

Espacios en Blanco

Revista de Educación

Espacios en Blanco, Revista de educación (Serie Indagaciones) es una publicación anual del Núcleo de Estudios Educativos y Sociales que difunde conocimientos académicos y científicos producidos en el campo de las ciencias sociales, particularmente en el área de educación. Procura la generación de un espacio de intercambio mediante el desarrollo de una política editorial que promueve la publicación de artículos originales producto de investigaciones y experiencias educativas de relevancia a nivel nacional, latinoamericano e internacional; además de reseñas de libros, de eventos académicos y de actividades de los miembros del Núcleo. Está dirigido a un público amplio de investigadores, docentes, estudiantes de grado y posgrado, así como a todos aquellos que se preocupan por el mejoramiento de la educación. Está indexada por organismos nacionales y latinoamericanos reconocidos, habiendo sido evaluada desde el año 2002 como nivel superior de excelencia (nivel 1) por el Centro Argentino de Información Científica y Tecnológica (CAICYT-CONICET de Argentina).

Serie Indagaciones

Nº 22 ~ Junio 2012

**NEES - UNCPBA - TANDIL - ARGENTINA
ISSN 1515-9485**

Espacios en Blanco

Revista de Educación
Serie Indagaciones N° 1, Diciembre 1994
Núcleo de Estudios Educativos y Sociales (NEES)
Facultad de Ciencias Humanas
Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires
Campus Universitario - Paraje Arroyo Seco - 7000 - Tandil
Provincia de Buenos Aires – Argentina

N° 22, Junio 2012
Revista anual del NEES-FCH-UNCPBA
ISSN 1515-9485



REUN
RED DE EDITORIALES
DE UNIVERSIDADES
NACIONALES



INDEXACIONES:

CAICYT - CONICET - LATINDEX - CRIT: MFN 235
ANPPED (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação)
IRESIE (Índice de Revistas de Educación Superior e Investigación Educativa)

CATÁLOGOS:

CIANE, Academia Nacional de Educación, República Argentina.
CAPTEL, Educación a Distancia, Argentina. Catálogo virtual: www.captel.com.ar
CENDIE, Dirección Centro de Documentación e Información Educativa - Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, Argentina.
Cátedra Iberoamericana de la Universidad de Islas Baleares www.uib.es/catedra_iberomericana/revistas/img/blanco.pdf
Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Ministério de Educação. Brasil www.inep.gov.br/
Universidad Virtual del Tecnológico de Monterrey,
México www.sitios.ruv.itesm.mx/portales/.../imagenes/.../RevistasEducacion.pdf
SciELO, Scientific Electronic Library Online, www.scielo.org
CLASE, Citas Latinoamericanas en Ciencias Sociales y Humanidades, www.dgb.unam.mx

DISEÑO DE INTERIOR Y DE TAPA: Natalia Cuchan, Ivana Fernández, Jorgelina Méndez y Juan Suasnábar.

SUSCRIPCIÓN:

Revista Espacios en Blanco. Núcleo de Estudios Educativos y Sociales (NEES).
Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. Campus Universitario – Paraje Arroyo Seco - (7000) Tandil, Buenos Aires, Argentina.

CANJE/PERMUTA/EXCHANGE/ÉCHANGE

“Espacios en Blanco” desea establecer el canje de su revista con revistas similares.
“Espacios en Blanco” tem interesse em estabelecer permuta de sua revista com revistas congêneres.
“Espacios en Blanco” wishes to establish exchange of its periodical with all similar reviews.
“Espacios en Blanco” désire établir l'échange de sa revue avec les revues similaires.
“Espacios en Blanco” desidera stabilire il cambio de la propria rivista con riviste simili.

Hecho el Depósito que marca la Ley 11.723

(c) NEES / TANDIL
Tandil – Argentina

Aparece anualmente. Los artículos son de exclusiva responsabilidad de sus autores y no reflejan necesariamente la opinión de la revista. Para comunicarse con la revista: e-mail a espacios@fch.unicen.edu.ar o revistaespaciosenblanco@gmail.com Teléfonos (54-249) 4439751/4439752/4439753. Tandil, Buenos Aires, Argentina.

**UNIVERSIDAD NACIONAL DEL CENTRO
DE LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES**

Rector
Cr. Roberto Tassara
Vicerrector
Ing. Agr. Omar Losardo

FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS

Decana
Prof. Alicia Spinello
Vicedecana
Mgter. María Cecilia Di Marco

NÚCLEO DE ESTUDIOS EDUCACIONALES Y SOCIALES

Directora
Dra. Lucía Beatriz García
Vice-directora
Dra. María Ana Manzione

Espacios en Blanco

CO-DIRECTORA (a/c)
Dra. Renata Giovine

SECRETARIA DE REDACCION

Prof. Mercedes Baldoni

**NEES/FCH/UNCBPA
COMITE EDITORIAL**

Gabriel Huarte
Hugo Russo
Juan Carlos Pugliese
Lucía Beatriz García
Lydia Albarello
Tomás Landivar

EQUIPO EDITORIAL

Ana Montenegro
Ivana Fernández
Jorgelina Méndez
Juan Suasnábar
María Laura Bianchini
Natalia Correa
Natalia Cuchan
Rosana Corrado

Revisión y traducción en inglés
Mercedes Leaden

CONSEJO ASESOR

Adriana Puigrós (UBA Argentina)
Agueda Bernardete Bittencourt (FE/UNICAMP
Brasil)
Alberto Martínez Boom (UPN Colombia)
Ana María Corti (UNSL Argentina)
Antonio Bolívar (Universidad de Granada España)
Emilio Tenti (UBA/IIPE Argentina)
Estela Miranda (UNCórdoba Argentina)
Francisco Beltrán Llavador (Universitat de València
España)
François Dubet (CADIS /Université Victor Segalen
Bordeaux 2 Francia)
Frank Simon (Universiteit Gent Bélgica)
Gabriela Ossenbach (UNED Madrid España)
Gerardo Bianchetti (UNSA Argentina)
Helen Cowie (Universidad de Surrey Gran Bretaña)
Inés Dussel (FLACSO Argentina)
José Antonio Castorina (UBA Argentina)
María Alejandra Corbalán (UNCPBA)
Mariano Narodowski (UTDT Argentina)
Mario Carretero (FLACSO Argentina/UAM España)
Ricardo Baquero (UNQ Argentina)

Summary

Dossier

Presentation

La obligatoriedad de la escuela secundaria. La tensión inclusión-exclusión en las políticas, las instituciones y las experiencias de los actores escolares.

Liliana Martignoni..... 7

Comparative studies and unthinking comparative "thought": the paradox of "reason" and its abjections.

Thomas Popkewitz..... 17

What have Europe to offer to the new commers to the long compulsory education?

Joaquim Azevedo..... 41

Compulsory secondary education: variations in the academic regimes.

Ricardo Baquero, Flavia Terigi, Ana Gracia Toscano, Bárbara Briscioi y

Santiago Sbulatti.....77

A cartography on the school in Colombia from the point of view of the critical pedagogy.

Piedad Ortega Valencia..... 113

What do we want from secondary school? The researchers', teachers' and students' perspectives on secondary school.

Gláucia Moreira M. Martins..... 143

The consequens of territorial stigmatization. Reflections from a paradigmatic example.

Gabriel Kessler..... 165

Articles

Mediation instruments in high school: A study of didactic strategies.

Diana Martín y Rita De Pascuale..... 199

Teachers working conditions in Buenos Aires province: 2004-2010.

Liliana Pascual y Cristina Dirié..... 221

Young researchers

The State in the twenty first century argentinian educative's laws: estructures and senses.

Juan Suasnábar..... 261

Reviews..... 277

NEES..... 323

Índice

Dossier

- La obligatoriedad de la escuela secundaria. La tensión inclusión-exclusión en las políticas, las instituciones y las experiencias de los actores escolares.*
Presentacion por Liliana Martignoni..... 7
Estudios comparados y pensamiento comparado inimaginable: la paradoja de la razón y sus abyecciones.
Thomas Popkewitz. Trad. Mercedes Leaden..... 17
Que tem a Europa para oferecer aos recém-chegados a uma longa escolaridade obrigatória?
Joaquim Azevedo..... 41
La obligatoriedad de la escuela secundaria: variaciones en los regímenes académicos.
Ricardo Baquero, Flavia Terigi, Ana Gracia Toscano, Bárbara Briscioli y Santiago Sbulatti.....77
Una cartografía sobre la escuela en Colombia desde la perspectiva de la pedagogía crítica.
Piedad Ortega Valencia.....113
O que queremos da escola média? A perspectiva de pesquisadores, professores e estudantes de ensino média.
Gláucia Moreira M. Martins.....143
Las consecuencias de la estigmatización territorial. Reflexiones a partir de un caso paradigmático.
Gabriel Kessler..... 165

Artículos

- Los instrumentos de mediación en la escuela media: un estudio de las actividades didácticas.*
Diana Martín y Rita De Pascuale..... 199
Condiciones laborales de los docentes en la Provincia de Buenos Aires: 2004-2010.
Liliana Pascual y Cristina Dirí..... 221

Jóvenes investigadores

- El estado en las leyes educativas argentinas del siglo XXI: estructuras y sentidos.*
Juan Suasnábar..... 261

Reseñas de libros

<i>"La formación docente en educación física. Perspectivas y prospectivas"</i> de Nidia Corrales, Silvia Ferrari, Jorge Gómez, Gladys Renzi por Belén Bilbao, Gabriel Pantusa, Ignacio Islas Casanova, Mariano Donvito...	277
<i>"Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media"</i> de Guillermina Tiramonti (Dir.) por Natalia Cuchan.....	280
<i>"Políticas curriculares. Sujetos sociales y conocimiento escolar en los vaivenes de lo público y lo privado"</i> de Flora Hillert por Agustina Engert.....	285
<i>"Psicología y Trabajo. Una relación posible"</i> de Graciela Filippi y Elena Zubieta (Coord.) por María Matilde Balduzzi.....	287
<i>"Ambiente y educación. Una apuesta al futuro"</i> de Raquel Gurevich (Comp.) por María Alejandra Ballester.....	291
<i>"Lo importante es jugar... Cómo entra el juego en la escuela"</i> de Patricia Sarlé por Mariela Andrea Acosta, Marisel Caricato, Graciela Carpinacci, Rosana Egle Corrado.....	297
<i>"Saberes y prácticas escolares"</i> de Silvia Finocchio y Nancy Romero por Ivana Fernández.....	303

Reseña de jornadas

<i>Encuentro de Investigadores sobre Desarrollo Cognitivo, Cultura y Educación 1 y 2 de diciembre de 2011</i> por Graciela María Elena Fernández.....	310
<i>Primeras Jornadas: "Diversas miradas sobre la infancia"</i> por Rosana Corrado, Nora Ros.....	313
<i>Presentación de la "La Nueva Escuela Secundaria" 6 de Mayo de 2011</i> por Andrea Fleitas, Lucrecia Romina Díaz y Sandra Elena Gómez.....	316

NEES: Fichas Técnicas	323
Publicaciones anteriores	329
Normas para la presentación de trabajos	330

DOSSIER

La obligatoriedad de la escuela secundaria. La tensión inclusión-exclusión en las políticas, las instituciones y las experiencias de los actores escolares

The secondary school obligation.
Inclusion-exclusion tension in politics, institutions,
and school actor's experiences

*Liliana Martignoni**

Presentación

Abordar la complejidad y los nuevos desafíos a los que se enfrenta la escuela secundaria en el siglo XXI, supone hacerlo teniendo en cuenta no sólo los rasgos impresos en su génesis, sino también los procesos de reforma de carácter estructural que con posterioridad al fenómeno de crisis económica y recuperación de los regímenes democráticos en las décadas del ochenta y noventa, la región latinoamericana imprimió a sus modelos de desarrollo. Para algunos de los países menos avanzados ellas implicaron niveles significativos de exclusión social, poniendo en evidencia un paradójico desempeño de la educación en las nuevas políticas de transformación. Pese al despliegue de algunas tendencias democratizadoras y pretendidamente inclusoras como el incremento de los recursos destinados a las escuelas más pobres, y la incorporación de los denominados «nuevos públicos escolares» a la educación secundaria, las políticas educativas -de modo similar a los países europeos con mayor nivel de desarrollo- no sólo se tradujeron en un heterogéneo mejoramiento de la calidad educativa, sino que agravaron los antiguos problemas del sis-

* Dra. en Ciencias Sociales. Docente del Departamento de Política y Gestión e investigadora del Núcleo de Estudios Educativos y Sociales (NEES), Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. E-mail: lmar1415@hotmail.com.ar

tema escolar y de este nivel en particular; incrementando y reconfigurando la desigualdad al interior del mismo con un fuerte impacto sobre las instituciones y la constitución de las identidades. Producto –en parte- del particular procesamiento que los sistemas educativos han debido llevar a cabo de las necesidades y demandas del nuevo escenario internacional y regional, pero también de los sucesivos y -a veces- conflictivos procesos reformistas.

De ahí que el presente Dossier realiza un recorrido desde diferentes contextos -sin por ello buscar un estudio de tipo comparativo- por la historia y el presente de la escuela secundaria en las últimas décadas, intentando poner luz a su compleja hibridación de viejos y nuevos sentidos. Estos últimos resultado de las actuales demandas socio-culturales, los lineamientos de política que la atraviesan, sus estrategias de gobierno, las culturas institucionales y los variados mecanismos desplegados por ellas para enfrentar los cambios; así como las prácticas y experiencias de los actores escolares, entre otros temas. Prestigiosos investigadores provenientes de América Latina, Estados Unidos y Europa buscarán problematizar alrededor de un interrogante central: ¿cómo la tensión inclusión-exclusión que trae aparejada la obligatoriedad de la escuela secundaria atraviesa las políticas, las instituciones y las experiencias de los actores escolares? Sus aportes abarcan desde aquellos más vinculados al nivel de la macropolítica, hasta los que centran su análisis en el nivel de la micropolítica, interpelando -a través de su diálogo- un determinado orden escolar en tanto tradicional regulador del espacio y el tiempo, de las funciones y los destinatarios de este nivel educativo:

Los tres primeros artículos se ubican en el nivel de la macropolítica, haciendo particular referencia a la política de la obligatoriedad escolar que en tanto proclama discursiva –y en sus particulares contextos- “dice”, pero a la vez “silencia” algunas de las condiciones reales para su efectivo cumplimiento.

El artículo de Thomas Popkewitz, “**Estudios comparados y pensamiento comparado inimaginable: la paradoja de la razón y sus abyecciones**”, constituye una invalorable contribución que -a modo de andamiaje teórico-epistemológico- recorre la lectura de todo el Dossier. Centra el análisis en los estudios comparados -del pasado y del presente- a través de los *sistemas de razón* para

considerar los principios que históricamente ordenan qué se piensa, qué se conoce y de acuerdo a qué se actúa en los diferentes tiempos y espacios de la educación y la juventud; utilizando como herramienta analítica la categoría de "cosmopolitismo". Cosmopolitismo de la Ilustración que en el contexto europeo y norteamericano supuso una tesis particular que -desde el siglo XVIII a la actualidad- refiere al ciudadano mundial y a su esperanza de alcanzar valores universales vinculados al progreso humano y la felicidad individual; aunque también -sostendrá el autor- una esperanza acompañada del miedo a que determinado tipo de poblaciones y sujetos "peligrosos" los amenazarán. Será la pedagogía quien moldeará los contornos de los tiempos y espacios normalizados a partir de los cuales determinará "qué se incluye" y "qué se expulsa", "qué son los sujetos" y "qué deberían llegar a ser", donde lo particular se convierte en el argumento o fundamentación para la definición de lo universal. El artículo constituye además una invitación a desnaturalizar el sentido común inscripto en los patrones de normalidad que portan esta pedagogía y algunas políticas reformistas. Ofrece una reflexión acerca de un método comparado que logre interpelar y dialogar con la heterogeneidad de los sistemas de la razón en la enseñanza desde donde, en nombre de lo universal (como el acceso a la educación y la igualdad de oportunidades) se pueda dejar de excluir imponiendo principios de visión, clasificación y acción bajo el argumento de la "necesidad" e "inevitabilidad".

Joaquim Azevedo en su artículo ***"Que tem a Europa para oferecer aos recém-chegados a uma longa escolaridade obrigatória?"*** analiza -desde una perspectiva ético-epistemológica, socio-política, policéntrica y escolar- la ampliación de la obligatoriedad escolar en los países europeos, en tanto un bien superior y de calidad al que deberían acceder todos los ciudadanos independientemente de su situación socio-económica, étnica, religiosa y de género. Uno de los mayores aportes del autor radica en su apuesta a problematizar -y diferenciar- dos órdenes de cuestiones que se preceden uno al otro: "universalidad" y "obligatoriedad" respectivamente. Desde un rico análisis de tipo cuantitativo que refleja la diversidad histórica y cultural regional europea, Azevedo muestra cómo -pese a los esfuerzos de algunos países que durante los siglos XIX y XX adoptaron diferentes modelos de desarrollo o expansión educativa- la generación de condiciones sociales para alcan-

zar la obligatoriedad de la escuela secundaria se ha constituido en un factor político determinante; especialmente para aquellas familias más carenciadas y los niños/jóvenes con dificultades escolares donde las desigualdades sociales -alerta el autor- se imbrican con recorridos escolares reproduciéndose de generación en generación.

El "abandono prematuro" en el grupo de edad fijado por la obligatoriedad constituye una fuerte preocupación para la Unión Europea y su economía; particularmente para los países con mayores dificultades en la escolarización de los jóvenes, ya que ese abandono se traduce en desempleo, trabajo precario y mal remunerado. De allí la necesidad de diseñar nuevas políticas sociales, nuevos compromisos solidarios, socio-comunitarios y policéntricos que dialoguen con la educación en una acción articulada y concertada que logre transformar a los nuevos públicos escolares o recién llegados en ciudadanos dignos y autónomos.

