busca asegurar una educación de calidad con igualdad de oportunidades y posiciones, con prioridad nacional, y se constituye en Política de Estado; intenta garantizar el acceso a todos los ciudadanos y ciudadanas, y las condiciones de permanencia en todos los niveles hasta los 18 años. El análisis propio de este trabajo estará basado en la idea de: si la LEN realmente logra crear las condiciones necesarias para que todos los alumnos posean la igualdad de oportunidades y posiciones. Entendemos a estas últimas condiciones cuando todos los diferentes distritos educativos están en condiciones de ofrecer una enseñanza de calidad que brinde las mismas posibilidades a todos los alumnos, independientemente de sus capacidades, de sus características físicas, de su sexo, raza o clase social. Existe igualdad de oportunidades cuando todos tienen las mismas posibilidades de ingresar en el sistema educativo, mantenerse en él, aprender y obtener los mismos beneficios de lo aprendido y egresar de él.

Palabras clave: Ley de Educación Nacional, derecho a la educación, igualdad, oportunidades.

Introducción

En nuestro país, el derecho a la educación se encuentra consagrado desde la primera Constitución sancionada en 1853. Se pondera el derecho a la educación como un derecho individual, asociado a la conformación de los Estado-Nación (Finnegan y Pagano, 2007).

Los antecedentes en educación, referidos al derecho a la educación, tiene sus lineamientos basados en la Ley N°1.420 (1884), la Ley Láinez (1905) y la Ley Federal de Educación (1993) en concordancia con la Constitución Nacional.

La Ley de Educación Nacional N°26.206 (2006), en adelante LEN, prescribe acerca de la responsabilidad del Estado en proveer una educación integral, asegurando la permanencia y la calidad educativa tal como lo propone en su artículo 4°:

El Estado nacional, las provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires tienen la responsabilidad principal e indelegable de proveer una educación integral, permanente y de calidad para todos/as los/as habitantes de la Nación, garantizando la igualdad, gratuidad y equidad en el ejercicio de este derecho, con la participación de las organizaciones sociales y las familias.

En este sentido, la investigación surge desde los interrogantes personales de nuestro rol profesional, nuestras vivencias en el ámbito educativo, la fragmentación del sistema escolar (Tiramonti, 2004), en concordancia con el recorrido histórico mencionado.

Este trabajo se enmarca en las investigaciones en Política Educativa, tomando como referencia los postulados de la LEN, las categorías de igualdad y equidad (Dubet, 2017) y la dimensión política y técnica de la gestión educativa (Gvirtz y Torre, 2015).

La investigación de este trabajo se basa en una indagación cualitativa e interpretativa. Se busca analizar si la LEN realmente logra crear las condiciones necesarias para que todos los alumnos posean igualdad de oportunidades y posiciones.

Para desarrollar nuestro trabajo, se ha utilizado como instrumento la entrevista, la cual fue realizada, por separado, a tres Inspectores de Enseñanza (en adelante IE) de Nivel Secundario de Gestión Estatal de los Partidos de General Pueyrredón y Mar Chiquita¹. Quienes nos permitieron evaluar la correlación que existe entre la Ley y la aplicación de ésta

¹ IE Prof. Guebara Valeria, Partido de General Pueyrredón. IE Prof. Martínez Vanesa, Partido de Mar Chiquita. IE Prof. Pérez Jorge, Partido de General Pueyrredón.

en el territorio propio de su supervisión.

Para ello se han confeccionado tres preguntas orientadoras, que dan cuenta de la implementación territorial de las políticas públicas relacionadas a la Ley de Educación Nacional:

1. Desde la Ley Federal de Educación hasta la LEN, ¿qué cambios y continuidades se puede observar en cuanto a los derechos de los estudiantes?

2. ¿Qué dificultades y potencialidades se observan en la implementación de la LEN en las escuelas de su supervisión, refiriéndonos a la regulación del Estado en el ejercicio del derecho a enseñar y aprender?

3. Después de 13 años de la LEN, ¿qué fortalezas y debilidades han visto, considerando que hubo gestiones políticas “diferentes”?

Desarrollo

Como planteamos en este trabajo, se ha decidido establecer la correlación que existe (o no) entre los postulados de la Ley N° 26.206 y el territorio en donde hemos decidido realizar las indagaciones a los IE. Los partidos seleccionados fueron General Pueyrredón y Mar Chiquita. Esta selección fue realizada en base a las magnitudes de ambos distritos, como también a los factores relacionados a la deserción, terminalidad y egreso.

En base a las entrevistas, Vanesa plantea que cambios observa en cuanto a la obligatoriedad de la escuela secundaria:

El cambio más significativo la obligatoriedad de la educación secundaria, con la reestructuración y permanencia del alumno dentro de la escuela pudo hacer que (...)se vayan forjando y fijando por parte de los docentes y alumnos en los derechos, en un primer momento la importancia se orientaba a las obligaciones de los estudiantes y los derechos estaban bastante vulnerados. Entre la Ley Nacional², la Ley Provincial, la Ley de promoción y protección de los derechos de los derechos del niño³, la ESI⁴, fueron algunas de las otras patas que sumo a que se hicieran cambios muy positivos a

2 Ley de Educación Nacional N° 26.206. Argentina. 27 de diciembre de 2006.

3 Ley Nacional de Promoción y Protección de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes N°26.601. Argentina. 28 de septiembre de 2005.

4 Ley Nacional de Educación Sexual Integral N.° 26.150. Argentina. 4 de octubre de 2006.

nivel de educación secundaria.

Podemos vincular estas respuestas al artículo N°11 de la LEN incisos G, H e I que tratan de garantizar el respeto a los derechos de los niños, niñas y adolescentes; de garantizar a todos/as el acceso y las condiciones para la permanencia y el egreso de los diferentes niveles del sistema educativo; y buscando asegurar la participación democrática de docentes, familias y estudiantes en las instituciones educativas.

En el caso de la inspectora de enseñanza Valeria, cuando fue consultada sobre el mismo tópico, responde que si bien ambas leyes tienden a la obligatoriedad de la escuela (secundaria), en la LEN se observa una mayor rigurosidad de hacer cumplir este objetivo, atravesado por el paradigma de la inclusión que promueve la ley vigente:

el paradigma de la inclusión, que es más fuerte en la LEN hace que haya habido más compromiso de todos los sectores de la sociedad, no sólo de la educación, sino también de la parte de salud, de los juzgados de familia y de otras organizaciones que hicieron que se pudiera lograr una mayor escolarización.

Esta respuesta se encuentra en concordancia de lo establecido en el Artículo N° 11, inciso U de dicha ley, que tiene como objetivo coordinar las políticas de educación, ciencia y tecnología con las de cultura, salud, trabajo, desarrollo social, deportes y comunicaciones, para atender integralmente las necesidades de la población, aprovechando al máximo los recursos estatales, sociales y comunitarios.

En este sentido, el inspector es un actor fundamental para pensar los procesos de mejora escolar (Gvirtz y Abregú, 2009), quien, entre varias de sus funciones, articula acciones entre las escuelas y los distintos actores y niveles de gobierno (Gvirtz y Torre, 2015).

El IE Jorge, con respecto a ambas leyes, manifiesta que, en un primer momento, se idealizó que la calidad educativa iba a bajar por los cambios estructurales en los Diseños Curriculares, sin embargo, hoy en día afirma que:

...la Calidad Educativa bajó, pero no exactamente por eso, sino bajó por muchas razones simplemente, la más básica que se repite en el tiempo, la falta de inversión que hay en educación (...) no hay pensada, más allá de la ley, una nueva estructura de la Educación Secundaria y ahí está el gran error.

Siguiendo esta línea expuesta, se evidencia la tensión experimentada entre la búsqueda de la excelencia y de la equidad o la desilusión provocada muchas veces por los procesos de reforma educativa (Tiana, 1996).

En cuanto a la temática de dificultades y potencialidades de la implementación de la LEN, la Inspectora Escolar Vanesa dice:

Que, en el ámbito de su supervisión, que es el Distrito de Mar Chiquita, se hace más sencillo y operativo porque no aparecen muchas dificultades en la implementación. Quizás sí sucede en Distritos grandes por la cantidad de escuelas y las características de las escuelas son de matrículas más altas que en Mar Chiquita. Las potencialidades si son muchas, el derecho a tener un título secundario pasó de ser un derecho a una obligatoriedad, que en la actualidad ya no se hace foco en el ingreso sino también en la calidad y el egreso del sistema.

En concordancia con los que expone el IE Jorge, la IE Valeria nos revela que lo observado en estos años en las escuelas de su supervisión:

hay una complejidad social cada vez mayor que hace que haya muchas dificultades o trabas para que los alumnos estén en la escuela, desde la supervisión se intenta vincular con el sistema de salud, de justicia donde hay muchas fallas, porque hay poca inversión, lo que hace que no haya insumos y que esté el sistema sobrepoblado y no se puedan atender las necesidades de esta complejidad social cada vez mayor.

En base al tercer interrogante sobre las fortalezas y debilidades de los diferentes gobiernos, Vanesa establece que, aunque hubo cambios a nivel político, la política educativa se sostuvo, que siempre tiene un rumbo claro, tiene en cuenta a los estudiantes, dejando de lado las diferencias políticas, colaborando para que los alumnos permanezcan en la institución, ocupándose de la infraestructura y acompañando a los estudiantes en todos los aspectos.

Por su parte Valeria observa que en la política social se ve que algunos sectores se beneficiaron por las políticas del gobierno anterior por los planes sociales, quinquenales que vienen del peronismo; el gobierno actual aumentó la pobreza y eso repercutió directamente

en la escuela. Por el lado de las fortalezas, hubo un cambio de gestión en la política, pero las políticas educativas siguieron con la misma idea de inclusión y de ciertos cambios de los formatos escolares.

Por otro lado, Jorge revela que si bien no se siente identificado con ninguno de los modelos políticos que hubo, desde la implementación de la normativa vigente en educación, defiende los principios de las Leyes de Educación Nacional y Provincial, que tienden a la informatización de la información y el manejo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TICs), sin embargo tiene como puntos en contra, la poca inversión y capacitación de los docentes, que de a poco en el gobierno actual se está subsanando, y enuncia que es su deseo que las próximas gestiones sigan en esta línea de trabajo.

Conclusiones

En base a lo que hemos trabajado y conversado con los Inspectores de Enseñanza, entendemos que la LEN se posiciona en la igualdad de posiciones en términos de Dubet (2011), pero cuando las políticas deben ser aplicadas en el territorio, se encuentran muchas falencias tales como la falta de inversiones, los problemas en infraestructura, las complejidades sociales de los alumnos, la falta de seguimiento y monitoreo de éstos.

Los factores relacionados a la terminalidad, egreso y deserción, determinan que las trayectorias reales, difieran de las trayectorias teóricas (Terigi, 2009). La LEN postula la educación secundaria como obligatoria hasta los 18 años, es decir, sin considerar las variables de repitencia, sobreedad o el ingreso tardío al sistema educativo, que son cuestiones que actualmente atraviesan a un gran porcentaje de alumnos del Nivel Secundario.

Habría que pensar a nivel macro que el financiamiento es un factor clave en la política educativa (Vera, 2015), ya que la distribución por parte del Estado debería garantizarle a todos las mismas posibilidades para poder ingresar, permanecer, finalizar sus trayectorias educativas con la titulación pertinente, además de establecerlos como sujetos de derechos que deben ser tenidos en cuenta no solo como destinatarios sino como hacedores y partícipes del sistema.

Pensar en la escuela secundaria como una obligación, a través de la LEN, creó las condiciones necesarias para que nuestros jóvenes comiencen a considerar la posibilidad de estudiar en la Universidad como un derecho que los asiste y que pueden ejercer (Rinesi, 2015).

Referencias Bibliográficas

Fuentes

Entrevista a la IE Martínez Vanesa, realizada el día 8 de Noviembre de 2019.

Entrevista a la IE Guebara Valeria, realizada el día 10 de Noviembre de 2019.