En el contexto latinoamericano, Estela Miranda en su artículo ***"De la selección a la universalización. Los desafíos de la obligatoriedad de la educación secundaria"*** analiza una de las políticas educativas de Argentina a la que considera comprometida con la justicia social, así como las estrategias implementadas para dar respuesta al desafío de la universalización de la educación secundaria: la ampliación de la obligatoriedad escolar con inclusión social y educativa. La autora parte de caracterizar la génesis -selectiva y meritocrática- del nivel desde su etapa fundacional hacia su etapa expansiva; incorporando a partir de los años 40 y 50 y con la reestructuración de la educación técnica a amplios sectores sociales -especialmente trabajadores- a la educación media. Expansión que -atravesada por diferentes reformas- continuó con momentos de aceleración y desaceleración hasta la actualidad; evidenciando la persistencia de viejos, pero también la emergencia de nuevos problemas y desafíos. Entre ellos la complejidad asumida por el nivel a partir de los años 90 con la transferencia de los servicios educativos del ámbito nacional al provincial y los cambios promovidos por la implementación de la obligatoriedad escolar, paralelamente a las modificaciones de la estructura del sistema educativo. Alteraciones éstas amalgamadas no sólo con los cambios socioculturales globales,

sino -y muy especialmente- con las especificidades contextuales nacionales y jurisdiccionales de aquellos años y los 2000.

Así, la autora destaca como temas de agenda de las actuales políticas educativas nacionales de estas décadas, en primer lugar una crisis de sentido asociada al mundo del trabajo, a los valores ciudadanos y a la vinculación con los estudios superiores. En segundo lugar y producto de la confluencia de los procesos reformistas señalados anteriormente, el desencuentro entre una gramática escolar construida desde la génesis del nivel y las características de los nuevos públicos escolares portadores de inéditos rasgos sociales y culturales, de nuevas necesidades y demandas. En tercer lugar y recuperando diferentes investigaciones educativas de las últimas décadas, la reconfiguración de un campo escolar atravesado por la fragmentación educativa. Una característica de la desigualdad que viene dando lugar a la construcción de experiencias institucionales alternativas que buscarán interpelar el formato tradicional de la escuela secundaria frente a la exclusión junto a la implementación de específicos dispositivos socio-educativos que parecieran formar parte de un reposicionamiento del estado en la definición de políticas públicas pretendidamente inclusoras de los sectores más vulnerables.

Desde una perspectiva más cercana al nivel de la micropolítica escolar, los artículos que forman parte de un segundo eje de análisis de la tensión inclusión-exclusión intentan mostrar cómo las instituciones y la práctica de los actores escolares en diferentes contextos son atravesadas por nuevos problemas y desafíos que interpelan y relativizan el imperativo pretendidamente inclusor de la proclama discursiva de la obligatoriedad escolar.

En su artículo ***"La obligatoriedad de la escuela secundaria: variaciones en los regímenes académicos"***, Ricardo Baquero, Flavia Terigi, Ana Gracia Toscano, Bárbara Briscioli y Santiago Sburlatti centran el análisis en diferentes modos de concreción de *los regímenes académicos* (la asistencia escolar, la evaluación para la calificación y promoción y la convivencia o disciplina) que -especialmente en su dimensión cambio/continuidad- tienen incidencia sobre el destino escolar de los alumnos y el sentido otorgado a la construcción de sus experiencias. Para ello los autores han seleccionado dos iniciativas educativas: las Escuelas de Reingreso (EdR)

de la Ciudad de Buenos Aires creadas en 2004 y las Escuelas Secundarias Básicas (ESB) de la Provincia de Buenos Aires en el marco del Programa Deserción Cero de 2005. Ambas experiencias sugieren modos alternativos para sostener la inclusión de adolescentes y jóvenes frente a la obligatoriedad de la escuela secundaria, cuyo impacto dependerá de su *extensión* o alcance poblacional e *intensidad* o profundidad de los cambios que se propongan en el diseño y ajuste a nivel institucional; observándose cómo las condiciones estructurales de la escuela secundaria obstaculizan el logro de metas de universalización para las que el nivel no fue diseñado. Un *régimen de asistencia* que -como práctica normal y naturalizada- espera la presencia diaria de los alumnos en determinados horarios, desconociendo por tanto las necesidades laborales de muchos de ellos. Un *régimen de evaluación, calificación y promoción* que -contrariamente a lo que sucede en la escuela primaria- supone una significativa complejidad al incrementarse la cantidad de materias y profesores con diferentes modos de organizar su trabajo áulico, criterios disímiles a la hora de ponderar el trabajo de los alumnos, su evaluación y promoción. Por último, un *régimen de disciplina o convivencia* que -pese a las redefiniciones realizadas con el advenimiento de la democracia- aún sigue constituyendo un aspecto librado a las decisiones jurisdiccionales y perspectivas institucionales. Regímenes todos ellos interpelados por iniciativas como las EdR y las ESB para hacer posible la inclusión frente al carácter -ahora- obligatorio de la escuela secundaria.

Piedad Ortega Valencia en su artículo "***Una cartografía sobre la escuela en Colombia desde la perspectiva de la pedagogía crítica***" se interroga por las demandas y funciones actuales de la escuela pública de nivel secundario/medio que trabaja con sectores populares; entendiéndola -desde los aportes de Giroux- como un "espacio ético-político de contestación, negociación y conflicto". Centra su interés en la apropiación que los jóvenes realizan de este espacio, la convivencia y las tramas de conflicto que en él se generan; pudiendo destacarse el vinculado con el ingreso y permanencia escolar de sectores sociales pobres/excluidos portadores de la cultura de la violencia -muchas veces naturalizada e invisibilizada- como modo de dirimir las diferencias y confrontaciones. De este modo, viejas y nuevas demandas de inclusión social y educativa en el espacio escolar permean los vínculos entre

los actores. Algunas de ellas encontrarán respuestas, en tanto otras, desencadenarán conflictos frente a la persistencia de una cultura escolar que -como ya lo mencionara Popkewitz en su artículo- es portadora de determinados códigos de sentidos, significación y comunicación prescribiendo las identidades que "se desean" y "se esperan"; objetos de normalizaciones e intervenciones discursivas de carácter moral. De allí la importancia que para Ortega Valencia asumen los aportes de la pedagogía crítica para lograr desmontar la preeminencia o hegemonía de estos sentidos únicos e instalar el lenguaje de posibilidad y de consenso. En definitiva, de confianza y reconocimiento por el otro para lograr hacer posible *la vincularidad* o, en términos de Giroux, el ejercicio consensual como sentido de la escuela pública. ¿Cómo y a través de qué instrumentos construir convivencia en la escuela? Se constituye en un interrogante de los docentes y que la autora aborda a partir del análisis de los denominados libretos de convivencia en tanto dispositivos a través de los cuales se busca garantizar el orden y en los que es posible observar cómo se despliegan esquemas de visión, representación y valoración en relación al otro.

Gláucia Moreira M. Martins en su artículo ***"O que queremos da escola média? A perspectiva de pesquisadores, professores e estudantes de ensino médio"*** muestra el histórico dilema de la enseñanza media brasilera en la respuesta a dos demandas específicas de acuerdo a la división social del trabajo y al origen socioeconómico de los alumnos: la preparación para los estudios universitarios y el mundo del trabajo. La reciente aprobación de su obligatoriedad en el año 2009 no sólo instala el debate sobre la finalidad, sentido y estructura para poder incluir a un mayor número de alumnos brasileros de entre 15 y 17 años, sino también la necesidad de que esta política educativa se complemente con otras políticas públicas -especialmente sociales- para mantener en la escuela a los jóvenes que viven de su trabajo. De ahí que la autora presente algunas de estas cuestiones desde la perspectiva de investigadores provenientes de diferentes centros de investigación de Río de Janeiro, así como de docentes y alumnos de la enseñanza media participantes del denominado Programa de Iniciación Científica desarrollado con alumnos de dicho nivel.

Pese al carácter reciente de estos cambios y al reconocimiento de la insuficiencia de las prescripciones legales para modificar la realidad, las expectativas de los diferentes actores involucrados en la investigación -atravesadas por su perfil académico- otorgan a la educación media un futuro promisorio. Mientras tanto para los sectores sociales más desfavorecidos -de acuerdo a los resultados de las evaluaciones de calidad- la obligatoriedad de este nivel educativo pareciera encaminarse a la conquista de una "moratoria social" de no generarse las condiciones necesarias para su efectivo cumplimiento.

Gabriel Kessler en su artículo ***"Las consecuencias de la estigmatización territorial. Reflexiones a partir de un caso paradigmático"*** analiza las consecuencias de la estigmatización territorial -tomando un barrio del conurbano bonaerense como estudio de caso- sobre las privaciones prácticas que dicho estigma genera en la población en general, y en los jóvenes en particular; haciendo especial mención al lugar de la escuela y la educación en este proceso. Dos grandes interrogantes recorren el artículo. El primero de ellos se plantea ¿en qué medida la estigmatización produce y profundiza situaciones de exclusión o privación social previa?, al constituir el estigma una separación -real o imaginaria- entre un "nosotros" y "ellos" que con el correr del tiempo genera prejuicios con impacto o incidencia en las condiciones de vida de los sujetos. Interesa señalar particularmente, la importancia que asume este proceso en la educación y en la trayectoria educativa de los jóvenes quienes se vinculan con diferentes actores e instituciones de poblaciones barriales estigmatizadas; muchas de las cuales se enfrentan no sólo a la hostilidad policial, sino también a serias dificultades en el ejercicio de su ciudadanía al ser privados del acceso a diferentes bienes y servicios. Aunque -en palabras del autor- "se tenga derecho o se quiera pagar por ellos".

Variadas estrategias despliegan los jóvenes -erosionantes de su autopercepción como sujetos de derecho- para enfrentar las dificultades que les acarrea el estigma de su procedencia territorial tornándolos sujetos sospechosos o peligrosos. De ahí que el autor se plantee un segundo interrogante, ¿qué hacen las escuelas y la/os docentes frente a la estigmatización del lugar? invitando -a través de sus reflexiones- a otorgarles un rol importante en su problematización e interpelación en

tanto dicha estigmatización puede configurar un conjunto de prejuicios y preconcep-
tos respecto de los alumnos, operando como profecías auto-realizadoras. Pero tam-
bién apelando a incluir la estigmatización territorial en la agenda pública para re-
construirla y hacerla objeto de políticas.

Como cierre de esta presentación, y recuperando aquel interrogante definido
como punto de partida del Dossier, la lectura de los diferentes artículos van mos-
trando -en los contextos abordados- no sólo cómo la tensión inclusión-exclusión
impresa en la obligatoriedad de la escuela secundaria atraviesa las políticas, las
instituciones y las experiencias de los actores escolares. También cómo el imperativo
de la inclusión escolar -al no restringirse o limitarse a los contornos o fronteras defi-
nidos por la proclama discursiva- forma parte de una compleja construcción y cam-
po de lucha, adquiriendo particulares sentidos de acuerdo a las determinaciones de
su entorno; especialmente en el caso de los jóvenes pobres para quienes "estar en
la escuela puede devenir estar protegido, estar educándose, estar controlado, estar
recluido" (Sendón, 2011:176).

Para finalizar, deseo expresar mi satisfacción y agradecimiento. La satisfac-
ción de profundizar sobre una política educativa -la ampliación de la obligatoriedad
escolar- con la que he mantenido un fuerte compromiso como investigadora desde
los años 90 a la actualidad. Un profundo agradecimiento a los autores del Dossier
que lo prestigian con sus aportes científicos, y particularmente, a los responsables
de la Revista Espacios en Blanco por brindarme "este/nuestro espacio" de debate y
divulgación.

Bibliografía

SENDON, M. A "El imperativo de la inclusión escolar y la proliferación de significados
acerca de la escolarización secundaria". En Tiramonti, G. (2011) **Variacio-
nes sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela
media**. FLACSO. Homo Sapiens, Buenos Aires.

Estudios comparados y “pensamiento” comparado inimaginable: la paradoja de la “razón” y sus abyecciones

Comparative studies and unthinking comparative “thought”: the paradox
of “reason” and its abjections

*Thomas Popkewitz**

Resumen

Análisis de estudios comparados examinando los sistemas de la razón para considerar los principios que históricamente ordenan qué se piensa, qué se conoce y de acuerdo a qué se actúa en los distintos tiempos y espacios de la educación. El concepto de cosmopolitismo se utiliza como una “herramienta” analítica para considerar las diferentes redes sociales y culturales que permiten que la educación y el estudio de la juventud sean comprensibles. En la primera y segunda sección se examina la razón como un fenómeno histórico. Me centro en el cosmopolitismo de la Ilustración para señalar un campo heterogéneo que abarca tesis culturales particulares acerca de la agencia y progreso humanos diseñados por el uso de la razón y la ciencia. Los conceptos de razón, agencia y progreso son efectos de poder que generan principios comparados que formulan diferencias en las sociedades y en la individualidad. En la tercera sección se examinan otros conceptos de cosmopolitismo fuera de Occidente y los asuntos de estudios comparados de múltiples modernidades. La cuarta sección se centra en las ciencias de la educación y las ciencias sociales como prácticas sociales que comparan, excluyen y marginalizan en sus impulsos a incluir. El propósito del análisis es prestarle atención a lo político de la educación en las reglas y estándares de la razón que generan los principios acerca de “lo que somos”, “lo que deberíamos ser”, y también acerca de lo que se expulsa y excluye de sus espacios normalizados.

Palabras claves: Educación comparada, políticas de reforma escolar, exclusión social, estudios del currículum e historia del presente.

Abstract

I explore comparative studies through examining systems of reason, to consider the principles that historically order what is thought, known, and acted on in different time/spaces of schooling. The notion of cosmopolitanism is used as an analytical ‘tool’ to consider different social and cultural grids that give intelligibility to schooling and the study of youth. The first and second sections explore reason as historical phenomena. I focus on the Enlightenment’s cosmopolitanism to point to a heterogeneous field that embodies particular cultural theses about human agency and progress designed by the use of reason and science. The notions of reason, agency, and progress, are effects of power that generate comparative principles which frame differences in societies and individuality. The third section explores other notions of cosmopolitanism outside of the west and the issues of comparative studies of multiple modernities. The fourth section focuses on social and education sciences as social practices that compare, exclude and abject in its impulses to include. The intent of the analysis is to give attention to the political of schooling in the rules and standards of reason that generate principles about what ‘we are, should be’, and also about what is cast out and excluded from its normalized spaces.

Key words: Comparative education, politics of school reform, social exclusion, curriculum studies and history of present

*Profesor en la Escuela de Educación de la Universidad de Wisconsin, en Madison, Estados Unidos. Email: tsopkew@wisc.edu

Introducción¹

En este capítulo se analizan estudios comparados a través del examen de los sistemas de la razón (Popkewitz, 2008). Se presta atención a los sistemas de la razón para analizar los *epistemes* históricamente generados acerca de qué se piensa, qué se conoce y de acuerdo a qué se actúa en distintos tiempos y espacios. El concepto de cosmopolitismo se utiliza como una “herramienta” analítica para considerar las diferentes redes sociales y culturales que permiten que la educación y el estudio de la juventud sean comprensibles. Esta contextualización de la educación significa tomar aquello sobre la educación que se da como natural y no se cuestiona y hacer que esa causalidad sea frágil.

En la primera y segunda sección se indaga la razón como un fenómeno histórico y se comparan los conceptos griegos y de la Iglesia de tiempo y “agencia” con el cosmopolitismo de la Ilustración que se transforma en Europa del Norte y Estados Unidos en pedagogía y estudios de educación comparada. El interés en el cosmopolitismo de la Ilustración es señalar, en un nivel, un campo heterogéneo en el que la pedagogía, si no conceptualmente en el lenguaje oral, suscribe y que se supone en estudios comparados. El cosmopolitismo, se sostiene, abarca tesis culturales históricas que formulan diferencias en las sociedades y en las individualidades particulares acerca de la agencia y progreso humanos diseñados por el uso de la razón y la ciencia. Sin embargo, agencia y progreso también comprenden principios comparados que formulan diferencias en las sociedades y en la individualidad. En la tercera sección se examinan otros conceptos de cosmopolitismo fuera de Occidente y los asuntos de estudios comparados de múltiples modernidades. La cuarta sección se centra en las ciencias sociales y ciencias de la educación como forma de acción, método de comparación y abyección, que expulsa y diferencia poblaciones y calidades de vida en espacios que están fuera del “sentido común” de la razón.

Lo político de la educación se diferencia de la política (ver, por ej., Foucault, 1979; Rancière, 2004)². La política de la educación se refiere a la tradición

de localizar ganadores y perdedores (quién manda y quién es mandado) en las prácticas y los actores institucionales, lo que la ciencia política estadounidense llama "la distribución de valores". Lo político, por el contrario, se centra en las reglas y estándares de la razón que dividen lo sensato, y ordena sensibilidades en aquello sobre lo que se habla, aquello que se "ve" y aquello de acuerdo a lo que se actúa. La pedagogía es política en cuanto da forma y crea conductas a través de diferentes tiempos y espacios acerca de "lo que somos", "lo que deberíamos ser", y también acerca de lo que se expulsa y excluye de sus espacios normalizados.

Contextualizar la razón: una breve digresión sobre conceptos de comparación en la Antigua Grecia y la Iglesia Medieval

Quisiera comenzar esta discusión sobre estudios comparados diferenciando los sistemas particulares de la razón del presente a partir de la razón que ordenó los sentidos del pasado y presente de la Grecia clásica y el concepto de tiempo eterno de la Iglesia medieval. Mientras que estos sistemas de la razón del pasado sí tuvieron lo que podría llamarse principios comparados para distinguir personas y acontecimientos del pasado y futuro, los conceptos de comparación abarcaban posibilidades de pensamiento y acción diferentes de lo que cultural y socialmente surge en el siglo XIX³ y viaja desde la Ilustración europea y la estadounidense hacia los estudios comparados contemporáneos: el concepto de agencia humana como "fuerza" para cambiar el mundo, el vínculo de individualidad con los conceptos de sociedad, y el concepto de tiempo como un proceso irreversible, regulado y planeado atado a ideas sobre el progreso. No presto atención a estas diferencias en las reglas y estándares de la razón para entretejer otra "pelea entre antiguos y modernos" en una historia que evoluciona, sino para brindar una manera de pensar acerca de los cambios epistemológicos que subyacen al pensamiento comparado de estudios comparados.