Entrevista al IE Pérez Jorge, realizada el día 11 de Noviembre de 2019. Disponible en

<https://drive.google.com/folderview?id=11V1r1dsPQX2oryl1HUdJezHJBstX2Cgb>

Bibliografía

- Dubet, F. (2017) Repensar la justicia social. Contra el mito de la igualdad de oportunidades. Buenos Aires: Siglo XXI Editores. Cap 1 y 3.
- Finnegan, F, PAGANO, A. (2007). “El derecho a la educación en Argentina”. Buenos Aires: Fund. Laboratorio de políticas Públicas. Cap 1. “El derecho a la educación en Argentina: su dimensión jurídica formal”. pp. 9-62.
- Gluz, N. (2016) Políticas y prácticas en torno a la inclusión social. Buenos Aires: Mandioca. Cap 2, 3 y 4.
- Gvirtz, S. Abregú, V. (2009). “La educación ayer, hoy y mañana: el ABC de la pedagogía”. Buenos Aires. Aique Grupo Editor.
- Gvirtz, S. Torre, E. (2015) “La dimensión política y técnica de la gestión educativa”. En Ley N° 26.206. Argentina. 27 de Diciembre de 2006.
- Ley N°13.688. Provincia de Buenos Aires. Argentina. Capítulo X. 27 de Junio de 2007.
- Rinesi, E. (2015). Filosofía y política de la universidad. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento. Buenos Aires: IEC-CONADU.
- Sánchez Ludueña, E (2016) “Igualdad y equidad en educación”. Recuperado el 28 de Octubre de 2019 de <https://www.otraspoliticas.com/educacion/igualdad-y-equidad-en-la-educacion/>
- Tedesco, J. C. (comp.) La educación argentina hoy. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Terigi, F. (2009). El fracaso escolar desde la perspectiva psicoeducativa. Hacia una reconceptualización situacional. Revista Iberoamericana de educación N°50. pp. 23-39.
- Tiara, A. (1996). “La evaluación de los sistemas educativos”, en revista Iberoamericana de educación N°10, pp. 37-61.
- Tiramonti, G. (2004). “La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media”. Buenos Aires. Ediciones Manantial.
- Vera, A. (2015). Cap 3 “Hacia una mayor institucionalidad en el financiamiento de la educación argentina”. En TEDESCO, J. C. (comp.) La educación argentina hoy. Buenos Aires: Siglo XXI. pp. 61-94.

UNA MIRADA A LA EVALUACIÓN EN LA FORMACIÓN DE FUTUROS DOCENTES. REFLEXIONES DESDE LA POLÍTICA EDUCATIVA

Ana Siccardi
Claudia De Laurentis
GIEEC – CIMED
delarentisclaudia@gmail.com

Resumen

La evaluación es quizás uno de los temas más controvertidos en la agenda de las políticas educativas de nuestros tiempos. Experiencias como las pruebas PISA y los rankings que ellas generan son primera plana de periódicos y portales de todo el mundo. Este trabajo se propone vincular algunas reflexiones teóricas en torno a la evaluación y sus implicancias en la formación docente. La tradicional mirada de la evaluación como ejercicio de poder y la aceptación generalizada de sus instrumentos como herramienta de medida de la calidad educativa se ven tensionados con la idea de una evaluación que articule con una formación docente para la democracia.

Palabras clave: Evaluación – Poder - Democracia

Introducción

La evaluación es quizás uno de los temas más controvertidos en la agenda de las políticas educativas de nuestros tiempos. Experiencias como las pruebas PISA y los rankings que ellas generan son primera plana de periódicos y portales de todo el mundo, poniendo en jaque a los sistemas educativos de aquellos países que deciden tomarlas. Esta es quizás una de las aristas del proceso de privatización educativa que pone en evidencia el dramático cambio que ha sufrido el rol del Estado en este ámbito, Estado que pasa de principal proveedor y garante del derecho a la Educación entre otros derechos, a mero regulador, financiador y evaluador (Verger, Moschetti y Fontdevila, 2017, p. 4). Este vuelvo se origina en “un proceso de transformación social que interpela a la política como lo hicieron, hace cuatrocientos años, aquellos cambios sociales que estuvieron en el origen de la invención de los modernos estados nacionales (Innerarity Grau, 2011, p. 228)”. Estos cambios nos invitan

a abordar las políticas evaluativas en general, y la evaluación educativa como uno de sus componentes clave en los tiempos que corren, desde un enfoque interdisciplinar, que comprenda los niveles macro, micro (Mainardes, 2015, p.29) de este dispositivo.

Evaluación y poder

Desde un enfoque sociológico, y desde la visión de Foucault de una evaluación como ejercicio del poder y vigilancia (Foucault, 1976) focalizando en la imposición de criterios e instrumentos, la evaluación es un dispositivo que evidencia la manera en que el poder circula y se ejerce en las instituciones. En ella el evaluador (docente, estado, organización) se constituye en el centro de la práctica evaluativa, es quien impera los medios, los objetivos y la decisión final de acreditación. Bourdieu (1991), por su parte, detalla la utilización de los exámenes, en particular, como instrumentos de poder al discutir su "poder simbólico" el cual, según explica, es motivado por diversos mecanismos: el uso de los exámenes como ritos de paso, la generación de dependencia de los evaluados de su práctica desde una edad temprana y la motivación de una percepción de los resultados de esos exámenes como un criterio principal de valor. Esto da lugar a la aceptación y la confianza generalizada y pública en los exámenes como un contrato no-escrito entre aquellos que tienen poder, que quieren dominar, y aquellos que están sujetos a los exámenes, que permiten ser dominados para mantener su lugar y estatus en la sociedad (Bourdieu, 1991), es decir mantener ese estatus quo que les da seguridad de éxito y aceptación social. De este modo los exámenes son instrumentos para reafirmar el poder social y mantener el orden social, lo cual explica la posición dominante y el hecho que no sólo no son discutidos, ni monitoreados, ni controlados, sino por el contrario disfrutan de una enorme confianza y apoyo por parte del público y las instituciones.