El cosmopolitismo de la Ilustración europea y estadounidense expresaba una tesis cultural particular acerca de la individualidad como un "actor" cuya razón y racionalidad (ciencia) pueden intervenir en la conducta de la vida cotidiana y de la sociedad en nombre del progreso humano. Se puede considerar la diferencia de ese sistema de la razón cuando se lo ubica al lado de aquel de la tradición de los estoicos griegos. Dos órdenes espaciales se fusionaron: el *cosmos* (registro del orden natural de acontecimientos celestiales) y la *polis* (actividades prácticas que dependían de la experiencia humana y de la habilidad de imponer orden). De esta manera, lo práctico estaba asociado con el orden natural de las cosas dentro de la "cosmópolis" (Toulmin, 1990, p. 67).

Los dos órdenes de la naturaleza y de la vida práctica eran razonados con la memoria ubicada en el pasado y no en el futuro. El sujeto cambiaba de acuerdo a los actos de la memoria que liberaban el ser de uno mismo. Para los griegos⁴, conocerse a uno mismo significaba conocer el pasado proveniente de la sabiduría otorgada por los dioses. La primacía de la memoria era "cantar el himno de agradecimiento y reconocimiento a los dioses" y "comprender la realidad de la cual no podemos ser desposeídos lo que permite un verdadero dominio sobre nosotros mismos" (Foucault, 2005, p. 468). Guerras y lugares lejanos eran definidos a través de los oráculos y de la historia como una crónica de acontecimientos y sus héroes.

Si había una calidad que se podía comparar a la vida, era ubicarse uno mismo en lugares diferentes sin estar implicado uno mismo en una lógica de tiempo y progreso presentada por intenciones humanas. Los humanos eran una parte natural del cosmos y también una parte del origen de las cosas incluidas en ese cosmos. La mente preocupada por el futuro es consumida por el olvido, no puede actuar y no es libre. Hablar del futuro significaba ser arrogante, ya que el futuro no existía para las personas sino para los dioses. Los griegos consideraban que la búsqueda del futuro destruía la memoria y que la persona que olvida está "destinada al despojo y al vacío (los individuos) realmente ya no son nada. Existen en la nada" (Foucault, 2005: 467). La razón, en su sentido moderno, no exist-

ía ya que excluía la posibilidad de la agencia humana en el control del futuro y en el planeamiento de la vida de uno.

La idea de los griegos de conocerse a uno mismo era a través del pasado que estaba conectado a una noción de tiempo cíclico y no un tiempo cronológico y progresivo. El tiempo era un vehículo circular en el cual las cosas existían y luego morían. Todo en el presente tenía su lugar como los cubiertos en la mesa. La historia contaba al hombre definido en un tiempo cíclico indefinido más que en un orden temporal lógico que unía el pasado, presente y futuro. Por ejemplo, las crónicas del historiador griego Heródoto en el siglo V a. C. describían los ciclos de la verdad que habían aparecido en el pasado. "Cosas" lejanas que influenciaban la vida en el tiempo estaban dispuestas en ciclos. El filósofo presocrático Pitágoras describía la historia como un ciclo histórico mundial en el que el sol, la luna y todos los demás planetas regresaban a sus posiciones originales. No existía un concepto de un tiempo irreversible y regulado; tampoco era el tiempo un mecanismo para calcular y comparar individualidades y sociedades para el futuro ya que lo que se daba era conocido por los dioses y las profecías. No fue posible realizar estudios comparados en el sentido de ubicar gente en continuos de tiempo y espacios relacionados con sus atributos humanos.

El reclamo de la Iglesia Cristiana Medieval por la universalidad y cuestiones de redención en la vida después de la muerte mediaba los conceptos de distancia, *comparabilidad* y las proximidades de la vida (Pocock, 2003). No existía el sentido de insertar la individualidad en una secuencia de tiempo regulado que hablara de la agencia y progreso humanos como una cualidad temporal para juzgar y ordenar las capacidades de la humanidad. El tiempo tenía un pasado que se definía eternamente y era contado en el Nuevo Testamento que sucedía al Antiguo. La razón revelaba el orden y las jerarquías eternas e inmemoriales de la naturaleza y los acontecimientos en los que las personas mantenían su lugar en la cosmología de Dios. La filosofía, la forma más elevada de la razón, contemplaba las categorías universales que estaban encima del humano y del conocimiento práctico y terrenal.

El tiempo en los anales de la Iglesia contaba acerca de providencia e intervención divinas. Dios era dueño del tiempo y la Iglesia medieval peleó contra comerciantes de la ciudad que querían poner relojes seculares en sus campanarios. La verdad o realidad estaba basada en la calidad autónoma de las proposiciones eternas. Las proposiciones acerca de qué reglas de la moral guiaban al hombre hacia la vida después de la muerte suponían un contraste con el conocimiento circunstancial, accidental y temporal. La importancia de los acontecimientos del tiempo era pasiva e inerte, servil a los caminos eternos otorgados por Dios. Koselleck (1985) sostiene, por ejemplo, que las pinturas para los humanistas cristianos del Renacimiento eran lecciones didácticas en las que las diferencias temporales no eran significantes. El tiempo de la pintura, el tiempo del contenido y el tiempo de su espectador eran contemporáneos. La historia narraba aquello que se esperaba, que se relacionaba con la constante anticipación del fin del mundo y su continuo aplazamiento hacia ese fin. Para San Agustín y Erasmo la razón era otorgada por Dios y así distinguían a los cristianos que, por virtud del reconocimiento, eran educados y diferenciados de los infieles y “salvajes” que no podían reconocer la soberanía de Dios y su clerecía terrenal.

La razón cosmopolita de Europa del Norte y Norteamérica en busca de progreso y el marco comparativo sociedad/individualidad

El cosmopolitismo de la Ilustración europea y norteamericana expresaba una tesis cultural particular acerca de la individualidad como “un actor” cuya razón y racionalidad (ciencia) puede intervenir en la conducta de la vida cotidiana y de la sociedad en el nombre del progreso humano. Este concepto de actor y agencia humana se encuadra en estudios contemporáneos de juventud y pedagogía (Popkewitz, en prensa). La tesis del cosmopolitismo era la esperanza del ciudadano mundial de la Ilustración cuyos compromisos trascendían asuntos

provinciales y locales, involucrándose con valores universales (pero históricos y particulares) acerca de la humanidad. La razón y racionalidad (ciencia) cosmopolitas significaban proveer las reglas y estándares para ordenar el comportamiento de la vida cotidiana y de la sociedad en búsqueda del progreso humano y de la felicidad individual. El concepto de la agencia cosmopolita viajó con conceptos de intervención y planeamiento, y también se superpuso en la historia con ellos, de los cuales las nociones de estado de bienestar, reforma social y educación de las masas son ejemplos contemporáneos. Las tradiciones liberales, neoliberales y marxistas de ciencias sociales y ciencias de la educación comprenden en sus teorías y metodologías transformaciones, aunque diferentes, del cosmopolitismo de la Ilustración.

El concepto de la intervención de actores humanos fue nombrado a través de discursos acerca del progreso que inscribía esperanzas del futuro y miedos de degeneración y deterioro. Los dobles gestos de esperanza y miedo abarcaban un continuo de valores de las poblaciones y calidades de vida que no "poseían" las capacidades morales y de civilización de la razón y la ciencia. La agencia cosmopolita y la idea de progreso generaron principios que comparaban las características de aquellas personas que tenían una calidad de "humanidad" y de la nación generalizada y universalizada con aquellas diferenciadas y ubicadas en espacios fuera de su normalidad; aquellos no "ciudadanos" de la nación eran ubicados en un continuo de valores acerca de "civilizaciones", sociedades y culturas avanzadas y menos avanzadas.

¿Cómo puede entenderse históricamente esta *comparabilidad* en lo que se refiere a la problemática de los estudios comparados de la educación? El giro de la Ilustración hacia un tiempo secular reemplazó la temporalidad estática del viaje cristiano. El tiempo se volvió lineal, progresivo e irreversible. La razón trajo las leyes naturales de la historia al desarrollo del presente y la construcción del futuro (Commager, 1950). La idea moderna del progreso surgió en el siglo XIX y como Koselleck (1985) sugiere, permitió cálculos políticos como un proyecto humanista que delimita el plan para el futuro.

La importancia del presente moderno y su futuro era conceptualizada en contraste con aquella de las tradiciones pasadas. El futuro no tenía que tener un sistema autoritario de instituciones religiosas y aristocráticas ni clases fijas. El pragmatismo, una filosofía particular norteamericana, consistía en deshacerse de las tradiciones del Viejo Mundo que impedía el progreso y, de manera irónica, comprendía temas relacionados con la salvación dentro de los términos de la Ilustración y no dentro de sus cosmologías religiosas. "La vieja cultura está condenada para nosotros porque se construyó sobre una alianza de poderes políticos y espirituales, un equilibrio entre las clases gobernantes y las ociosas, que ya no existen" (Dewey, 1916/1929: 501-2). El futuro significaba ignorar las tradiciones del presente. A la nación y sus ciudadanos se les daba una historia en un tiempo racional que inscribía narraciones de salvación y prácticas redentoras previas al origen de la Iglesia y soberanía.

Con mucho debate, el cosmopolitismo de la Ilustración asociaba la razón y su superioridad científica como un estado de vida más avanzado que aquel que se había encontrado en la antigüedad. La lógica comparada acerca del pasado y el presente estaba incluida en "El debate de los antiguos y los modernos" en Francia a fines del siglo XVII. Los debates eran acerca de si el presente se paraba sobre los hombros de los antiguos griegos o si el conocimiento contemporáneo reemplazaba el pasado. La respuesta se resolvió a favor del presente. Su "evidencia" era la extensión y consolidación del poder europeo que se había expandido a las regiones más remotas del planeta durante la "era de los descubrimientos" (Porter, 1991: 18).

Diferentes poblaciones podían ser ubicadas y diferenciadas en el panorama de un espacio universalizado de la "humanidad". La humanidad asume una etapa central en una concepción irreversible del tiempo que vincula pasado/presente/futuro. Friedrich (2009) sostiene, por ejemplo, que el hecho de que una temporalización particular sea visible ubica al individuo emancipado como el ciudadano y sujeto-agente. El concepto de conciencia histórica abarca la producción de memorias y tradiciones endeudadas con el pasado, aunque diferentes y

capaces de superar sus tradiciones a través de la agencia humana.

El tiempo presente era usado para recompensas futuras, y el pasado para comparación. El siglo XIX produjo conciencia de cambio, del futuro e historia a gran escala, con el concepto faustiano de convertirse en lugar de ser. John Stuart Mills señaló que "la idea de comparar la edad de uno mismo con edades anteriores, o con nuestro concepto de aquellas que están por venir se les había ocurrido a filósofos; pero nunca antes fue la idea dominante de ninguna edad" (Eksteins, 1985: 3).

La relación de los espacios de individualidad y del mundo social y natural se superponían históricamente con el surgimiento de un estilo particular de pensamiento comparado a través de conceptos de sociedad e individualidad. Antes del siglo XVIII, por ejemplo, sociedad significaba una asociación o agrupación de gente; la individualidad no estaba disponible como un concepto de intenciones y propósitos. En el siglo XVIII, la sociedad apareció como un concepto que se refería a las fuerzas y estructuras anónimas que influenciaban la vida y que daban a esa individualidad, de manera irónica, su existencia independiente y la posibilidad de agencia como una tesis cultural acerca de modos de vida. El liberalismo y el capitalismo eran expresiones que coincidían con esta nueva posibilidad de individualidad y sociedad. La teoría política del inglés John Locke del siglo XVII vinculaba la conciencia de uno mismo con el conocimiento adquirido en las experiencias de la sociedad. El concepto del suizo Jean-Jacques Rousseau de *contrato social* ubicó la relación entre gobierno e individualidad como principal en la determinación de la "voluntad general". El concepto de Adam Smith de la mano invisible de los mercados le dio atención a las fuerzas abstractas a través de las cuales el individuo perseguía el interés propio en la promoción del bien de la sociedad.

Análisis contemporáneos han señalado el cambio de los efectos reguladores de tiempo y espacio que se "mueven" como flujos múltiples e irregulares. Algunos ejemplos incluyen el trabajo de la Escuela historiográfica de los Annales de Francia, el sentido interrumpido de tiempo y los espacios epistemológicos en

los juegos de computación (Gee, 2003), y otras investigaciones recientes en el campo de la arquitectura (Rajchman, 1997), geografía humana (Soja, 1989) y teoría social (Wagner, 2001). Estos ubican la humanidad en una relación diferente de tiempo y espacio en el tiempo, lo que se cree que va a "mil pasos distintos, rápidos y lentos, que casi no tienen relación con el ritmo cotidiano de una crónica o historia tradicional" (Braudel, 1980: 10).

La red de prácticas históricas hace que sea posible el ensamble de prácticas a través de las cuales el concepto de agencia, propósito humano e intenciones pueden intervenir en el mundo para cambiarlo. El concepto de agencia es un concepto de modernidad poderoso e impulsor, que viaja en estilos de pensamiento en conceptos tan diversos como otorgamiento de poder, solución de problemas y emancipación, a los cuales se les da expresión en las teorías pedagógicas de la escuela en la formación del ciudadano. Agencia, sin embargo, no se refiere solamente al individuo. Abarca una relación de sociedad e individuo en tiempo y espacios progresivos y regulados que le dan foco a los procesos de cambio. Y paradójicamente, los conceptos de actor y agencia abarcan sus opuestos con modos de comparación para diferenciar a las personas y civilizaciones en continuos de valores. Sociológicamente, resulta posible hablar acerca de algunos niños que iban a la escuela como "retrasados" a finales del siglo XIX (Franklin, 1994) y de discursos más contemporáneos que clasifican la juventud como diferente de las normas tácitas acerca de "en riesgo" o como carente de eficacia y motivación.

El concepto de agencia humana se hace posible a través de la conexión del individuo y la sociabilidad. La persona que actúa libremente (cuya libertad requiere agencia) nunca está simplemente actuando solo. Las normas de libertad están limitadas por la sociabilidad y los valores universales y globales de una entidad política vinculante y compartida a través de la cual esa libertad es promulgada. Si se les presta atención a los mundos de habla anglosajona, francesa y alemana, el individuo era "un ciudadano que podía saber y actuar en el mundo que permitía el descubrimiento de un orden social autónomo" sujeto a sus propias leyes (Wittrock, 2000: 42)⁵.

Ese orden social autónomo podía compararse con otros a través de sus universales desde los cuales se inscriben diferencias. Esta instancia de un orden social implica, como lo sostiene Eisenstadt (2000), primero el vínculo de los órdenes mundanos y trascendentales, de comprender a través de la agencia humana consciente, ejercitada en la vida social, mayores visiones utópicas y escatológicas. Una segunda [tendencia] enfatizó un crecimiento cada vez mayor de la legitimidad de múltiples objetivos e intereses individuales y grupales, [y] como consecuencia permitió múltiples interpretaciones del bien común (p.5).

El orden del comportamiento a través de principios del individuo agencial abarcaba la clasificación de espacios distantes intrincadamente vinculados con el tiempo en el que se desarrolla la vida. Esta unión de espacios globales con la intimidad de la vida cotidiana fue expresada por Marx en el siglo XIX como la "aniquilación del espacio por el tiempo" (citado en Tomlinson, 1999: 3).

Cosmopolitismo: espacios históricos de diferencias en sistemas de la razón

Los conceptos de cosmopolitismo de la Ilustración fueron inscriptos rápidamente en la formación de la nación moderna. El ciudadano encarna la relación de la individualidad y una sociedad que es capturada en el doble gesto de "nosotros" en la Declaración de Independencia de Estado Unidos de 1776 que comenzó con la frase "Nosotros, el pueblo". Esa frase implica una doble relación de gobierno formado a través de contratos sociales individuales y el gobierno como la "voluntad" colectiva y social. Además, los principios de vida cosmopolitas como un proceso de *transformación* se absorben en ideas de libertad de democracias modernas.

El cosmopolitismo tenía una ética trascendente en la búsqueda de progreso que se filtraba en la pedagogía de la enseñanza. El cosmopolitismo le dio inteligibilidad a la red de prácticas históricas a través de conceptos de sociedad e

individualidad inscriptos en trayectorias de tiempo acerca de procesos de transformación en lugar de ser. Ese proceso de transformación está inscripto en la invención del historicismo, así como también en las prácticas pedagógicas de la educación. La pedagogía de la escuela expresaba el optimismo de un futuro que tenía que ser guiado por la razón y racionalidad del cosmopolitismo. Pero, como sostendré, ese optimismo es un sistema de razón comparado que enuncia y divide al niño que tiene el futuro emancipador de aquellos temidos como amenazando la promesa de progreso.

Dirijo mi atención a los discursos de la Ilustración de Europa y Norteamérica para resaltar el origen de estudios comparados en los espacios históricos y para delinear ciertos principios en la problemática de estudios comparados. Sin embargo, es importante prestar atención por ahora a otros conceptos de cosmopolitismo. Existen, por ejemplo, formas de cosmopolitismo que no eran políticas. Uno puede pensar en los movimientos literarios que esparció el sánscrito como un cosmopolitismo cuyos poemas épicos y obras dramáticas se propagaron antes de la Era Común. El pensamiento chino tradicional también expresa un cosmopolitismo pero uno diferente de Europa y Norteamérica⁶. Los escritos de Confucio, por ejemplo, expresan un estilo de razón de tortuosidad o rodeos que dan enfoque a los flujos y movimientos preocupados con la renovación de cosas, y se aproximan a lo real a través de vueltas sin la alteridad de la analítica occidental. Los flujos y movimientos ofrecen una manera en la que las personas se "ponen" en contacto con sus reglas y así sus rodeos sirven también de acceso (Jullien, 1995/2004; Wu, 2006).