En este sentido, Tollefson (en Shohamy, 2001) argumenta que los exámenes representan tres fuentes significativas de poder: el estatal, el discursivo y el ideológico. El poder del estado es entendido en términos de burocracias, el poder discursivo se comprende en términos de la imposición de los exámenes a individuos diferentes (el evaluador y el evaluado), y el poder ideológico en la creencia de lo que está bien o mal, de lo que es conocimiento válido y lo que no, y de lo que vale la pena en términos económicos. Si bien los autores anteriores focalizan en el análisis de los exámenes como instrumentos de evaluación, toda evaluación en un sentido tradicional se caracteriza por esta intención de mantener el poder dominante que se sostiene en alguna ideología y en la creencia de que

producen crecimiento del aprendizaje, aunque no haya evidencia de que ello realmente ocurra. Los evaluados no tienen ninguna voz acerca del contenido ni la forma de los instrumentos de evaluación ni sobre las decisiones que se toman en base a los resultados, lo que es peor, se ven obligados a responder a las demandas de los exámenes y otros instrumentos evaluativos adaptando sus conductas para lograr sortearlos exitosamente. Es así como, el contenido y el conocimiento obtenido en los exámenes responde al interés de aquellos en que detentan el poder, quienes frecuentemente se perpetúan en la dominación y la exclusión de grupos no deseados (Shohamy, 2001).

Sin embargo, en tiempos tan complejos de prácticas globalizadas “La gran incógnita actualmente es: ¿quién ejerce el poder? y ¿dónde lo ejerce? (Foucault, 1979, p.83).” Si pensamos a la evaluación como dispositivo político, este no escapa la posibilidad de los tres niveles de análisis que siguiendo a Dale enumera Mainardes:

En un nivel concreto, ubicamos las investigaciones sobre políticas programas (formulación, implementación, evaluación de políticas, resultados y consecuencias). El segundo nivel involucra la identificación de mecanismos más generales que determinan la configuración de las políticas educativas (regularidades que pueden ser observadas en diferentes contextos, en una misma política o en políticas variadas). El nivel más elevado se refiere a la identificación de agendas de mayor amplitud de las políticas, es decir, las estructuras y determinantes más generales de las “políticas de la educación” (Mainardes, 2015, p.29)

En este caso, nuestra reflexión se orienta a pensar la evaluación en el nivel más concreto, recurriendo a la idea de *puesta en acto* enunciada por Ball (Ball y Avelar, 2016, p.7) y con la hipótesis de que la evaluación en la formación docente es un acto político. Sostenemos esta hipótesis con el argumento que sostiene la necesidad de “pensar acerca de las políticas no como un documento, o una cosa, sino como una entidad social que se mueve a través del espacio y cambia mientras se mueve, y cambia a las cosas mientras se mueve, cambia los espacios a través de los cuáles se mueve (Ball y Avelar, 2016, p.6)”.

Evaluación y Formación Docente

Tradicionalmente, la evaluación no se utiliza como un instrumento de aprendizaje para el que enseña (Santos Guerra, 2001), sino como un simple modo de comprobación del

esfuerzo realizado por el que aprende. Desde esta perspectiva, la evaluación encierra poder, hay quien la utiliza como un arma con la que amenaza y castiga. Lejos de emplearla como un estímulo, sirve como instrumento de opresión y/o de ejercicio de poder. (Santos Guerra, 2001, 2003, 2017). Esta mecánica pone en evidencia la “forma capilar de existencia” del poder, “el punto en el que el poder encuentra el núcleo mismo de los individuos, alcanza su cuerpo, se inserta en sus gestos, sus actitudes, sus discursos, su aprendizaje, su vida cotidiana (Foucault, p.89)”. Esta forma tradicional de entender la evaluación asume así una potencia educativa que tiende a reproducirse en las futuras prácticas docentes.

Se vuelve por eso central, frente a la concepción de que evaluar es un proceso por medio del que alguna o varias características de un estudiante, de un grupo de estudiantes, de un ambiente educativo, de objetivos educativos, de materiales, profesores, programas, etc., reciben la atención del que evalúa, se analizan y se valoran sus características y condiciones en función de unos criterios o puntos de referencia para emitir un juicio que sea relevante para la educación, de una forma más sintética para Stufflebeam y Shinkfield (1987, p. 19) “el enjuiciamiento sistemático de la valía o el mérito de algo”, oponer la concepción de una evaluación con sentido formativo y profundamente democrático.

Se hace necesario entender que la evaluación es comprender (Stenhouse, 1989) y también es un proceso ético, ya que perjudica a unos y beneficia a otros (Santos Guerra, 2017). En este último sentido, toda institución educativa está marcada por la cultura hegemónica de la evaluación, donde la asimetría está siempre presente, aunque puede ser graduada, aumentada o inclusive disminuida. Definir la evaluación es una tarea atravesada por una complejidad extrema ya que su evolución está llena de contradicciones (Perrenoud, 2008). Santos Guerra (2017) afirma que el modo de evaluar evidencia tipo de profesional y de persona que el docente que la diseña y pone en acto es, ya que permite develar las concepciones del evaluador sobre la naturaleza de la inteligencia y el conocimiento, del proceso de enseñanza y aprendizaje y la naturaleza de la profesión. Por otra parte, el tipo de evaluación revela las actitudes [identitarias] del evaluador hacia sí mismo, hacia los evaluados y hacia los colegas.

La tendencia a comprender a la evaluación como dispositivo de control invalida y restringe la posibilidad de aprendizaje del estudiante en formación docente no solo en el momento que la evaluación se lleva a cabo sino también a largo plazo en el futuro ejercicio

profesional, ya que reduce las posibilidades de que sea un profesional creativo e innovador en el oficio de evaluar (Litwin, 2009). Es necesario preguntarse y problematizar la razón por la cual determinadas formas de evaluar, que no se aconsejan desde hace mucho tiempo, sigan practicándose tan masivamente (Gimeno Sacristán, J. y A. I Pérez Gomez, 1992).

En contraposición, se hace indispensable una perspectiva ampliatoria y más abarcativa de la evaluación formativa, un enfoque que implique quizás períodos largos y que pueda involucrar y ser de utilidad para otros profesores, estudiantes o personas en diferentes contextos. La evaluación para el aprendizaje es formativa para los estudiantes, pero también para los profesores: se evalúa para aprender, se reflexiona para redireccionar las intervenciones docentes en el marco de la enseñanza (Anijovich y Capeletti, 2017). Desde este punto de vista, el estudiante pasa de ser objeto a ser sujeto de la evaluación entendida como un proceso colaborativo de retroalimentación entre profesor y estudiante en el cual la autoevaluación y coevaluación facilitan la participación activa en el propio proceso de evaluación (Black y Wiliam, 2006). Estas prácticas de auto y co-evaluación merecen ser indagadas como posibilidades otras en la formación de los futuros docentes, posibilidades que impriman ese carácter democrático indispensable para poder plasmar las políticas inclusivas a las que nuestra legislación aspira.

Reflexiones finales

No hay dudas de que la formación docente adquiere centralidad a la hora de pensar políticas educativas atravesadas hoy por el paradigma evaluativo. Un paradigma que carece de la impronta democrática que demanda su potencia formadora. Coincidimos con Aguirre (2017) en la apuesta por las pequeñas historias, aquellas que den cuenta de las posibles experiencias de innovación que impriman ese carácter democrático a las futuras prácticas de los docentes en formación.

Esta apuesta por entender a la circulación del poder en su capilaridad, a “territorializar” (Aguirre, 2017, p. 255) las políticas recuperando de nuestras universidades e institutos de formación docentes relatos de experiencias evaluadoras “otras” puede convertirse en una línea de investigación de gran potencia en la construcción de conocimiento en este sentido. Conocimiento que inspire prácticas que se constituyan en una reproducción virtuosa en las aulas que esos futuros docentes habiten.

Referencias Bibliográficas

- Aguirre, J. (2017) Voces territorializadas y sentidos vitales de una política pública innovadora en la formación docente argentina. En *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, 8 (1) pp. 254-266
- Anijovich, R. y G. Cappelletti (2017). La evaluación como oportunidad. Buenos Aires Paidós.
- Ball S. y Avelar, M. (2016) Entrevista a Stephen J. Ball: Su Contribución a la investigación de las Políticas Educativas. En *Archivos Analíticos de Política Educativa* 24(24)
- Bourdieu, P. (1991) *Language and symbolic power*: Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Foucault, M. (1976). *Vigilar y Castigar. Nacimiento de la prisión*. Madrid: Siglo Veintiuno Editores.
- Foucault, M. (1979) *Microfísica del poder*. Madrid: Edissa
- Litwin, E. (2009) *El oficio de enseñar*. Buenos Aires: Paidós. Madrid, Pirámide.
- Mainardes, J. (2015) Reflexiones sobre el objeto de estudio de la política educativa. En Tello, C. (comp.) *Los objetos de estudios de la política educativa. Hacia una caracterización del campo teórico*. Buenos Aires: Autores de Argentina
- Innerarity Grau, D. (2011) ¿Qué es eso de la gobernanza?. En *Tiempos de Paz* 100, pp. 228-233
- Perrenoud, (2008) *La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes*. Buenos Aires : Colihue
- Santos Guerra (2001)
- Santos Guerra, M. A. (2003) Dime cómo evalúas y te diré qué tipo de profesional y persona eres. *Revista Enfoques Educativos* 5 (1), 69-80. Recuperado de: http://www.facso.uchile.cl/publicaciones/enfoques/07/Santos_DimeComoEvaluas.pdf
- Santos Guerra, M. A. (2017) *Evaluar con el corazón. De los ríos de las teorías al mar de la práctica*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- Stenhouse, L. (1989). *Evaluación y desarrollo del curriculum*. Madrid: Morata
- Stufflebeam, D.L. y Shinkfield, A.J., (1987). *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica*. Barcelona: Paidós-MEC

HABLAR DE INCLUSIÓN EDUCATIVA IMPLICA HABLAR DE QUE HAY EXCLUSIÓN

Liliana Gallardo
Bárbara García Vallcorba
Universidad Nacional de Mar del Plata-Facultad de
Humanidades
garcia_barby@hotmail.com

Resumen: En el presente trabajo se propone abordar la inclusión escolar, tema que es de gran interés para los diferentes entes gubernamentales, que trazan políticas que giran en torno a la calidad educativa. Pero en muchas ocasiones, son poco pertinentes para las realidades en las que se constituye la escuela, por lo cual realizaremos un análisis tomando especial énfasis en el concepto de “inclusión excluyente” acuñado por Gentili. Para ello abordaremos un tema reciente como lo es el cierre de bachillerato de adultos en la Provincia de Buenos Aires, que fue reemplazado por las aulas de aceleración para el ciclo básico del nivel secundario. Está pensado para reingresar al sistema educativo chicas/os de 15 a 17 años que no han podido continuar sus estudios, a través de una nivelación para el ingreso a 4° año. Realizaremos una discusión con elementos epistemológicos que llevan a reflexiones sobre las contradicciones que han tenido estos procesos en la escuela, donde la poca profundidad sobre el conocimiento de las realidades sociales ha generado prácticas excluyentes en el intento de generar prácticas incluyentes. Analizaremos también entrevistas realizadas a distintos actores, en las que pueden observarse acciones tendientes a concretar el derecho a una educación de calidad, desde una postura inclusiva.

Palabras clave: Inclusión educativa, inclusión excluyente, aulas de aceleración, políticas educativas, calidad educativa, reinserción escolar.

Introducción

Las Aulas de Aceleración (AA de ahora en más) surgen en la Provincia de Buenos Aires en el año 2018. Es un proyecto que se plantea, desde su fundamentación, recuperando experiencias en muchas escuelas secundarias en las que se trabajó para la reinserción de alumnos con sobreedad que no hayan finalizado el ciclo básico. Cómo se explica en el documento de apoyo para su implementación:

Las Aulas de Aceleración constituyen una propuesta pedagógica no graduada cuyo propósito central es favorecer la acreditación con aprendizaje del ciclo básico de la secundaria, atendiendo a las necesidades que presentan los estudiantes con trayectorias discontinuas, de modo de lograr su inserción en el ciclo superior disminuyendo la sobreedad y posibilitando la terminalidad del Nivel. El objetivo central que debe orientar todas las acciones institucionales en el trabajo con los jóvenes en el Aula de Aceleración es que, al iniciar el próximo año, todos ellos, o la gran mayoría, estén en condiciones de matricularse en el 4to año de la Escuela Secundaria.” (2018)