Estos principios que dan un enfoque a la realidad de manera indirecta son diferentes de la preocupación ontológica con el mundo que se concentra en el objeto de representaciones y sentido figurado para representar algo simbólicamente que he mencionado anteriormente. El objetivo del discurso chino tradicional es modificar e intensificar juicios morales a través de la manera en que los hechos se mencionan y no tratar de reproducir lo real para fundarlo en una idea de Verdad. En lugar de enumerar argumentos para defender la verdad, el pen-

samiento chino tradicional es movilizar energías de la poética, que son para razonar a través movimientos o sacudidas –“shaking resolve”- y alterando sentimientos de otros en lugar de intentar convencer (Jullien, op.cit.: 78). El punto de la conversación no se preocupa por el significado literal y existe sin un concepto de representación, el último ubica al individuo en los flujos y movimientos y sin esencias.

Considerar modernidades múltiples a través del estudio de sistemas de razón es reconocer que existen diferentes reglas y estándares históricamente creados que ordenan aquello que se ve, aquello sobre lo que se habla y sobre lo que se actúa. Conceptos de diferencia y *comparabilidad* en el pensamiento chino tradicional, por ejemplo, no inscriben los mismos tipos de representación de actores, agencia y sociedad como lo hacen las tradiciones logocéntricas de las ciencias sociales y de la educación occidental. Para considerar las reformas chinas modernas se requeriría el entendimiento de cómo los sistemas de la razón pasados están ensamblados, conectados y descontentos en el presente de una manera que nunca es simplemente la suma de las partes. Mientras que es posible pensar acerca de la globalización de las reformas de la escuela en el presente, por ejemplo, sus conceptos de aprendizaje y responsabilidad están ensamblados, conectados y descontentos de distintas maneras que no son solamente acerca de discursos cambiantes. Existen especificaciones históricas a través de las cuales se relacionan diferencias y se ofrece homogeneidad.

Cosmopolitismo como inscripciones de esperanzas y miedos en el orden de la diferencia

El cosmopolitismo expresa un modo particular de organizar la diferencia. La diferencia estaba grabada, en un nivel, en la esperanza del cosmopolitismo de la Ilustración que era diferenciado de lo peligroso y las poblaciones peligrosas. Como sugieren Chamberlin y Gilman (1985), “la esperanza era cuidada por el progreso y parecía el tenor de los tiempos, pero el miedo era contagioso” (p. xiii).

La ecuación de degeneración y diversidad del Renacimiento permitió a los observadores a que cada vez más mejoraran y elaboraran símbolos de corrupción; la Ilustración proyectó degeneración en las categorías más bajas de las taxonomías de la especie humana y no, como se mantuvo anteriormente, en los oponentes doctrinales en disputas sectarias (Boon, 1985). La plenitud que todo lo envuelve de la gran cadena de ser describía la moral y lo físico de la humanidad como una especie cualitativamente distinta en la que algunos fueron construidos como peligrosos para el desarrollo de la civilización (Boon, 1985). La visión de la Ilustración de los códigos legales era menos que reflejar las costumbres y prácticas distintivas de un pueblo que crear una comunidad cultural con la codificación y generalización de la más racional de esas costumbres y con la supresión de las más oscuras y primitivas.

Uno puede leer el cosmopolitismo como una inscripción continua de esperanza y miedo que circula desde el siglo XVIII hasta el presente (Popkewitz, 2008). Los *philosophés* franceses de la Ilustración contaban la idea de civilización como una historia de evolución de una humanidad universal a través de la aplicación de la razón. Cuando los líderes de la Revolución Norteamericana de 1776 aseguraban que “todos los hombres” tenían la misma naturaleza común, esa afirmación acerca del orden social tenía límites particulares sobre quién tenía capacidad instintiva para juicios morales (Wood, 1999).

El tiempo humano estaba ubicado en una secuencia como una conexión entre ontología, nacionalidad y teorías de diferencia racial. La raza fue otorgada como un principio ontológico que unía biología y cultura. No sólo se asociaba con la idea de autenticidad y principios nacionales, sino también con la elevación de la raza a una posición determinante en teorías de la historia, especialmente aquellas que hablan de “guerra y conflicto, y los naturalizan en la idea conveniente de conflicto imperial basado específicamente en la raza” (Gilroy, 2001: 64).

Los civilizados y los bárbaros eran diferenciados por las actitudes y las relaciones corporales –la manera en la que uno se sienta, bebe, saluda, comparte su cama y maneja cuestiones de desnudez y sexualidad-. “Civilizado” implicaba

una cortesía, delicadeza y nuevas maneras y decencias entre las personas (Pasavent, 2000; Elias, 1939/1978). "Idea para una historia universal en clave cosmopolita" de Kant ubicaba las maneras civilizadoras de *Kultur* en distinciones que dirigen al individuo hacia el futuro y progreso. Kant (1784/1970) sostenía que

"Somos cultos en alto grado por el arte y la ciencia. Somos civilizados al punto de exceso en todos los tipos de cortesías y modales sociales. Pero todavía estamos lejos del punto en el que podríamos considerarnos moralmente maduros" (p.49).

Los europeos identificaban las características de su propia civilización cortés como infinitamente superior a otras. La literatura de viajes de los filósofos escoceses, por ejemplo, por lo general se trataba de relatos de sociedades salvajes en el Nuevo Mundo y en África. Las comparaciones juzgaban a las otras sociedades en relación al grado con el que progresaban en términos de su aproximación de los modelos europeos (Jack, 1989). Elias (1939/1978) sostiene que la imagen de uno mismo, que yo asocio aquí con la tesis cultural de cosmopolitismo, es el portador estándar de expandir civilizaciones en arenas coloniales, pero también se relaciona con regulaciones sexuales en las diferenciaciones y distinciones del ciudadano de la nación.

El cosmopolitismo delimitaba diferencias. Los espacios comparados del ciudadano cosmopolita conllevaba la racialización de poblaciones a través de su sistema de razón. Inclusión/exclusión era simultáneamente el reconocimiento de niños que se convertían en norteamericanos o suecos y aun eran diferentes y fuera de los límites de la normalidad que le daba forma a las características de "la raza" (Popkewitz, 1987, 2001). Para parafrasear el currículo de los escritores norteamericanos del siglo XIX, la esperanza de la educación era "preservar" la raza norteamericana y su civilización impidiendo que "los bárbaros" llamaran a la puerta de la nación. Horace Mann, un líder en la formación de la educación a las masas, informó a la Junta de Educación de Massachusetts en 1867 que la ense-

ñanza se preocupaba por el ser interior del niño. La esperanza de educación consistía en traer la civilización al niño a través del desarrollo de una mejora general de hábitos, y aquellos placeres más puros que fluyen de una cultivación de los sentimientos más elevados, que constituyen el espíritu del bienestar humano, y realzan mil veces más el valor de todas las posesiones temporales, éstos han sido comparativamente descuidados (Mann, 1867:7).

Si la educación no tuvo éxito en su imagen trascendental de la humanidad, entonces Mann afirmó que dejaría entrar a los bárbaros y destruir la República.

La ciencia como una forma de acción: un método de comparación y abyección

El método comparado inscripto en la razón cosmopolita hizo que las cualidades analíticas de la ciencia y medicina modernas fueran posibles. La anterior diferenciación clasificatoria de plantas en el trabajo de Linneaus y la teoría de la evolución de las especies de Darwin fueron posibles gracias a una cualidad analítica de pensamiento a través de la cual las partes podían ser diferenciadas y ubicadas en una jerarquía de cosas y eventos. Esta instalación comparativa implicaba una conciencia analítica que podía ver las cosas en sus partes que estarían relacionadas a alguna unidad del todo; clasificación y diferenciación formaban un continuo de valor y jerarquía que ubicaba al "hombre" en un continuo de personas y civilizaciones desde avanzadas a menos avanzadas y no civilizadas. Las naciones marcaron sus historias a través de desarrollos progresivos de "civilizaciones" que comenzaron en la Grecia y Roma Antiguas y llegaron al presente.

La ciencia tenía una creencia milenaria en el conocimiento racional como una fuerza positiva para actuar. Muchos pensadores de la Ilustración, por ejemplo, hallaron la respuesta al dilema del progreso en el conocimiento proporcionado por la ciencia. Sus métodos traerían un progreso infinito en el mundo natural y

vidas moralmente rectas y productivas al mundo civil. La tarea de las ciencias humanas liberales era proporcionar las normas y estándares de reflexión y acción que permitían la búsqueda de valores cosmopolitas acerca del progreso social, libertad y felicidad humanas.

La filosofía y sociología modernas transformaron la arbitrariedad de las diferencias en necesidad e inevitabilidad (Rancière, 1983/2004). Platón, sostiene Rancière (1983/2004), no tenía tendencia a disimular la desigualdad. Se mantenían los límites firmes acerca de las redistribuciones que refinaban el coro (*cicadas*) de los pobres que no utilizaban ningún concepto de desigualdad, y que ubicaba a los pobres en un continuo de valores relacionados a otros. La disimulación de la desigualdad permaneció como un punto de diferencia o desemejanza (Rancière, 1983/2004). Los nuevos discursos de la Ilustración, las ciencias positivistas de Auguste Comte y las nuevas sociologías, continúa Rancière (1983/2004), trajeron discursos de diferencias y estados de rehabilitación de personas que ya no eran de un orden arbitrario. Las teorías de las ciencias sociales, por ejemplo, revelan diferencias que excluyen los valores y las actitudes que formaban a los trabajadores, artesanos y grupos raciales. El reconocimiento de las diferencias estabiliza los grupos como una normalidad externa y como "incapaz de adquirir alguna vez un gusto por los productos de los filósofos e incluso de comprender la lengua en la que su placer se expresa" (Rancière, 1983/2004: 204).

La *comprensibilidad* de la razón está incrustada en la metodología de la ciencia misma. Serres (1982) sostiene que la idea de estructura tiene un origen algebraico que inscribe una noción de orden y relaciones ordenadas. La idea de estructura en el trabajo de Descartes (y un texto paralelo de *Meditaciones* de Leibniz) transformó la ciencia en lo que Serres llama un juego de estrategia con reglas y movimientos que introduce la voluntad para ganar. La "voluntad para ganar" inscribe relaciones antagonistas que buscan la constante "optimización" de acción. La optimización generaliza unas posiciones sobre otras en un orden comparativo a través del pensamiento de los detalles que es realizada a través de

absolutos que ubican el “yo” y “nosotros” en una posición continuamente superior. La universalización para generar dudas, continúa Serres (1982), inscribe un procedimiento para comparar “relaciones con relaciones máximas de tal manera que nada pueda existir más allá de ella” (p.26).

El estudio de una educación comparada: algunas notas preliminares

Este capítulo se ha centrado en lo político y lo histórico del tema autónomo de la “juventud” en la enseñanza centrándose en los sistemas de la razón. Como parte de esta investigación, diferencié lo político del estudio de las políticas de la enseñanza. Lo primero es tomar lo que significa desnaturalizar el sentido común acerca de las asignaturas de los estudios de la educación. Lo histórico recibió atención a través del entendimiento de cómo principios sociales, culturales y religiosos diferentes se han juntado para ofrecer estándares y normas acerca de lo que se piensa, lo que se espera y de acuerdo a qué se actúa en la enseñanza.

Esta estrategia para hacer historia consiguió expresión con mi discusión del concepto de cosmopolitismo, una tesis cultural de modos de vida que tiene su centro en la ciencia de la enseñanza occidental desde el siglo XIX. Mi interés en el cosmopolitismo en este artículo fue doble. Era para hacer visibles cualidades históricas importantes que dan forma y moldean los principios epistemológicos a través de los cuales los principios de pedagogía en la enseñanza moderna son ordenados, distinguidos y diferenciados. La creación de la juventud como un objeto de estudio, expuse, abarcaba una red de prácticas. Esta red implicaba, entre otras cosas, principios acerca de la agencia humana que inscriben relaciones particulares entre los individuos y la sociedad, el tiempo como un principio regulador de la conducta y la instancia de estilos comparativos de pensamiento que diferencian las aptitudes de las personas en un continuo de valores.

Mi atención en el cosmopolitismo de la Ilustración es para señalar, en un nivel, un campo heterogéneo en el que se habla sobre pedagogía, se “ve” y se

actúa de acuerdo a ella. Variaciones de los principios del cosmopolitismo ofrecen las reglas y estándares que son dados por sentados de los relatos de los estudios comparados. El cosmopolitismo, en este artículo, fue una "herramienta" intelectual para pensar acerca de un método comparado que hable a la heterogeneidad de los sistemas de la razón en la enseñanza moderna y sus ciencias. Las comparaciones de los griegos, medievalistas y la "razón" de los pragmáticos, así como también las diferencias en la razón entre las tradiciones de persuasión chinas y el argumento occidental fueron analizadas para considerar diferencias históricas en las condiciones y en las reglas y estándares de la razón. La discusión también dirigió la atención a los límites de la educación comparada contemporánea donde las inscripciones epistemológicas de lo particular están dadas en forma de argumentos para lo universal (con valores progresistas subyacentes de "lo civilizado"). Irónicamente, aquello que es universal produce exclusión y abyección en su impulso a incluir. Si considero, por ejemplo, las preocupaciones contemporáneas acerca del acceso a la educación, la oportunidad e igualdad que en ella se dan, inscriben distinciones y divisiones particulares acerca de los sujetos de cambio incluidos que no pueden asumirse pero sí hacerse históricos.

El argumento se movió a través de dos planos en estudios comparados de la educación. Una es la comparabilidad inscrita en los principios generados sobre agencia, individualidad y sociedad en prácticas e investigaciones pedagógicas que estudian la niñez y la juventud. Estos principios, expuse, expresaban gestos dobles: la esperanza cosmopolita del futuro y miedos de aquellas poblaciones y cualidades de las personas que amenazan aquel futuro previsto (ver Popkewitz, 2008). La comparabilidad como estilo de pensamiento está inscripto en el sentido común y consenso de reforma, programa y pedagogía que ordena, clasifica y gobierna la reflexión y la acción (Popkewitz & Lindblad, 2000).

Es esta última y segunda idea de comparación la que proveyó el método de este artículo: era para hacer visible las diferencias históricamente en tiempo y espacio entre los principios generados acerca de quiénes somos "nosotros", quiénes deberíamos ser y quién no es ese "nosotros". En alguna otra parte he llama-

do a esta estrategia de estudio comparado una epistemología social. Su función es estudiar sistemas de razón para ubicar diferentes maneras de pensar y actuar (Popkewitz, 1991). La estrategia es comprender lo político en la enseñanza sin (re)inscribir la arbitrariedad de las diferencias en necesidad e inevitabilidad en teorías y métodos.

Notas

¹ Este capítulo apareció inicialmente en In M. Larson (Ed.), *New thinking in comparative education: Honoring Robert Cowen* (pp. 15-28). Rotterdam: Sense Publishers.

This chapter initially appeared in In M. Larson (Ed.), *New thinking in comparative education: Honoring Robert Cowen* (pp. 15-28). Rotterdam: Sense Publishers.

² Foucault y Rancière suponen tradiciones diferentes. El último se ocupa de una teoría política que implica la búsqueda de reglas que permiten prácticas democráticas a través del pensamiento acerca de la disfunción de la relación de actores y epistemes en la inserción de jerarquías y diferencias. La tradición del primero es una teoría y filosofía histórico-políticas acerca de los límites de los pensamientos de la Ilustración como materialismo del presente a través de sus principios del orden, la diferenciación y las divisiones. En este capítulo hay una mayor influencia de Foucault, aunque se deja ver la homología en el enfoque intelectual de Rancière.

³ Utilizo el término largo siglo XIX para hablar acerca de procesos históricos desiguales que aparecen a partir de la mitad del siglo XVIII y continúan hasta principios del siglo XX. Estos procesos no tienen un único origen sino que se superponen en distintos puntos para formar lo que muchos llaman modernidad y yo llamo cosmopolitismo, el último da mayor énfasis a los principios particulares que se generaron acerca de tesis culturales a partir de las cuales se construye la individualidad.

⁴ Como una persona que ha estudiado arte griego, reconozco que estoy uniendo matices históricos para lograr cuestiones generales.

⁵ Irónicamente, el ciudadano cosmopolita tenía que tener valores y responsabilidades que fueran más allá de lo local, provincial y nacional. Este distanciamiento fue rápidamente traído a la construcción de comunidades políticas que exigían nuevas maneras de relacionar la individualidad con la participación en el gobierno como se ejemplificaba en las repúblicas europeas modernas y en cierta manera en el posterior Imperio Otomano que se extendía por Europa y Asia.

⁶ Utilizo el concepto de tradición con el mismo cuidado, ya que el concepto de tradición es un invento del presente. Es una manera de leer el pasado y supone una fusión de diferentes trayectorias históricas.

Bibliografía

- BOON, J. A. (1985) "History and degeneration" in J. E. Chamberlin & S. L. Gilman (Eds.), *Degeneration: The dark side of progress* (pp. 1-23). Columbia University Press. New York.
- BRAUDEL, F. (1980) *On history*. Chicago. The University of Chicago Press.

- CHAMBERLIN, J. E., & GILMAN, S. L. (Eds.) (1985) *Degeneration: The dark side of progress*. Columbia University Press. New York.
- COMMAGER, H. S. (1950) *The American mind: An interpretation of American thought and character since the 1880s*. Yale University Press. New Haven, CT.
- DEWEY, J. (1916/1929) American education and culture. In J. Ratner (Ed.), *Character and events*.
-----*Popular essays in social and political philosophy* (Vol. II, pp. 498–503). Henry Holt and Co. New York.
- EISENSTADT, S. N. (2000) Multiple modernities. *Daedalus*, 129(1), 1-29.
- EKSTEINS, M. (1985) "Anthropology and degeneration", in J. E. Chamberlin & S. L. Gilman (Eds.), *Degeneration: The dark side of progress* (pp. 24-48). Columbia University Press. New York.
- ELIAS, N. (1939/1978) *The history of manners: The civilizing process* (E. Jehcott, Trans. Vol. 1). Pantheon. New York.
- FRANKLIN, B. (1994) *From "Backwardness to "at-Risk: Childhood learning difficulties and the contractions of school reform*. Albany, N.Y. The State University of New York Press.
- FOUCAULT, M. (1979) Governmentality. *Ideology and Consciousness*, 6, 5-22.
----- (2005) "The hermeneutics of the subject (G. Burchell, Trans.)" in F. Gros (Ed.), *Lectures at the Collège de France, 1981-1982*. Picador. New York.
- FRIEDERICH, D. (2009) Historical Consciousness as a Pedagogical Device in the Production of the Responsible Citizen. Unpublished paper. Madison: The Department of Curriculum and Instruction, The University of Wisconsin-Madison
- GEE, J. (2003) *What video games have to teach us about learning and literacy*. Palgrave Macmillan. New York.