Resulta pertinente explicar brevemente el concepto de inclusión excluyente, de Pablo Gentili (2011). Se trata de un proceso “mediante el cual los mecanismos de exclusión educativa se recrean y asumen nuevas fisonomías, en el marco de dinámicas de inclusión o inserción institucional que acaban resultando insuficientes, o en algunos casos, inocuas para revertir los procesos de aislamiento, marginación y negación que están involucrados en todo proceso de segregación social, dentro y fuera de las instituciones educativas.” (p.10)

A partir de esto, nos preguntamos si en estos dos años en los que se instaló el programa funciona como mecanismo de reinserción para el segmento de matrícula que está pensado o si, por el contrario, refuerza mecanismos de inclusión excluyente. Para esto, hicimos un análisis de la normativa que lo regula, y contrastamos con testimonios de alumnos y profesores que en estos dos ciclos han participado. Realizamos entrevistas a docentes de AA de escuelas de barrios periféricos de la ciudad de Mar del Plata, de las distintas áreas que lo componen y también a una alumna de AA de una escuela provincial de un barrio de zona sur. En el presente trabajo serán nombrados por su nombre de pila y área en la que se desempeñan, nombrando también la zona de la escuela en la que trabajan.

Un poco de contexto para entender

En Argentina, la Ley Nacional 26.206 estableció a partir del año 2006 la obligatoriedad de la educación secundaria. Según el documento de Unicef “Políticas Educativas para transformar la educación secundaria” (2018) en nuestro país se ha logrado avanzar en términos de escolarización. Los datos que recoge el informe indican que más de 8 de cada 10 adolescentes asisten al sistema educativo. Aunque es un número positivo, también nos indica que aún hay cerca de medio millón de chicos/as que están fuera de la escuela, y también que “entre quienes asisten se advierten dificultades en sus trayectorias, en el acceso a los aprendizajes mínimos y fundamentalmente en completar sus estudios. Son factores extraescolares y escolares los que explican esta situación.” Entre las causas estudiadas en múltiples investigaciones “indican que muchos adolescentes entre 15 y 17 años deben dejar sus estudios por necesidad de insertarse en el mercado de trabajo, no tener recursos para sostener su escolaridad, ser padre o madre adolescente o estar al cuidado de un familiar. Asimismo, se observa que 3 de cada 10 adolescentes que abandonaron la escuela lo hicieron, según señalan, porque ella no es relevante para sus vidas, porque los conocimientos que allí adquieren no se vinculan con sus intereses.”

Coincidiendo con estos datos recolectados por UNICEF, Gluz (2016) recupera en su texto las formas más comunes de exclusión o de inclusión excluyente descritas por Terigi (2010) que se observan en la educación Secundaria:

- 1-estar fuera de la escuela
- 2-abandonarla luego de muchos años
- 3-escolaridad de baja intensidad
- 4-marcos curriculares que no contemplan intereses de todos los sectores
- 5-aprendizajes de baja relevancia

A partir de estos mecanismos de exclusión podemos pensar qué sucede en la realidad en las AA, qué estrategias se han puesto en juego para reinsertar a los alumnos, y si pueden sortear algunos de los obstáculos planteados en este punteo, para que sea realmente una inclusión efectiva, esto lo detallaremos en el próximo apartado.

Nuevos desafíos: las Aulas de Aceleración

Pensando en las formas de exclusión o inclusión excluyente antes nombradas ¿las AA traen o generan alguna solución para esto? Retomemos el documento de Unicef del año 2018:

las dificultades para la inclusión de una población tradicionalmente ajena a la escolarización secundaria han generado, por una parte, una interesante discusión sobre las causas de la exclusión y básicamente de la expulsión de los alumnos de las instituciones, reflejadas en las tasas persistentes de abandono escolar. De acuerdo al informe estadístico de DINIEE (2017), el nivel secundario tiene una dinámica diferente en cada uno de sus ciclos; mientras en el ciclo básico se advierte una importancia relativa mayor en los indicadores de repitencia con respecto a los de abandono (11,6% vs. 8,4%, respectivamente), en el orientado el abandono es superior a la repitencia (14,5% vs. 6,4%, respectivamente). (“Políticas Educativas para transformar la educación secundaria”, UNICEF, 2018)

Es de esperar, teniendo en cuenta estas cifras, que, dentro de las AA, los alumnos presenten diferentes trayectorias escolares que los atraviesan en tanto sujetos históricos. Desde los documentos de apoyo, se propone que dadas las múltiples trayectorias cada grupo de docentes evalúe cuáles son los saberes y contenidos que deben trabajarse. Al no contar con un currículum específico consensuado de cuáles son los saberes mínimos que deben alcanzarse para acceder a 4to año, se plantea que se trabaje de manera integral, con cada alumno y sus capacidades y saberes. También se plantean los trabajos con Aprendizajes Basados en Proyectos, pero sin tener en cuenta que para esto es necesario un equipo de trabajo que se conozcan entre sí y conozcan a los alumnos. Por otro lado, para que pueda haber un seguimiento más personalizado, como se espera, la matrícula debería ser de pocos alumnos. A pesar de que en la disposición 34/18 se expresa que las AA se abrirán con un mínimo de 15 alumnos y un máximo de 20, también dice que sólo se podrán abrir 2 aulas por escuelas. Así, en algunas escuelas, la matrícula podrá ser de 15 alumnos, y en otras abren AA con 31 alumnos y lista de espera.

El testimonio que nos brinda Nadia, profesora de matemática, es claro en este sentido:

Los alumnos que vienen son chicos que no estuvieron escolarizados, repitieron más de tres veces, tuvieron algún problema de salud y estuvieron con maestro domiciliario o por algún motivo no pudieron continuar sus estudios, entonces ya están desfasados de edad y deben asistir al AA. (...) En sí, el año pasado (por el 2018) fue muy difícil ya que no había un programa con los contenidos para dar, y las aulas eran de 30 cuando en realidad las AA estaban planificadas para 15 alumnos, por lo tanto fue muy complejo. Tienen muchos problemas disciplinares, a muchos les cuesta estar las 4 horas dentro de la institución, hay mucho ausentismo.