- GILROY, P. (2001) *Against race: imaging political culture beyond the color line*. Harvard University Press. Cambridge, MA
- JACK, M. (1989) *Corruption & progress. The eighteenth-century debate*. A M S Press. New York.
- JULLIEN, F. (1995/2004) *Detour and access: Strategies of meaning in China and Greece* (S. Hawkes, Trans.). Zone Books. New York.
- KANT, E. (1784/1970) "Idea for a universal history with a cosmopolitan purpose (H. B. Nisbet, Trans.)", in H. Reiss (Ed.), *Kant's political writing* (pp. 41-53). Cambridge University Press. Cambridge, UK.
- KOSELLECK, R. (1979/1985) *Futures past: On the semantics of historical time* (K. Tribe, Trans.). The MIT Press. Cambridge, MA.
- MANN, H. (1867) *Lectures and annual reports on education*. MA. Fuller. Cambridge.
- PASSAVANT, P. (2000) The governmentality of discussion. In J. Dean (Ed.), *Cultural studies & political theory* (pp. 115-131). Cornell University Press. Ithaca, NY.
- POCOCK, J. G. A. (2003) *Machiavellian moment: florentine political thought and the Atlantic Republican tradition (with a new Afterword)*. Princeton University Press. Princeton, NJ.
- POPKEWITZ, T. (Ed.) (1987) *The formation of school subjects: The struggle for creating an American institution*. Falmer Press. London.
- (1991) *A political sociology of educational reform: Power/Knowledge in teaching, teacher education, and research*. Teachers College Press. New York.
- (2001) Rethinking the political: Reconstituting national imaginaries and producing difference in the practices of schooling. *International Journal of Inclusion*, 5(2/3), 179-207.

- (2008) *Cosmopolitanism and the age of school reform: Science, education, and making society by making the child*. Routledge. New York.
- POPKEWITZ, T., & Lindblad, S. (2000) Educational governance and social inclusion and exclusion. Some conceptual difficulties and problematics in policy and research. *Discourse*, 21(1), 5–54.
- PORTER, D. (1991) *Haunted journeys: Desire and transgression in European travel writing*. Princeton, NJ. Princeton University Press.
- RAJCHMAN, J. (1997) *Constructions*. Cambridge, MA. MIT Press.
- RANCIERE, J. (1983/2004) *The philosopher and his poor* (J. Drury, C. Oster & A. Parker, Trans.). Durham, NC. Duke University.
- SERRES, M. (Ed.) (1982) *Hermes: Literature, science, philosophy*. Baltimore. Johns Hopkins University Press.
- SOJA, E. (1989) *Postmodern geographies: The reassertion of space in critical social theory*. London. Verso.
- TOMLINSON, J. (1999) *Globalization and culture*. Chicago. University of Chicago Press.
- TOULMIN, S. (1990) *Cosmopolis, the Hidden Agenda of Modernity*. New York. The Free Press.
- WAGNER, P. (2001) *Theorising modernity: Inescapability and attainability in social theory*. London. Sage.
- WITTROCK, B. (2000) Multiple Modernities. *Daedalus*, 129(1), 1-30.
- WOOD, G. W. (1999) The American love boat. *The New York Review of Books*, 56(15), 40-42.
- WU, Z. (2006) Understanding practitioner research as a form of life: an Eastern interpretation of Exploratory Practice. *Language Teaching Research*, 10(3), 331–350.

Que tem a Europa para oferecer aos recém-chegados a uma longa escolaridade obrigatória?

What have Europe to offer to the new commers to the long compulsory education?

*Joaquim Azevedo**

Resúmen

Neste artigo debate-se a tensão existente entre a prescrição normativa da obrigatoriedade de frequência da escola até ao fim do ensino secundário superior (12 anos de escolaridade) e a capacidade sociopolítica de garantir a universalidade da frequência deste nível de ensino. Nos últimos vinte anos regista-se um elevado investimento na escolarização de toda a população até aos 12 anos de escolaridade. A expansão do modelo da escolarização de massas prossegue (Meyer, 1992; Meyer, Ramírez, Soysal, 1992), com diferenças regionais muito sensíveis. As estratégias políticas e o envolvimento social têm sido muito diversos; retomando a categorização de Soysal e Strang (1989) umas incidem mais sobre a prescrição normativa, outras na construção política de soluções e outras na mobilização social dos actores. Também serão contextualizadas as tendências de desenvolvimento do ensino secundário quer por "subordinação regressiva" ao ensino superior quer por subordinação à economia local e internacional. Entre as principais tendências comuns no espaço europeu, este artigo situa e analisa criticamente não só a criação de dispositivos legais tendentes a criar novas oportunidades de educação e formação para os jovens, como as medidas tomadas para fortalecer as oportunidades de todos os jovens realizarem percursos escolares pessoalmente significativos dentro do ensino secundário superior, independentemente do prosseguimento de estudos no ensino superior.

Palavras-chave: escolaridade universal e obrigatória; obrigatoriedade escolar; diversificação escolar; diferenciação pedagógica; Europa.

Abstract:

In this paper I aim to discuss the great question of the extension of compulsory education in European countries; this extension is politically presented as a greater benefit for all citizens. Although public policies that intend to implement a longer school are focused on the compulsory aspect, this new education requires an appropriate response to its inherent and less focused universality: a time of quality education for all children and young people, without exception. In order to think about that, first I update the data relating to compulsory schooling in Europe and the relative degree of compliance, and then discuss the issue of universality versus compulsory, arguing that the guarantee of the first precedes the application of the second and, in educational terms, that one is the larger issue; thirdly, I present some of the main measures taken in various European countries to welcome newcomers to schooling, to combat drop-outs and lack of compliance with the new compulsory education; fourthly, I discuss the relevance of these measures in light of the ultimate goal of greater universality of a quality education for all, especially for those newcomers to the compulsory schooling of more than nine years' duration. In this discussion I adopt a three-dimensional perspective: ethical and epistemological, socio-political and polycentric and finally academic. With this I advocate the need to use any strategy of school diversification and flexible curriculum as a springboard for more and better education for each and every one, through increased educational personalization, avoiding the easy fall on reproduction in school environment, of the starting social stratification, poverty and exclusion.

Keywords: universal and compulsory schooling, compulsory school, schooldiversity, pedagogical flexibility, Europe.

*Professor Catedrático de Educação da Universidade Católica Portuguesa-Porto.

Introdução

Neste texto procuro discutir a magna questão do prolongamento da escolaridade obrigatória nos países europeus, prolongamento este que é politicamente apresentado como um bem maior para todos os cidadãos. Apesar de as políticas públicas que pretendem implementar uma mais longa escolarização se focarem na vertente da obrigatoriedade, essa nova escolaridade requer uma resposta adequada à sua inerente e menos focada universalidade: um tempo de escolaridade de qualidade para todas as crianças e jovens, sem exceção.

Para tal, em primeiro lugar, atualizo os dados relativos à escolaridade obrigatória na Europa e ao grau relativo do seu cumprimento; de seguida, discuto a questão da universalidade *versus* obrigatoriedade, advogando que a garantia daquela precede a aplicação desta e que isso constitui, em termos educativos, a questão maior; em terceiro lugar, apresento algumas das principais medidas tomadas nos diferentes países europeus para acolher os novos recém-chegados à escolarização, para combater o abandono precoce e a falta de cumprimento da nova escolaridade obrigatória; em quarto lugar, discuto a pertinência destas medidas à luz do objetivo maior da universalidade de uma educação de qualidade para todos, com destaque para esses recém-chegados à escolarização obrigatória de mais de nove anos de duração. Nesta discussão adoto uma perspectiva tridimensional: ética e epistemológica, sociopolítica e policêntrica e, finalmente, escolar. Com ela advogo a necessidade de se utilizar qualquer estratégia de diversificação escolar e de flexibilização curricular como um trampolim para mais e melhor educação para cada um e com cada um, através de uma crescente personalização pedagógica, evitando-se a queda fácil na reprodução, em ambiente escolar, da estratificação social de partida, da pobreza e da exclusão.

A obrigatoriedade e as suas características

A generalidade dos países europeus decretou uma escolaridade obrigatória a tempo inteiro de dez anos e até aos dezasseis anos de idade. Países há, como os Países Baixos e a Hungria, em que a escolaridade obrigatória é longa, de treze anos, ou como o Luxemburgo, a Irlanda do Norte e Portugal, em que é de doze anos, e países em que esta mesma escolaridade é de menos cinco anos, como na Croácia ou mesmo na Turquia, em que é apenas de oito. Na maior parte dos casos, o número médio de anos de frequência obrigatória é de nove ou dez (dos seis até aos quinze ou dezasseis anos de idade). Entre estes países encontram-se os nórdicos que são habitualmente tomados como exemplo internacional (no PISA e em outros *rankings* internacionais), ou seja, a Finlândia, a Noruega e a Suécia (cf. Quadro 1).

A obrigatoriedade escolar inicia-se mais precocemente no Luxemburgo, na Irlanda do Norte e em alguns cantões da Suíça, aos quatro anos, e mais tardiamente, aos sete anos, na Bulgária, Estónia, Finlândia, Lituânia e Suécia. Os seis anos são a regra mais comum. O término da escolaridade compulsiva termina geralmente aos dezasseis anos, embora haja países onde termina seja mais tarde (Países Baixos, Hungria, Portugal, aos dezoito) ou mais cedo (Croácia e Turquia, aos catorze anos). O Quadro 1 reflete esta mesma realidade e evidencia com bastante clareza a paleta multifacetada de níveis de educação e ensino que são abrangidos pela obrigatoriedade escolar. Assim, ela tem início na educação pré-escolar (Chipre, Grécia, Hungria, Letónia, Luxemburgo, Polónia e Suíça), passa pelo ensino primário, pelo ensino secundário inferior e prolonga-se até ao ensino secundário superior (Bulgária, Eslováquia, França, Hungria, Irlanda, Itália, Luxemburgo, Países Baixos, Portugal, Inglaterra, País de Gales e Irlanda do Norte). Este facto revela, portanto, políticas nacionais bastante diversas: uns países iniciam a escolaridade obrigatória aos quatro e cinco anos de idade, ainda antes do início da escolarização propriamente dita, outros não comungam desta perspectiva e apenas a iniciam mais tarde, prolongando-a até ao período de entrada no

ensino superior, como na Hungria, nos Países Baixos e em Portugal. Nestes últimos casos, como ainda em vários outros (como a Alemanha e a França), a escolaridade obrigatória compreende já o período da diversificação (curricular e/ou institucional) do ensino secundário, abrangendo por isso cursos profissionais e formação em alternância por exemplo¹. O leque de situações nacionais não podia ser, porventura, mais diverso.

Quadro 1 Síntese da escolaridade obrigatória e estrutura dos diferentes sistemas educativos europeus (com idade de início da educação e formação profissional)²

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	
Alemanha						P	P	P	P	i	i	i	i	i	i*	S	S	S		
Áustria						P	P	P	P	i	i	i	i	S*	S	S	S			
Bélgica ¹						P	P	P	P	P	P	i	i	S*	S	S	S			
Bulgária														*	S	S	S	S		
Chipre			e	e	e	P	P	P	P	P	P	i	i	i						
Croácia																				
Dinamarca																				
Eslováquia															S*	S	S	S		
Eslovénia																				
Espanha						P	P	P	P	P	P	i	i	i	i					
Estónia																				
Finlândia																				
França						P	P	P	P	P	P	i	i	i	i	S*	S	S		
Grécia				e	e	P	P	P	P	P	P	i	i	i						
Hungria			e	e	e										S*	S	S	S	S	
Irlanda				P	P	P	P	P	P	P	P	i	i	i	S	S	S			
Islândia																				

Itália						P	P	P	P	P	i	i	i	S*	S	S	S	S	
Letónia	e	e	e	e	e	e	e									*			
Liechtenstein						P	P	P	P	P	i	i	i	i					
Lituânia							P	P	P	P	i	i	i	i*	i	i			
Luxemburgo			e	e	e	P	P	P	P	P	P	i	i	i	S*	S	S	S	
Malta						P	P	P	P	P	i	i	i	i	i				
Noruega																			
Países Baixos				P	P	P	P	P	P	P	P	i*	i	i	S	S	S		
Polónia			e	e	e	e	P	P	P	P	P	P	i	i	i	S*	S	S	
Portugal							P	P	P	P	P	i	i	i	S*	S	S		
República Checa																			
R.U. Escócia						P	P	P	P	P	P	i	i	i	i				
R.U. Inglaterra/País de Gales							P	P	P	P	P	i	i	i	S	S	S*	S	
R.U. Irlanda do Norte				P	P	P	P	P	P	P	P	i	i	i	S	S	S*	S	
Roménia							P	P	P	P	i	i	i	i	i*	i			
Suécia																			
Suíça				e	e	P	P	P	P	P	P	i	i	i					
Turquia																			
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19

Notas: Tomou-se como exemplo a Bélgica neerlandófona.

Fonte: The structure of the European education systems 2011/12, Eurydice

Legenda:

e	Educação pré-primária (ISCED 0)		Escolaridade obrigatória a
P	Ensino primário (ISCED 1)		Escolaridade obrigatória a
	Ensino organizado em estrutura	*	Início da formação profissional
i	Secundário inferior (ISCED 2)	S	Secundário superior (ISCED 3)

No entanto, a convergência política também existe e ela, neste caso em apreço, tem um nome: escolaridade obrigatória para todos os cidadãos, com pelo menos oito anos de duração, podendo chegar a treze anos. Estas decisões de prolongamento da obrigatoriedade escolar implicam importantes processos de amadurecimento e de tomada de decisão política, que envolvem parceiros sociais, governos e parlamentos nacionais. A ênfase da decisão tende a ser colocada no campo da obrigatoriedade, portanto, na sua génese compulsiva, face à liberdade de cada cidadão e em nome de um superior bem comum, uma mais longa escolaridade para todos. Dada a relativa violência que encerra a imposição desta obrigatoriedade, promovida sempre em nome de um superior bem comum, os decisores deixam habitualmente algumas escapatórias aos cidadãos. Existem dois tipos de escapatórias: uma consiste em não fazer coincidir a duração da obrigatoriedade com a duração da escolaridade que está subjacente; assim, os cidadãos são obrigados a frequentar o sistema de educação até uma certa idade e não até completarem a escolaridade legalmente prevista (exemplo: escolaridade de dez anos e liberdade de saída aos dezasseis anos de idade, independentemente do ano de estudos que se frequente); uma outra traduz-se no prolongamento da obrigatoriedade, por exemplo de dezasseis para dezoito anos de idade, mas apenas a tempo parcial, o que pode criar mais possibilidades de os cidadãos a frequentarem, pois já permite conciliar vários modelos de organização da vida de cada pessoa, por exemplo entre frequência escolar e ocupação laboral. Estão neste último caso países como a Alemanha (em cinco *Länder*, o prolongamento ocorre até aos dezanove anos), a Bélgica e a Polónia.

A ênfase na obrigatoriedade radica, como dissemos, na perspetiva socialmente partilhada de que esse será o maior bem para todos os cidadãos, qualquer que seja a sua etnia, situação sociocultural e económica, género ou religião, devendo por isso ser de frequência compulsória. Estas leis habitualmente também enfatizam um conjunto de dispositivos que os Estados e as sociedades devem colocar ao serviço dos cidadãos para que estes possam efetivamente cumprir o desiderato comum e a obrigação imposta (apoios especiais aos alunos com maiores dificuldades de aprendizagem, adaptações curriculares, existência de "currículos alternativos"...). Também é comum encontrar-se a justificação de que a compulsividade é um meio não despidendo usado pelos Estados para que a frequência escolar entretanto prolongada se cumpra de facto e de modo universal, evitando assim a exclusão de grupos sociais mais pobres e socialmente desprotegidos.

No caso de Portugal, os dois ministros envolvidos nesta decisão, nos anos 2002-2009, David Justino e Maria de Lurdes Rodrigues, justificaram a sua decisão deste modo:

"Se o valor social da escola fosse reconhecido por todos, o Estado não tinha necessidade de determinar a escolaridade obrigatória. Nesta ideia reside a grande diferença entre universalização e obrigatoriedade do ensino: a primeira resulta da vontade e da opção do cidadão, a segunda de um desígnio do Estado pretensamente em benefício do cidadão e da sociedade. Mesmo nas sociedades onde o valor da educação era elevado, o Estado sentiu a necessidade de recorrer à [ação] coerciva visando alguns grupos mais pobres ou socialmente excluídos. Como era reconhecido pelo filósofo e economista inglês John Stuart Mill (1806-1873), a pobreza é pouco compatível com a educação (...) Num país com uma elevada taxa de pobreza e com uma das maiores desigualdades de distribuição do rendimento na Europa, é natural que seja o Estado a impor as metas de escolarização e a exercer o seu poder de coerção para as fazer cumprir. Se assim não fosse, o atraso educativo, muito provavelmente, seria bem maior em relação aos restantes parceiros europeus. (...) Por outro lado, há que reconhecer que a determi-

nação de um alargamento da escolaridade obrigatória funciona como um estímulo ao aumento das expectativas de escolarização das famílias relativamente aos seus filhos (Justino, 2010: 53-56).³

“Para ser [efetivo], o prolongamento da escolarização requeria consolidação dos avanços anteriores, bem como apoios às famílias, sobretudo às mais carenciadas e com menos recursos para sustentar o adiamento da entrada dos filhos no mercado de trabalho. Por isso, só em 2009, no final do mandato do XVII Governo, se alterou a lei da escolaridade obrigatória, prolongando-se esta até aos 18 anos. Na altura faziam-se já sentir os efeitos das medidas de valorização do ensino secundário entretanto postas em prática, em particular com a generalização da oferta de cursos profissionais nas escolas públicas e a conseqüente redução do insucesso e do abandono precoce. Acompanhando a alteração legislativa de novas medidas de apoio às famílias na educação dos seus filhos, estavam reunidas as condições para que o prolongamento da escolarização se traduzisse num aumento [efetivo] da qualificação dos jovens (...) Esta meta (alargamento da escolaridade) aparecia explicitamente articulada com outras medidas de política educativa complementares e convergentes com o mesmo [objetivo], pois era claro que, para garantir a sua exequibilidade, não seria suficiente inscrevê-la na lei. Era necessário, antes de mais, criar as condições, preparar as escolas, com os meios necessários, e corrigir ineficiências do sistema. Mas também era necessário preparar as famílias e os jovens para esse novo [objetivo]”. De seguida, a autora foca a permanência de dois problemas: a garantia do cumprimento da lei, ou seja, “garantir a escolarização” e a garantia da “[efetividade] das aprendizagens e dos resultados obtidos”, ou seja, “garantir a escolaridade” (Rodrigues, 2010: 81-85).