Escuchando a esta docente podemos dar cuenta de la importancia de la cantidad de alumnos en cuanto a la calidad de experiencia educativa que reciben en las AA. Continuando con el testimonio de Nadia:

En el caso de mi escuela, (...) muchos alumnos repitieron el AA y no sabemos si este año van a estar en condiciones de pasar a 4to. Lo positivo de este año es que las aulas si son de 15 alumnos o menos. Lo que permite tener una observación más individualizada, porque es muy heterogéneo, hay mucha diferencia de conocimientos. Cuesta mucho poder trabajar individualmente con cada uno si son muchos alumnos. (...) Aproximadamente, de una cantidad de 15 alumnos, son 4 o 5 los que tienen una base para poder cursar 4to año sin problemas y el resto tienen muchas dificultades.

Si bien según sus palabras, en un ciclo con menos alumnos es mucha la cantidad que siguen sin estar en condiciones de pasar a ciclo superior, también es positivo que, al lograr reducir la matrícula, se pueda trabajar en un seguimiento más personalizado. Por otra parte, nos cuenta Verónica, profesora de matemática, de su experiencia en otra escuela, en la que los directivos lograron abrir 3 aulas, en las que ubicaron a los alumnos según el año de ciclo básico que alcanzaron (1ro, 2do o 3er año), según sus palabras: “en

mi opinión es muy positivo, los chicos tienen aproximadamente el mismo nivel y eso ayuda bastante a todos”.

Otra de las cuestiones a tener en cuenta es que, al tratarse de ciclo cerrado, los profesores están designados de marzo a diciembre. Verónica nos da su testimonio:

Yo sigo trabajando en aulas de aceleración de hecho yo estaba en adultos, cerraba primero y entonces nos transformaron las horas cátedras en módulos De hecho yo salí beneficiada porque tengo una de las materias troncales y de 3 horas que tenía me las convirtieron en cuatro módulos, pero muchos otros docentes no salieron beneficiados y perdieron las horas ya que no eran materias que tuvieran incumbencia en aulas de aceleración. Yo tuve la suerte de estar en un colegio donde me pudieron ubicar.

Más adelante nos explayaremos en el tema de la precarización e inestabilidad laboral de los docentes, pero nos preguntamos si esto afecta a las posibilidades de los alumnos de contar con profesores que sean de la escuela, que conozcan sus historias de vida y trayectorias escolares y si no influye a la hora de pensar proyectos o acciones integrales entre las diferentes áreas que sean en beneficio de los alumnos y la diversidad de conocimientos que presentan los mismos. Les contamos a continuación lo que nos dice una estudiante al respecto. Guadalupe es alumna de una escuela provincial. Repitió 2do dos veces, para cuando repitió la 3ra vez, a fines de 2017, quedó embarazada. Su directora le ofreció formar parte del AA, pensando en que tendría formato de bachiller, por lo cual no tendría que asistir todos los días, (tal como había sido planteado en dic de 2017). En sus palabras:

mi experiencia en el AA la verdad no fue muy buena, empezamos casi en junio porque no había profesores, arrancamos con tres profesores, así que entrábamos tarde, o nos tenían que venir a buscar, o estábamos con hora libre. Con el grupo de chicos al principio no nos llevábamos bien, porque había chicos de otros barrios y eso. Pero al final se hizo un lindo grupo. (...) Lo único malo es que yo pasé a 4to y la verdad no entiendo nada, no vimos lo que teníamos que haber visto, no alcanzamos a ver todo y eso

no ayuda, es muy poco lo que se ve, tendrían que dar más cosas de 3ro para poder entender después.

Ocurre también que, aunque fue planteado con formato de Bachiller, en la puesta en acto funciona como un aula más de secundaria, con las exigencias y reglas de horarios y disciplinares de la misma. Entonces, alumnos que no han generado hábitos escolares, como por ejemplo de permanencia en la escuela, estén obligados a una concurrencia exigente al igual que el resto de los alumnos de secundaria. Además, tal como menciona Guadalupe, al ser menores no pueden retirarse si falta un profesor, y si esa situación ocurre seguido, es esperable que genere malestar y luego, falta de interés en los alumnos.

Según la experiencia de una integrante de este grupo, Bárbara, preceptora en una escuela con AA, a principio de año se dan las siguientes situaciones:

en marzo se inician las clases y a veces no están cubiertas todas las áreas. Esta situación se puede prolongar en el tiempo, lo que genera que los chicos, que en general no tienen hábitos para estar en un aula las 4 horas, los cinco días de la semana, se encuentren con muchas horas libres. Esto genera a veces algún problema disciplinar, o comienzan a faltar porque no quieren estar de gusto en la escuela.

Por otro lado, Gluz (2016) menciona que “los procesos cognoscitivos son situacionales y es preciso que la escuela conozca esos saberes y construya puentes para enseñar ese conocimiento formal” (p.42). Desde los documentos de apoyo para docentes y directivos de AA se dan pautas en este sentido. Por ejemplo, se pide que los docentes trabajen en propuestas pedagógicas y de recibimiento, teniendo en cuenta el proyecto que dio base a las AA. Este hecho pedagógico fundamental, que sería andamiar y respetar los saberes previos de los alumnos desde una perspectiva constructivista, no se observa que funcione en la realidad áulica en estos casos. De qué forma, nos preguntamos, se pueden implementar estrategias que recuperen saberes o experiencias de los alumnos para resignificarlas en función de los contenidos escolares, con docentes que no conozcan a los alumnos. ¿Cómo pueden los docentes que no conocen a los alumnos problematizar sobre los saberes adquiridos y generar propuestas que incentiven la permanencia en la escuela de los mismos?. Con profesores que se renuevan ciclo a ciclo, o que debido a la inestabilidad laboral o falta de acompañamiento dentro del AA (ya sean apoyos desde los

equipos de orientación u otro tipo de recursos) renuncian a estas horas, la situación dista de ser ideal y se generan impactos negativos en las comunidades educativas, tanto en equipos docentes como en alumnos y familias que confían una vez más en la escuela y no obtienen la respuesta que se les “promete” (revisar este párrafo)