Entre estes dois modos de fundamentar a medida de política de prolongamento da escolaridade obrigatória, de quinze para dezoito anos de idade, existem mais ou menos explícitas duas leituras acerca do que é que está em causa nesta decisão política: de um lado, uma ênfase na obrigatoriedade e no papel coercivo do Estado, ainda que realizado em nome dos mais pobres da sociedade,

do outro, uma acentuação dos apoios que o Estado deve conceder às famílias mais desfavorecidas para que a obrigatoriedade seja efetiva e seja realmente um tempo de *escolaridade* para todos, além de ser tempo de *escolarização* obrigatória. Esta mesma equação, que é sempre um balanço político entre perspectivas complementares, abre a problemática que pretendo focar neste texto.

A universalidade precede a obrigatoriedade

O modo menos comum de formular o prolongamento da escolaridade que é declarada obrigatória situa-se na conceção e na verificação da sua universalidade. Se a escolaridade é declarada obrigatória exatamente porque constitui um bem maior para todos os cidadãos, então a conceção e a verificação da sua universalidade não constituem fatores instrumentais, mas antes o seu núcleo essencial e central. Instrumental será a declaração da sua obrigatoriedade, invertendo-se, por isso, a ordem dos fatores.

De facto, cada ser humano e todos os seres humanos, sem exceção, pela educação familiar e depois pela educação escolar, desabrocham como pessoas únicas e como cidadãos de uma dada comunidade, partilhando os seus valores comuns. A transmissão de e o confronto com o Bem, com a Beleza e com a Verdade, aqui resumidos nos saberes codificados e adquiridos tanto pelas diferentes áreas científicas como pelas diversas histórias e culturas humanas, ao longo dos séculos e até à atualidade, representam o eixo matricial estruturador do bem maior sobre o qual se declara a universalidade da educação escolar. E é em cima deste bem essencial, maior e universal, que, por sua vez, se ergue o princípio instrumental da obrigatoriedade. O princípio ético-político e antropológico da universalidade, que é portanto tanto da ordem pessoal e intransmissível como da ordem da cidadania ativa e comum, que é um princípio cada vez mais universal e transversal às diferentes culturas e histórias nacionais, precede o imperativo instrumental e normativo da obrigatoriedade, que se reveste, por sua vez, de múltiplos matizes históricos e políticos.

Por isso, vários autores sublinham o primado dos princípios personalistas e humanistas da educação: desde a perspectiva de que o homem transcende o estatuto de cidadão (Baptista, 2007) ao paradigma antropológico que sustenta a pedagogia (Carvalho, 1992) e à conceção de que os direitos pessoais (os direitos, liberdades e garantias) precedem os direitos sociais (Pinto, 2009). Este último autor sublinha que “o primeiro e verdadeiramente fundamental princípio de um Estado de direito é o princípio da liberdade da pessoa humana, que é *uma* liberdade igual para todos os homens, porque todos possuem igual dignidade” (ibídem: 71). Salvar o princípio da liberdade e garantir o respeito pela dignidade de cada pessoa implica, ao poder político e ao aparelho administrativo educacional, colocar a ênfase na universalidade, tomando a obrigatoriedade como um subsídio em relação à universalidade.

Como afirmámos em outra ocasião (Azevedo, 2011), os alunos (todas as pessoas que aprendem, desde as crianças até às pessoas idosas) não são peças de uma qualquer máquina educacional, submetidas às regras de um aparelho administrativo, objetos de mercado e sujeitos de consumo escolar; são seres humanos únicos que devem merecer o melhor acolhimento e a mais digna hospitalidade, no respeito pela sua singularidade e segundo dinâmicas também singulares de personalização e de sociabilidade. É próprio do Estado garantir que todos os cidadãos tenham acesso a uma educação de qualidade, ao longo de toda a sua vida e em todas as dimensões integrantes do desenvolvimento humano, e que isso seja feito em nome dos princípios ético-políticos da unicidade e da educabilidade universal dos seres humanos. A sociedade e o Estado devem, por isso, garantir às famílias os meios que lhes permitam exercer cabalmente todos os seus deveres de educação e formação e às escolas as condições para o acolhimento de cada um e para o exercício de uma educação de qualidade para todos.

De facto, o que está implícito no princípio normativo da obrigatoriedade é necessariamente o princípio ético-político da universalidade. A concretização do princípio da obrigatoriedade, de per si, diz pouco ainda acerca da concretização do princípio da universalidade, porque o primeiro tende a colocar o acento tónico

no dever do cidadão, sendo que os cidadãos são tidos todos como iguais. Os cidadãos podem exercer o seu direito à educação e cumprir o seu dever de permanecer na escola de modo prolongado e a sociedade e o Estado podem garantir o acesso de todos à educação escolar e, tudo feito, pode ser ainda insuficiente, no contexto de uma nova escolaridade universal; a garantia do acesso é o umbral para a concretização de uma educação escolar longa e de qualidade para cada um, a janela aberta para o sucesso escolar. Daí a centralidade da capacidade efetiva das escolas e das comunidades para promoverem com cada aluno, no quadro de uma heterogeneidade que cresce exatamente com o acesso universal e obrigatório, uma educação de qualidade, adequada e alicerçada num reconhecimento profissional “positivo e construtivo” desta imensa heterogeneidade (Prud’homme et al., 2011: 8). A heterogeneidade “escolar”, muito antes de ser um “problema” escolar, é um bem de cada comunidade, um elemento central e *constitutivo* e, ao mesmo tempo, um elemento nuclear e *construtivo* dessa mesma comunidade humana, que reclama de cada escola e de todas as instituições sociais de cada comunidade a mesma atitude ética, epistemológica e política “positiva e construtiva”.

Todavia, as políticas públicas de educação, conduzidas em geral pelo Estado e pelo seu aparato administrativo, têm acentuado muito mais a obrigatoriedade, em detrimento da universalidade. Assim, pouco a pouco, descendo (ou melhor, subindo!) das normas para a realidade, vai-se esboroando o rosto do direito a uma educação escolar universal, longa e de qualidade, fator de desenvolvimento humano de todas as pessoas e socialmente integradora de todos os cidadãos. Esta descida (que é uma subida) das normas para a realidade é um caminho cheio de escolhos, que palavras como *insucesso* e *abandono* procuram insatisfatoriamente qualificar, e que se traduz por níveis mais ou menos elevados de incumprimento da obrigatoriedade escolar por parte de alguns grupos de cidadãos. Estes são, na sua maioria, constituídos por famílias pobres e com poucos recursos académicos, famílias que, fora de um quadro de universalidade (e

consequente e secundária obrigatoriedade), ficariam “naturalmente” fora da “nova escolarização” agora cada vez mais prolongada.

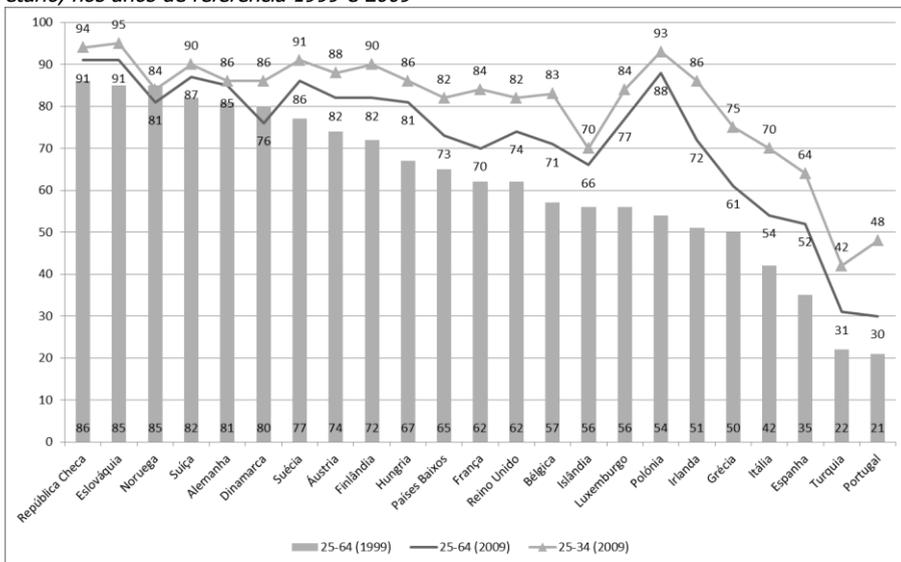
Antes de iniciarmos qualquer análise da diversificação escolar (que é sempre uma resposta curricular e/ou institucional à diversidade de contextos e de alunos), importa, por tudo isto e com base nesta definição da relação entre obrigatoriedade e universalidade, salientar a relevância da consequente postura ética, epistemológica e sociopolítica de cada escola e de cada profissional do campo educacional, com destaque para os professores, psicólogos escolares e os mediadores familiares. A esta questão voltaremos na discussão final do presente documento.

Os graus de cumprimento da obrigatoriedade escolar

No Gráfico 1, podemos analisar em que medida se tem evoluído nesta perspetiva de alcançar a universalidade dos estudos até aos 16 ou 18 anos, vendo que países atingiram pelo menos o ensino secundário, nos grupos etários 25-34 anos e 25-64 anos. É um dos olhares possíveis, outro é o da análise das taxas de escolarização do ensino secundário, para uma população com idade até aos 24, para o ano de 2009 (ver Gráfico 2). Começemos pelo Gráfico 1.

Quando analisamos os resultados do Gráfico 1, para o grupo etário mais jovem, o dos 25-34 anos, verificamos que muitos países já atingiram valores de mais de 80% (e até acima de 90%) da sua população neste grupo etário com pelo menos o ensino secundário: estão nos ou acima dos 90% a República Checa, a Eslováquia, a Suíça, a Suécia, a Finlândia e a Polónia e estão entre os 80 e os 89% os seguintes países: Alemanha a Áustria, a Bélgica, a Dinamarca, a França, a Hungria, a Irlanda, o Luxemburgo, a Noruega, os Países Baixos, a Polónia e o Reino Unido, atingindo a média dos países da OCDE os 81%, em 2009. Entre os países com mais baixos índices de escolarização de nível secundário, abaixo dos 70%, neste mesmo grupo etário, estão, em 2009, a Turquia (42%), Portugal (48%) e a Espanha (64%).

Gráfico 1 Percentagem da população com pelo menos o ensino secundário, por grupo etário, nos anos de referência 1999 e 2009

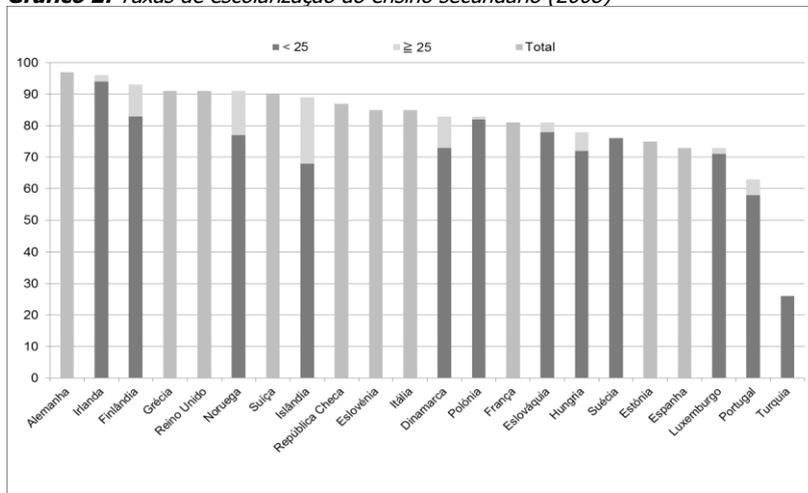


Notas: Não se incluem os casos da Eslovénia e da Estónia, pelo facto de não estarem disponíveis os dados de 1999. Para a Eslováquia, o primeiro ano de referência é 2001, enquanto para os Países Baixos é 2000.

Fonte: Education at a Glance, 2001 e 2011

O mesmo ocorre para o conjunto da população, aqui medido pelo grupo etário 25-64 anos, entre os anos de 1999 e 2009. No conjunto da população, o que significa a realização de enormes investimentos na educação de toda a população, são de registar os progressos notáveis de países como a Polónia (de 54% para 88%), a Irlanda (de 51 para 72%), o Luxemburgo (de 56 para 77%). Além destes países, pela análise do mesmo Gráfico 1, fica também patente o esforço mais recente na escolarização realizado por Portugal, Espanha, Itália, Grécia e França, pois é aí que se constata haver uma maior diferença entre as percentagens de população escolarizada da população em geral e da mais nova, em 2009.

Gráfico 2: Taxas de escolarização do ensino secundário (2008)



Nota: Não estão disponíveis os dados para Áustria, Bélgica e Países Baixos. O ano de referência para a França é 2004 e para a Estónia 2006.

Fonte: Education at a Glance, 2006, 2008 e 2010.

As taxas de escolarização relativas ao ano 2008 (Gráfico 2)⁴ permitem confirmar que as recuperações mais salientes e recentes das taxas de escolarização são as que se verificam para a Grécia, a Itália e a Espanha, países para os quais só possuímos, todavia, dados agregados (que juntam os jovens e os adultos), e para Portugal, neste caso sobretudo à custa do crescimento da população jovem.

Ora, estes dados apresentados até aqui e conjugados entre si permitem-nos afirmar que não existirá uma ligação direta e automática entre o facto de se decretar uma dada quantidade de anos e uma certa duração de obrigatoriedade escolar e o facto de se alcançar uma efetiva universalidade. Esta ainda não foi atingida em nenhum país, havendo vários países com valores acima dos 90%, como deixámos acima esclarecido. Impera uma grande diversidade de situações. Assim, entre os países com mais elevada escolarização de nível secundário encontram-se países que iniciam a sua escolaridade obrigatória aos 4, 5, 6 e 7 anos e que a terminam aos 15, 16, 17 e 18 anos. A duração da escolaridade obrigatória nestes mesmos países oscila entre os 9 e os 13 anos. Nos casos da Hungria e dos Países Baixos, que são dois dos três países em que a escolaridade obrigatória

se inicia mais cedo e acaba mais tarde (Quadro 1), ou seja, preenche o período 5-18 anos, já em 1999 as percentagens da população mais jovem com pelo menos o ensino secundário era muito elevada, respectivamente 80% e 74% (OCDE, 2010). O outro caso é o de Portugal, que continua a apresentar o valor mais baixo da União Europeia e que decretou, em 2009, o alargamento da escolaridade obrigatória de nove para doze anos, aumentando dos quinze anos de idade para os dezoito a obrigatoriedade de frequência da escola.

A criação de condições sociais para se alcançar a universalidade tem constituído um muito importante foco político, tendo em vista a escolarização de todos os jovens. Esta via política, com clara ênfase social, pode ser exemplificada (i) seja com a decisão da Noruega de aumentar a escolarização de nível secundário da sua população sem aumentar a obrigatoriedade de frequência escolar (Azevedo, 2000), mobilizando toda a sociedade local (municípios) para criar condições de realização de percursos de educação e formação para todos os jovens, até aos 19 anos de idade, (ii) seja com o caso da Dinamarca⁵, que cria um conjunto de dispositivos particularmente dirigidos ao acolhimento dos recém-chegados à nova e longa escolarização e que descrevemos de seguida. O que importa salientar nestes processos políticos de melhoria do nível de educação de uma dada população territorialmente organizada, sem deixar ninguém pelo caminho, é que se trata, por um lado, realmente de processos sociopolíticos complexos e que seguem contornos diversificados, conforme os países, as suas histórias e as culturas dominantes e que, por outro, ganha realce na agenda política a necessidade de garantir, por todos os meios possíveis, uma atenção redobrada às famílias mais carenciadas e às crianças e jovens com mais dificuldades de progressão escolar.

Para atingir o objetivo da escolarização de todos os jovens do grupo etário 14-18 anos, a Dinamarca tem procurado ir de encontro às diferentes expectativas e aspirações dos jovens, criando uma série de alternativas de ensino e de formação. Para este grupo etário, ao lado das *Folkeskole*, as escolas básicas regulares, podem existir as *Efterskole*, escolas criadas em 1851 por Kristen Kold, que

aliam a formação geral com uma formação prática e com o trabalho, potenciando a autoestima e a motivação em adolescentes que falham no sistema regular, seja com atraso escolar seja com fracos rendimentos académicos. Estas escolas são apoiadas pelo Estado, pelos municípios e pelas famílias e preparam os alunos para os mesmos exames das *Folkeskole*. Podem existir também as Escolas de Jovens, de iniciativa pública, sobretudo municipais, que estruturam o dia a dia escolar de modo alternativo, em tempo parcial ou em tempo completo. Estas escolas podem ser apenas de apoio e aprofundamento dos estudos, em áreas em que os alunos revelam dificuldades, como podem oferecer áreas que os alunos não seguem nas suas escolas regulares.

Existem ainda as Escolas de Produção, desde a década de 1970, escolas privadas e dirigidas por órgãos independentes, também de base municipal e intermunicipal, que procuram ajudar os jovens a completar os seus estudos, com base no trabalho prático e na produção e na organização de oficinas. Nestas, os jovens têm acesso a conteúdos teóricos e práticos, predominantemente personalizados, e nelas estudam e trabalham por um período transitório, em regra de seis meses, mas que pode oscilar entre um mês e um ano. São acompanhados por docentes e formadores, num rácio de um para cada seis alunos, tendo em vista desenvolver procedimentos e capacidades inscritos em percursos de desenvolvimento pessoal. De seguida, os jovens são habitualmente encaminhados para cursos de ensino técnico e de formação profissional e para uma atividade ocupacional.