Estas situaciones muestran que la situación laboral de los docentes afecta también a los alumnos y la calidad de enseñanza que tienen que recibir como derecho. Antes de 2018 y la puesta en acto de las AA, esta matrícula de alumnos era absorbida por los bachilleratos de adultos (BAO, BAOT), dependientes de la dirección de Educación Secundaria, que en muchos casos funcionaban dentro de las mismas escuelas. Estos Bachilleratos contaban cada vez con menos matrícula, por lo cual se procedió a cerrarlos, y pasar a los adultos (mayores de 18) a los CENS, dependientes de la Dirección de Educación de Adultos. Hacia fines de 2017, se plantea en la provincia la creación de los bachilleratos juveniles, destinados a los jóvenes de 15 a 17 años que no acrediten ciclo básico completo, acomodando a los profesores titulares y provisionales para dictar materias en tres años. En una publicación orientada al público docente encontramos lo siguiente:

Para la reconfiguración, además de los requisitos de matrícula que atiendan cada región, tendrían en cuenta la localización de las escuelas de adultos; las diversas posibilidades en relación a la matrícula ingresante y se reubicarán los docentes con prioridad del BAO/BAOT. La reubicación traerá recorte de derechos: los docentes pasarán a ser contratados a término. (2018)

Desde la gobernación, contestaron: “Siciliano remarcó que se trata de “una medida netamente pedagógica, no se cierran instituciones porque quienes estén cursando segundo o tercer año de adultos, seguirán igual”, mientras que “los que tengan que inscribirse, si tienen más de 18 años irán a la oferta para adultos y si tienen menos se va a trabajar para orientarlos en la escuela secundaria que corresponda” (M. Torres, 12/3/2018, en Radio Provincia AM 1270, fm97.10). Sin embargo, podemos dar cuenta a través de los testimonios que el recorte de horas y profesores se realizó, perjudicando tanto a estudiantes como a trabajadores. A fecha de hoy, casi finalizando el ciclo 2019, no se sabe aún qué va a ocurrir el año que viene con las AA, por lo cual las horas que se perdieron a principio de 2018 no sabemos con certidumbre cómo serán recuperadas, y, más grave aún, qué ocurrirá el año que viene con los alumnos de 15 a 17 años excluidos del sistema. Una actualización

a diciembre de 2019: aún no se sabe con qué formato, pero si se sabe que existirá en 2020 una propuesta para los alumnos de 15 a 17, las directivas (para los preceptores) por ahora son de inscribir/reinscribir a estos alumnos en listados aparte. Se espera la respuesta luego que asuma el nuevo gobierno provincial.

Conclusiones finales

A través de esta investigación inicial podemos observar que, si bien desde la propuesta y la normativa las AA parecen ser un espacio interesante para recuperar a los alumnos, termina ejerciendo varias formas de exclusión. De las catalogadas por Terigi (2010) que puntualizamos en la introducción de este trabajo, se observa que en definitiva los aprendizajes en las AA son de baja relevancia, como lo expresó la ex alumna de AA, se continúa generando una escolarización de baja intensidad sin resolver el problema del ausentismo, lo cual redundará en nuevos fracasos para los estudiantes, que repiten el AA, o vuelven a abandonar la escuela, o no logran insertarse con éxito en el ciclo superior. Los testimonios de profesores y alumnos nos dicen que la experiencia no viene teniendo los resultados esperados de forma generalizada. Consideramos que es importante evaluar las experiencias de estos dos ciclos para poder mejorar cuestiones como:

- Algún sistema de tutorías y apoyos dentro del aula.
- Agrupamientos realmente pequeños que ayuden a nivelar conocimientos.
- El trabajo en conjunto con el resto de la institución, articulando con profesores de ciclo superior.
- Formato más flexible en cuanto a cursadas, horarios, sistemas de modulización, contenidos que resulten de interés de los alumnos.
- Seguimiento intensivo de los alumnos durante todo el año.
- Capacitaciones a los docentes que brinden herramientas para poder trabajar en la diversidad que implican estas aulas.

Consideramos también que estas acciones pueden extenderse a los dos ciclos de secundaria, tanto Básica como Superior. Este tipo de acompañamientos deberían estar presentes a lo largo de la escolaridad de los alumnos de secundaria, para evitar llegar a situaciones de

repitencia, abandono o falta de interés en la formación que ofrece la escuela. Es importante generar sistemas de apoyo que puedan atender las dificultades de los alumnos antes que lleguen a acumular frustraciones y sean luego parte de las cifras de abandono escolar. Este replanteo, que involucra a todas las comunidades educativas en su conjunto y a los entes gubernamentales que las rigen, eventualmente deberá hacerse efectivo, ya que, en palabras de Terigi (2010):

Un desafío para el futuro es involucrarse en políticas que cambien la escuela y asuman la construcción de respuestas a los problemas de exclusión educativa, que son producidos por la acción de la escuela. De lo contrario, seguiremos produciendo candidatos a programas de inclusión educativa.
(p.78)

Referencias Bibliográficas

- Gentili, P. (2011) El derecho a la educación y las dinámicas de exclusión escolar en América Latina. En Gentili P., Saforcada, F., Gluz, N.
- Terigi, F. (2010). La inclusión como problema de las políticas educativas. Quehacer educativo N° 100. Pp. 74-78.
- Gluz, N. (2016) Políticas y prácticas en torno a la inclusión social. Buenos Aires: Mandioca

Documentos y normativas

-Ley Nacional 26.206

-Ley Provincial 13384

Documentos de apoyo para la implementación de Aulas Acelerador en abc.gov.ar: <http://abc.gov.ar/secundaria/aulas-de-aceleración>. Parte 1 y Parte 2.

“Políticas Educativas para transformar la educación secundaria” (2018) recuperado de: https://www.unicef.org/argentina/sites/unicef.org/argentina/files/2018-04/Educacion_UNICEF_Flaco_PolíticasEducativas.pdf)

<https://razonyrevolucion.org/buenos-aires-cierre-de-bachilleratos-mas-degradacion/>)

(M. Torres, 12/3/2018, en Radio Provincia AM 1270, fm97.10, testimonio recuperado de https://www.gba.gov.ar/radioprovincia/noticias/niegan_el_cierre_de_bachilleratos_para_adultos).