Mais recentemente, em 1993, foi estabelecida a lei da Formação Profissional Básica, que proporciona cursos de dois anos, com formação geral e profissional, e ainda, em 1995, os Cursos Ponte entre a Escola Básica e a Formação de Jovens (14-18 anos), com duração de um ano, que visam orientar os jovens para a escolha de um curso de nível pós-básico, qualquer que seja a sua natureza, tipo Escolas de Jovens, Escolas de Produção ou Cursos Profissionais Básicos. Ou seja, com base nos municípios e com uma ação articulada com o Estado, procura-se cumprir o objetivo social de oferecer a todos os jovens um percurso de

educação e formação que favoreça quer percursos de desenvolvimento pessoal quer uma adequada inserção socioprofissional.

Modelização da expansão da escolarização de massas

Esta é o conjunto de esforços realizados na Dinamarca, como o poderíamos ter sublinhado para tantos outros países. Mas estes esforços não começaram hoje, têm uma história e esta pode explicar modelos de desenvolvimento da educação de massas. Estes modelos, por sua vez, a existirem, podem ajudar-nos a perceber melhor as dinâmicas atuais da nova e prolongada escolarização obrigatória e universal.

Estas dinâmicas sociais de expansão da "escolarização de massas" têm sido estudadas por vários autores, seja sobre o século XIX (Soysal e Strang, 1989), seja sobre o século XX (Meyer, 1992 e 2000). Soysal e Strang (1989), através da sua análise da história da evolução da escolarização de massas na Europa, ao longo do século XIX, tinham evidenciado três grandes modelos de construção da mesma escolarização. O modelo da construção estatal da educação (Dinamarca, Noruega, Suécia, Prússia), o modelo da construção social da educação (França, Holanda, Suíça, Reino Unido) e o modelo da construção retórica da educação (Grécia, Portugal, Espanha, Itália). No que se refere ao primeiro modelo, os autores sublinham neste artigo o papel das igrejas nacionais na construção dos sistemas educativos nacionais, pois providenciaram "uma base ideológica e organizacional" para a emergência de um sistema educativo nacional. Esta aliança permitiu não só legitimar a autoridade de um centro secular, como enfatizar a identidade nacional dos membros de um dado Estado politicamente edificado. O caso da Prússia surge como o melhor exemplo deste processo. No que diz respeito ao segundo, os autores salientam o papel do conflito de interesses entre o Estado nacional e os grupos detentores de missões sociais educacionais, conflito esse que fez com que os Estados tivessem tido dificuldades em realizar um controlo nacional sobre a educação. Assiste-se mesmo a uma "relação negativa" entre as

leis da obrigatoriedade escolar e a frequência escolar, tendo esta entrado em processos de expansão mesmo na ausência de um controlo central do Estado, fruto da ação de igrejas, instituições sociais e grupos de cidadãos (como nos EUA ou na Holanda, em que calvinistas, católicos e grupos seculares desenvolveram os seus próprios sistemas escolares). O mesmo conflito e competição que tornou difícil a emergência de um sistema nacional unificado, facultou a rápida expansão da escolarização. No terceiro modelo, este conflito local de interesses foi sempre fraco e igualmente fraca foi a ação dos estados nacionais, o que fez com que a expansão da escolarização de massas fosse um processo lento, ao longo de todo o século. Estes estados empreenderam os mesmos esforços legislativos que os países do Norte da Europa para promoverem a escolarização, mas o predomínio da informalidade e da particularização de "estruturas feudais ou corporativas" fez com que tivesse havido poucas fontes alternativas de promoção de uma escolarização formal e universal, registando-se assim uma boa relação entre leis de obrigatoriedade e fraca frequência escolar.

Ao longo do século XX, este processo de escolarização de massas prosseguiu e atingiu, como vimos acima, sobretudo no pós-II Guerra Mundial, níveis muito elevados na generalidade dos países europeus, tanto para a escolaridade primária como para a escolaridade secundária (até aos 16 anos). O modelo desenvolvido por Soysal e Strang ter-se-á mantido válido ao longo do século XX, mas com um progressivo controlo dos sistemas educativos por parte dos estados nacionais, cada vez mais consolidadamente nacionais na sua configuração, em parte por força da emergência (ainda que lenta, em alguns casos) dos seus sistemas de escolarização de massas, os sistemas educativos nacionais e centralizados, um modelo cultural comum (Meyer, 1992).

O que esta modelização permite evidenciar é, por um lado, a enorme diversidade de focagens sociopolíticas existentes no espaço europeu para a concretização do objetivo de uma escolarização universal cada vez mais prolongada e, por outro lado, que estas mesmas focagens são expressões do envolvimento crescente de toda a sociedade e do Estado no cumprimento do mesmo objetivo

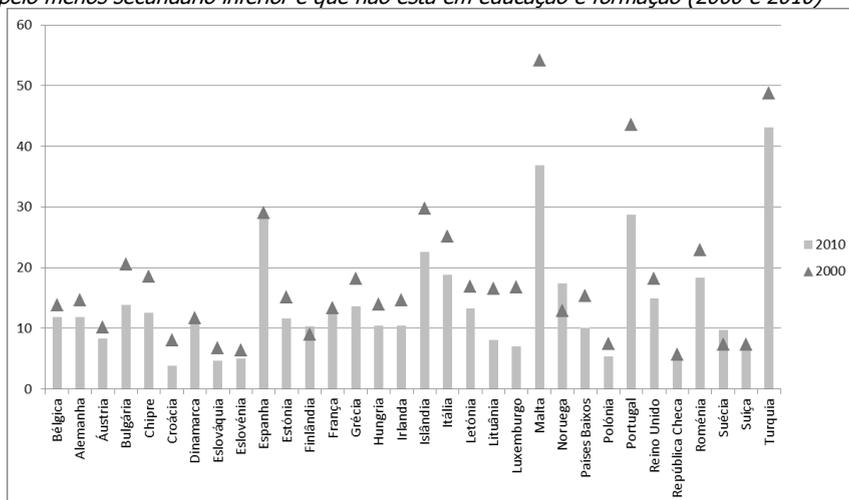
comum, derivado de um superior bem comum, portanto, um bem de cada comunidade.

Entre a prescrição normativa e a realidade do cumprimento por parte de todos os cidadãos de uma escolaridade cada vez mais longa e com bons resultados (com qualidade, para cada um) vai uma certa distância, tanto mais longa quanto mais volumoso é o conjunto das dificuldades seja dos cidadãos em cumprir com a sua obrigação perante a sociedade, seja desta e das escolas em criar as condições de desenvolvimento e progressão escolar de cada um. O abandono prematuro e a não conclusão quer dos ciclos de estudos quer da idade limite fixada para a escolaridade obrigatória são fenómenos e flagelos sociais (porque implicam que importantes grupos de cidadãos fiquem fora do acesso a esse “bem maior”, em evidente situação de desigualdade) bastante conhecidos e combatidos por meios políticos. A eles nos referiremos de seguida.

Aprosecução de uma escolaridade universal e obrigatória: o combate ao abandono precoce

Na Europa, os grupos que ficam de fora do acesso a este benefício social considerado básico (cerca de doze anos de escolaridade, ainda que não obrigatórios) podem atingir entre 3 e 30% da população do respetivo grupo etário. Em 2009, mais de seis milhões de jovens, ou seja, 14,4% dos que tinham entre 18 e 24 anos, abandonaram a educação e a formação tendo concluído apenas o primeiro ciclo do ensino secundário ou o nível inferior (cerca de nove anos de escolaridade). Mais preocupante ainda: 17,4% desses só tinham concluído o ensino primário. Para a Comissão Europeia, o abandono escolar prematuro “representa uma perda de oportunidades para os jovens e um desperdício de potencial social e económico para a União Europeia no seu conjunto” (Comissão Europeia, 2011: 3).

Gráfico 3: Abandono escolar precoce-Percentagem da população com 18-24 anos com pelo menos secundário inferior e que não está em educação e formação (2000 e 2010)



Notas: Para a Bulgária, a Eslovénia e a Polónia, o primeiro ano de referência é 2001 e não 2000. Para a Croácia, a Eslováquia, a Irlanda, a Letónia e a República Checa, 2002, e para a Turquia, 2006.

Fonte: Eurostat, 2011

Como se pode verificar no Gráfico 3, o abandono escolar precoce atinge sobretudo os países da Europa que mais dificuldades apresentam em escolarizar a sua população mais jovem. É de realçar, contudo, o grande peso dos países onde o abandono escolar precoce se situa em torno ou abaixo dos 10%.

O abandono prematuro⁶ da escola é um processo, muito mais do que um resultado momentâneo e abrupto, é um progressivo descomprometimento, por parte de cada criança ou jovem, que decorre de múltiplos fatores cumulativos. Começa geralmente bastante cedo e comporta uma multiplicidade de variáveis que se conjugam para provocar um progressivo desinvestimento escolar e um progressivo investimento em outras dimensões da vida, como por exemplo o trabalho (Azevedo e Fonseca, 2007; Dale, 2010; Lamb e Markussen, 2011). Stephen Lamb (2011), com base em estudos de treze países ocidentais, sublinha, entre estes fatores, seis tipos principais: efeitos familiares (exemplo: educação parental e nível socioeconómico do agregado familiar), efeitos escolares (exemplo: qualidade do ensino e recursos, clima escolar e empenhamento profissional

dos professores), efeitos dos pares (exemplo: papel dos amigos, cultura e comportamento dos pares), efeitos individuais relativos ao aluno (exemplo: absentismo e frequência escolar, desempenho académico), efeitos da comunidade envolvente (exemplo: características sociais e económicas das comunidades envolventes da escola, papel dos mercados locais de trabalho), efeitos do país e das políticas públicas (exemplo: organização do sistema escolar, gestão escolar e política relativa aos currículos). Outros estudos evidenciam que, entre todos estes, há dois grandes grupos de fatores que funcionam como principais preditores do abandono: por um lado, o contexto familiar (exemplo: nível socioeconómico, aspirações parentais) e, por outro, o percurso/história escolar do aluno (exemplo: absentismo, resultados académicos), conjugado com os fatores de implicação dos alunos no estudo (exemplo: dinâmicas curriculares de escola tendo em vista promover as aprendizagens, progressão escolar realizada).

Por isso, Dale (2010) sintetiza assim os elementos-chave que fazem com que certos alunos entrem em processo de abandono: fazem menos trabalhos de casa, exercem menos esforço na escola, participam menos nas atividades escolares, evidenciam comportamentos de baixo compromisso com a escola, apresentam dificuldades de integração social e atitudes negativas face ao estudo na escola e são mais propensos a serem indisciplinados e a serem suspensos.

Os resultados do PISA têm vindo a deixar claro o quanto a escolarização dos pais, a sua ocupação, o seu estatuto económico e os seus recursos culturais são decisivos no rendimento e no sucesso escolar dos alunos. Quanto maiores são as vantagens sociais dos alunos, à partida, melhores tendem a ser os seus resultados escolares, ao longo do percurso académico. O valor da correlação entre o estatuto económico, social e cultural (usado pela OCDE-PISA) e os resultados dos alunos de 15 anos a Matemática, no conjunto dos países inscritos no PISA (2003), é de 0,425, o que confirma uma forte relação entre o sucesso escolar e o referido contexto dos alunos (Lamb, 2011b).

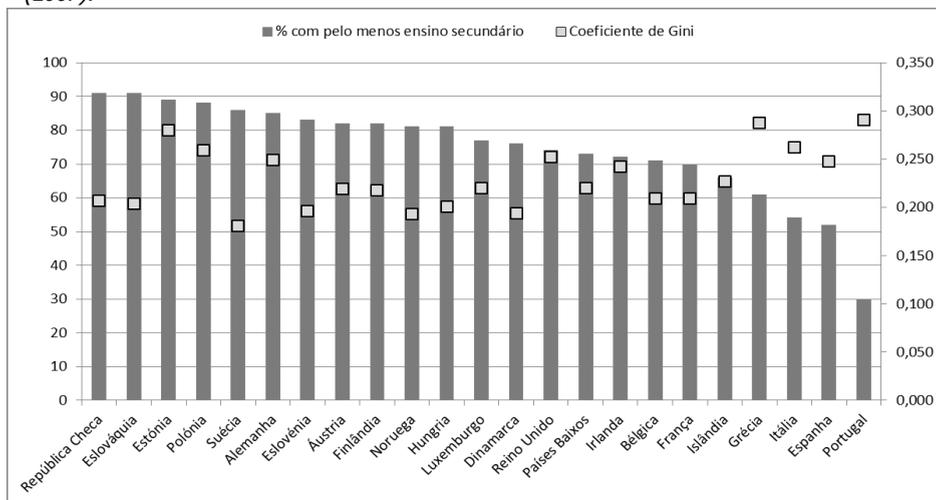
Existe uma persistência intergeracional relativamente elevada entre os baixos índices de sucesso escolar de alguns alunos e as baixas qualificações dos

seus pais e as suas débeis aspirações sociais (GHK, 2012). As populações migrantes de fora da Europa e certos grupos étnicos, como os ciganos, bem como os desempregados de longa duração, constituem grupos particularmente frágeis no acesso e sobretudo no sucesso escolar por parte dos seus filhos, desde o início da escolarização.

Embora as desigualdades educacionais estejam presentes em todos os países, as diferentes configurações históricas envolvem diferentes fatores e matices de combinações entre eles, de tal modo que fazem alterar os quadros explicativos; a dimensão e a severidade destas desigualdades podem ser bastante influenciadas pelo tipo de políticas sociais e pelas políticas públicas de educação, em especial, e ainda pelo tipo de medidas que as instituições escolares adotam face às dificuldades de aprendizagem reveladas, desde muito cedo, por alguns grupos de alunos. Parece claro que só no quadro de políticas sociais concertadas, sociocomunitárias (Azevedo, 2011; Dale, 2011; GHK, 2012; Lamb, 2011) e focadas no objetivo da efetiva universalidade escolar, é possível “trazer” para o campo da educação todas as famílias e todas as crianças e proporcionar uma educação de qualidade a todas elas, na multiplicidade dos seus caminhos de desenvolvimento humano, a que é mister responder escolarmente com enorme sabedoria, fomentando a integração e o desenvolvimento de cada uma.

O Gráfico 4 apresenta a conjugação de um índice revelador das desigualdades de rendimentos dos agregados familiares com um índice de cumprimento do objetivo de uma escolarização com pelo menos o ensino secundário. Embora com diferentes articulações, conforme os países, verifica-se que aqueles em que existem maiores desigualdades sociais na distribuição dos rendimentos são também aqueles em que as taxas de cumprimento da escolarização com o nível secundário superior são menores.

Gráfico 4: Percentagem de população com pelo menos o ensino secundário (2009) e desigualdade dos rendimentos dos agregados familiares (coeficiente de Gini) depois de contabilizadas as despesas com educação, saúde, habitação social e serviços de apoio social (2007).



Fonte: *Education at a Glance, 2011*, e *Divided We Stand: Why Inequality Keeps Rising* (OECD, 2011).

Conscientes das reais dificuldades de alguns grupos da população em cumprir estes longos períodos de escolarização obrigatória, os Estados nacionais tendem a combater este abandono e a garantir a conclusão de estudos, desenvolvendo as mais variadas políticas educacionais para alcançar os objetivos éticos, políticos e sociais inscritos na prescrição da obrigatoriedade.

A diversificação institucional e de percursos

As principais medidas tomadas pelos países europeus para alcançarem realmente uma escolaridade universal e obrigatória de longa duração podem dividir-se segundo o seu teor ora organizacional ora político. Em termos organizacionais, as medidas subdividem-se em dois grandes tipos: medidas de diversificação institucional e medidas de diversificação de percursos de formação dentro das

mesmas instituições escolares. Esta última dimensão comporta a criação de diferentes fileiras formativas, como cursos gerais, cursos profissionais, formação em regime dual ou em alternância, cursos de “educação e formação” e cursos de formação artística. A diversificação institucional abarca a separação dos jovens por cursos oferecidos em diferentes instituições, como escolas secundárias, escolas profissionais, escolas técnicas e escolas artísticas. Uma e outra das modalidades podem ser oferecidas precocemente (após o ensino primário) ou tardiamente, após o ensino básico e compreensivo de nove anos (Azevedo, 2007).

Entre todas as modalidades de ensino e formação, a equação mais comum é a da existência simultânea de fileiras de ensino geral (liceu, *lycée*, *gymnasium*...) e de ensino técnico ou profissional. Esta diversificação, que pretende proporcionar educação escolar a um maior número de jovens e responder ao imperativo de uma escolaridade universal e obrigatória de longa duração, pode assumir três formas distintas: (i) uma integração entre as duas fileiras, integrando as opções profissionalizantes dentro do ensino geral (pouco comum na Europa, esta modalidade está presente, no ensino secundário, por exemplo, nos Estados Unidos da América e na Austrália); (ii) uma separação entre as diferentes vias de formação, geral e profissional, realizada ainda durante a formação básica, aproximando esta última das empresas e dirigindo-a mais diretamente para os mercados de trabalho (casos da Alemanha, Áustria, Suíça, Holanda e Dinamarca); (iii) uma separação entre a formação geral e profissional situada no ensino secundário superior e bastante mais articuladas entre si e mais dirigidas ao prosseguimento de estudos (casos da Finlândia, Noruega e Suécia). Na Finlândia, por exemplo, 50% dos jovens seguem estudos em vias profissionais, em que podem obter 52 qualificações diferentes, na Noruega, podem seguir 15 diferentes programas de ensino pós-secundário, 3 gerais e 12 profissionais e, na Suécia, após um primeiro ano comum, os jovens podem seguir diferentes cursos de dois anos mais profissionalizantes, divididos em 14 programas diferentes.

Há poucos estudos realizados em larga escala que permitam conclusões robustas sobre os diferentes impactos destas diversificações. Mas não será muito arriscado afirmar que a existência de um conjunto de vias profissionais, coeso e

de qualidade, está ligado a uma maior capacidade de alguns países cumprirem o desiderato político e nacional de prolongarem a escolaridade universal e obrigatória. Lamb (2011: 56-57), usando dados da OCDE, constata que os países onde esta diversificação envolve maior número de jovens são também os países em que existe uma maior capacidade de concluir a desejada escolarização dos jovens. Também não será arriscado afirmar que se estas diferentes modalidades de diversificação procuram, por um lado, proporcionar alternativas de formação para jovens com diferentes aptidões e interesses, representam, por outro, a eleição de percursos de educação e formação articulados com uma estratificação social tanto à entrada como à saída, nos modos diferenciados de inserção socioprofissional nos mercados locais de trabalho. Existe uma tendência para “encaminhar” os filhos dos grupos sociais mais desfavorecidos para vias e percursos “alternativos” ao *mainstream* escolar, alvos de menor investimento e cuidado por parte de políticas, escolas e professores, o que pode representar o princípio de uma segregação que já existia à partida e que vai continuar a cumprir-se à saída da escola, reproduzindo-se, também por via escolar, uma persistente desigualdade social.

Como diz Levin (2003), as vias e os percursos escolares mais integrados e flexíveis, quando combinados com um elevado apoio individualizado dos professores, parecem conduzir a melhores resultados e a uma melhor distribuição das oportunidades educacionais. Os alunos tendem a obter melhores resultados, como quase todos os professores o sabem, em ambientes escolares onde existem elevadas expectativas, onde se aprende com entusiasmo, onde o clima disciplinar é rigoroso e existem boas relações alunos-professores. A qualidade do ensino implica a adoção de um ambiente pedagógico deste tipo, em todas as escolas e vias e não apenas nas que lecionam cursos “gerais”, implica a existência de bons professores e de recursos, bem como a liberdade e a autonomia para as escolas se organizarem e encontrarem as respostas mais adequadas a cada situação de cada aluno.

Em conclusão: face a uma maior diversidade de jovens presentes no ensino secundário, os sistemas educativos nacionais, a braços com novos mandatos de prolongamento da escolarização de massas, diversificam as oportunidades de ensino e formação, diversificando escolas, cursos e opções. Ao diversificar e diferenciar, ocorrem dois importantes riscos. O primeiro é o já focado perigo de se aliar a diversificação com a estratificação social. O segundo risco consiste em cair em “círculos negativos” (Markussen et al., 2011), em que os jovens elegem as escolas e/ou os cursos e opções profissionais *porque não*, ou seja, porque não conseguem obter certos níveis de aproveitamento, porque não podem seguir uma via de prosseguimento de estudos, porque não conseguem obter níveis de assiduidade adequados, porque não se sentem capazes de seguir uma via de estudos socialmente mais reconhecida, porque não o apoiam devidamente na escola para ir até onde desejava, porque não... A alternativa de orientar os jovens recém-chegados (o “resto” da sociedade que ainda não vinha à “escola de todos”), que agora alcançam níveis superiores de ensino e formação, para os mesmos tipos de percursos gerais e tradicionais também não surge como capaz de atingir melhores resultados, tanto em termos de abandono precoce como em termos de taxas de conclusão de estudos. Os recém-chegados seriam, em nome de boas causas, simplesmente conduzidos ao insucesso e trucidados pela seletividade praticada pelo ensino geral (Azevedo, 2000, 2007), lá onde os “herdeiros” de sempre há muito se sentem em casa.

O estreito “caminho das pedras” parece estar cada vez mais ligado à existência simultânea de uma determinação ética e política e de uma capacidade técnica, arrastada pela primeira, para criar e construir, em cada território e de modo personalizado, percursos de ensino de qualidade para cada um dos jovens que procura esta nova e longa escolaridade, que agora é obrigatória e que também agora se deseja de sucesso universal.

Uma aposta política na integração dos mais desfavorecidos

Esta determinação política surge cada vez mais como um horizonte fundamental de ação, na hora de fazer desta longa escolarização obrigatória uma escolaridade de sucesso universal. A curto prazo, um jovem que abandona prematuramente a escola pode estar associado a um desemprego, a trabalhos precários e mal remunerados e a dificuldades de obtenção de um lugar no sistema de formação profissional. Os custos económicos e sociais do abandono prematuro são tremendos. A Comissão Europeia (2011) estima que a simples redução de um ponto percentual no abandono escolar prematuro provoca um potencial adicional de quase meio milhão de jovens trabalhadores qualificados na economia europeia. O problema, sublinha a Comissão, é que entre 2000 e 2010 a redução foi de apenas 3,2%, muito aquém do estimado⁷.

As medidas de incidência política situam-se habitualmente entre a prevenção e a compensação. No campo da prevenção estão medidas como uma educação pré-escolar de elevada qualidade e abrangência (além dos cuidados gerais de apoio à primeira infância), que permite às crianças realizar uma educação de qualidade desde muito cedo, e uma política social ativa contra a segregação, que melhore a mestiçagem social, étnica e cultural nas escolas e no seu contexto. Poder beneficiar do acesso à escola implica, para muitas crianças, o acesso prévio a relações sociais e a atividades significativas e sistemáticas de desenvolvimento pessoal. Até os economistas da educação sublinham habitualmente que o retorno de um euro investido em “capital humano” na infância, junto de crianças desfavorecidas, é muito superior aos benefícios económicos de um mesmo euro investido no mesmo tipo de pessoas, no ensino secundário ou na formação no posto de trabalho (Heckman, 2008). O enriquecimento dos ambientes sociais, familiares e educativos onde existe maior pobreza e abandono das crianças representa, em geral, um investimento decisivo no desenvolvimento de “competências cognitivas e não-cognitivas”, sociais e emocionais (ibídem: 20).

Estão também no campo da prevenção o combate à existência de escolas catalogadas como “desfavorecidas” e medidas de apoio a escolas que se situam em contextos de pobreza e/ou exclusão⁸. No mesmo domínio da prevenção, situam-se também os itinerários educativos flexíveis, que combinam a formação geral e a formação profissional e uma primeira experiência de trabalho (como vimos com o caso da Dinamarca). Também se inscrevem no campo da prevenção as ações de trabalho direto com as famílias mais desfavorecidas, desenvolvido seja na escola seja na comunidade (programas de formação parental, por exemplo; ver experiências relatadas por Mark Warren, na Califórnia, USA⁹) e o apoio social aos alunos oriundos destas famílias.

Como medidas políticas de ação imediata encontram-se todos os sistemas de acompanhamento e alerta precoce, que desencadeiam ações tendentes a evitar um processo de abandono irreversível. A criação do *unique pupil number* (UPN), no Reino Unido, em 1997, a criação de Comissões de Proteção de Crianças e Jovens em Perigo e em Risco, redes de cooperação interministeriais e de base local (em Portugal), bem como uma maior cooperação com os pais e as famílias, com a criação, por exemplo, de mediadores familiares, podem proporcionar uma ajuda pertinente e oportuna. Uma ação como a do *School Completion Programme* (Irlanda, programa destinado a favorecer a conclusão de estudos) evidencia como é que focagens comunitárias, interprofissionais e intersectoriais, podem ser relevantes. Outras medidas são de base escolar e prendem-se com apoio tutorial personalizado e apoio em pequenos grupos. Estão neste caso, por exemplo, as *Scuole Aperte*, em Itália, que visam facultar atividades educativas a alunos que tenham abandonado a escola.

Como medidas compensatórias, que surgem já depois de vários elementos terem desencadeado o abandono, existe uma infinidade de programas de educação e de formação, mais ou menos dedicados a promover a reintegração dos jovens, como os programas de transição escola básica-escola secundária/formação profissional e as chamadas “escolas de segunda oportunidade”, como a rede de escolas que existe em França.

Parece claro, como vimos, que é na medida em que a educação é vista como um compromisso social (Azevedo, 2010), no modo em que as escolas atuam com apoio político local de todos os atores sociais que se podem obter melhores resultados na prevenção, ação e compensação do abandono prematuro. As desigualdades sociais imbricam-se com os percursos escolares e estes rigidificam-nas, reproduzindo-as, geração após geração. Esta profunda interligação requer novas políticas sociais, novos compromissos solidários, sociocomunitários e policêntricos (Azevedo, 2011), ao mesmo tempo que se procuram as mais diversas diversificações institucionais e de percursos de ensino e de formação. A relevância do policentrismo dos compromissos éticos e sociopolíticos relativos à escolarização universal radica não só no princípio de que não é apenas ao Estado central e ao seu aparato administrativo que compete pensar os problemas e tomar as decisões políticas, mas também a todos os centros locais de reflexão e decisão, da autarquia à escola, da associação cultural à empresa ou à instituição de solidariedade social, como no princípio de que só a ação articulada e concertada entre estes diferentes intervenientes e níveis de decisão pode ajudar a criar respostas educativas acolhedoras dos recém-chegados e capazes de os tornar pessoas autónomas e dignas.

Quaisquer que sejam as medidas entretanto adotadas nos vários países da Europa, que continuam a ser seguidas através do chamado Método Aberto de Coordenação, a União Europeia adotou como *benchmarks* para 2020, os seguintes níveis de ensino e formação: (i) pelo menos 95% das crianças entre os 4 anos de idade e a idade de entrar na escolaridade obrigatória devem participar na educação pré-escolar; (ii) a percentagem do grupo dos 15 anos de idade com insuficientes capacidades de leitura, matemática e ciências deve ser inferior a 15%; (iii) o índice de abandono escolar precoce deve ser menor de 10%; (iv) a percentagem do grupo dos 30-34 anos de idade com formação de nível superior deve ser de pelo menos 40%; (v) uma percentagem de pelo menos 15% dos adultos (25-64 anos) deve participar na educação ao longo da vida. Ao mesmo tempo, os principais documentos orientadores, como o *Strategic Framework for*

Education and Training 2020, procuram deixar claro que só se conseguem tais objetivos promovendo a equidade e elegendo a coesão social como prioridade estratégica.

Discussão e conclusão

Existe a convicção de que nesta nova fase pós-2008, de crise socioeconómica acentuada, a economia continuará a comandar em larga medida as mudanças e melhorias a serem introduzidas na educação (Hodgson e Spours, 2008). Mas, quando o problema que temos por diante consiste em oferecer uma educação de qualidade para cada criança, jovem e adulto, em cada comunidade local, mobilizando todas as suas energias, do aluno e da comunidade, então é a esse problema que teremos de fazer face e não a outro qualquer, por mais importante que seja considerado o mandato económico sobre a educação. Acontece que, quando olhamos para as medidas de política implementadas nos vários países com o objetivo de alcançarem uma escolaridade universal e obrigatória mais longa, não é necessariamente isso que encontramos por diante, mas mais um conjunto “prisioneiro” de medidas que se amarram mais ao passado e aos modelos vigentes do que aos desafios profundos que estes novos objetivos lançam. A grande prisão pode chamar-se ensino geral, liceu, *lycée*, *gymnasium*, ou apelidar-se de criação de condições de acesso ao *mainstream* escolar, o que para muitas crianças é ainda muito pouco, pois será exatamente aí que revelarão, de modo bem evidente e vincado, as suas desvantagens sociais e a pobreza económica e cultural familiar.

O padrão internacional dos abandonos ajuda-nos a perceber que em todos os países há dificuldades em penetrar nos “utentes não-tradicionais” do serviço público de educação, o “resto” da sociedade. Quanto mais pressão ética, política e social existe para que estes não só entrem na escola mas também permaneçam na escola, mais pressão existe para que se encontrem soluções institucionais inovadoras, pois lidar com estes novos “utentes” é olhar de frente para o binómio

desigualdades pessoais+desigualdades sociais, o que, convenhamos, é olhar de modo bem diferente para a escolarização básica e secundária. O objetivo de uma “educação de qualidade para todos” (recordemos a declaração de Jomtien, no ano 1990) requer um novo *círculo positivo* de medidas de política capazes de fazer uso de estratégias bem mais complexas do que duplicar ou triplicar modelos de ensino e formação, com nomes mais ou menos diferentes. David Raffe (2011) fala recentemente de três tipos de estratégias: as culturalistas, que procuram reduzir as distâncias culturais entre os recém-chegados e o sistema educativo, mudando currículo, pedagogia e a cultura institucional; as racionalistas, que incidem sobre a mudança do balanço das oportunidades, incentivos e custos, de modo a criar possibilidades de realização de escolhas racionais por parte dos “novos públicos”, instituindo novos programas de formação pós-obrigatória, criando mais zonas de flexibilidade no sistema; as desenvolvimentalistas, focadas nos jovens que se encontram em maior risco de abandono prematuro ou que até já abandonaram a escolarização obrigatória, que atendem o indivíduo e os seus problemas, mais do que o sistema e a estrutura de oportunidades.

Com estas designações ou com outras, o que parece ser crucial é o robustecimento da capacidade das políticas públicas, mais do que os sistemas educativos isoladamente, criarem um quadro de capacitação e de mobilização, não só institucional (restrito e escolar), mas também social, capaz de acolher agora todos os jovens na *escolaridade* dentro da *escolarização*, por um período de tempo mais longo, oferecendo-lhes, a cada um, um campo educacional positivo ou virtuoso, que não se transforme nunca numa prisão dourada (considerada dourada por todos menos pelos que nela se encontram presos). Tal robustecimento reclama abordagens novas, específicas para os públicos não-tradicionais, abordagens locais e bem mais fundadas nas dinâmicas “solidárias, sociocomunitárias e policêntricas”, capacidade para tomar decisões autónomas quanto ao currículo (na sua conceção mais alargada) e à sua inadiável flexibilização, a compreensão de que as modalidades de alcance da excelência por parte dos jovens devem e podem ser muito diversificadas e que é preciso, em cada instituição

educativa, olhar de frente a pessoa de cada aluno e proporcionar-lhe um estaleiro de oportunidades para, após a educação da infância, construir o barco da sua autonomia e da sua dignidade.

Uma escolaridade obrigatória e universal, universal no só no acesso, mas também no sucesso, requer igualmente uma atitude positiva e de promoção do sucesso por parte de todos os profissionais de cada escola, além de uma nova visão cooperativa na relação com as famílias. Não há evidências de escolas focadas na promoção do sucesso de e com todos seus alunos que não sejam simultaneamente escolas onde existem lideranças claramente comprometidas neste mesmo objectivo e um trabalho colaborativo e devidamente estruturado dos profissionais de educação, fazendo das escolas verdadeiras comunidades de aprendizagem profissional (Ouellet et al., 2011).

A diferença é bem mais simples e profunda e pode bem consistir em saber se queremos dar a cada jovem apenas um barco pré-construído para correr as corridas (diversificadas) que agora programamos e que queremos que sejam acessíveis para todos ou dar, ao mesmo tempo, um estaleiro, que pode ter diversas configurações, onde cada um construa o referido barco para a sua autonomia e dignidade.

De facto, a escola desta diversidade (institucional e curricular¹⁰) ainda é a escola da homogeneidade, não já de vias e de escolas, mas da homogeneidade pedagógica! A escola do *mainstream*, pensada para uma única etnia, para as crianças da classe média e brancas, tratadas "como se fossem um só", com pais escolarizados e com casas com conforto, não será a escola para todos. A questão que este texto deixa aberta, ao procurar ir para além da obrigatoriedade e interrogando a universalidade inscrita implicitamente na obrigatoriedade (de implícitos estão as sucatas cheias!), reclama bastante mais da *qualidade* da educação escolar proporcionada a todos os cidadãos. Implica que se possa caminhar no sentido de uma ampla contemplação das diferentes personalidades em presença, levando o mais longe possível os diversos tipos de inteligência em presença, na escola obrigatória e universal, longa de dez ou doze anos. Qual o lugar das expressões e das artes, das mãos e da ação, das oficinas e dos ateliês, da ação-investigação, a

par das “ofertas” tradicionais? Como é que se pode alargar social e universalmente a escolaridade, se não se estender a todos o conhecimento e o reconhecimento (Azevedo, 2011)? Como focar as escolas, os seus profissionais e como comprometer mais a comunidade local neste bem maior? Uma coisa parece clara, no meio de tantas dificuldades inscritas em tantas desigualdades sociais: sem este reconhecimento, sem este foco das escolas e sem este compromisso sociocomunitário não estará aberto o caminho para cada uma das crianças e dos jovens alcançar a sua autonomia, o patamar da sua dignidade pessoal e de cidadania. O respeito próprio e o respeito dos outros requerem este empoderamento, ou seja, uma real igualdade de condições de acesso e de uso das oportunidades da escolarização universal e obrigatória.

Como tivemos ocasião de refletir ao longo deste texto, existem três dimensões centrais para podermos responder com qualidade e equidade a estes recém-chegados à escola para todos. Uma é de índole ética e epistemológica e implica todos os actores sociais, desde os decisores políticos, às famílias, às escolas e aos professores, pois relaciona-se com o âmago do nosso que fazer comum: que visão temos nós do ser humano e da sua relação em sociedade, como encaramos o princípio da educabilidade universal e como colocamos em acção uma atitude positiva e construtiva face a cada aluno. A segunda é de natureza sociopolítica e prende-se com a decisão e a mobilização social em ordem a garantir uma escolaridade universal e de sucesso para cada um e para todos. Falamos da decisão política a todos os níveis em que ela tem de ser tomada, desde o Estado central ao nível sociocomunitário e local e referimos a importância da articulação dos vários centros de decisão (visão policêntrica da decisão em educação), mormente os que existem em cada comunidade local. A terceira relaciona-se com a escola, que também é tocada pelas outras duas dimensões, com a sua direcção e liderança, com o desenvolvimento de uma visão e missão e com o estabelecimento de prioridades de acção alinhadas com este magno objectivo de escolarização universal e de sucesso, e finalmente com o fomento de práticas colaborativas

interprofissionais e entre os professores, tendo em vista a concretização deste mesmo objetivo ético e sociopolítico em cada escola e em cada sala de aula.

Notas

¹ Formação realizada alternadamente em escola e em empresa, em cada semana.

² Importará notar que este quadro representa uma simplificação dos diferentes sistemas, além de que é construído por referência à escolaridade obrigatória, pelo que só se indicam os níveis de ensino que são abrangidos por esta, nela terminam ou nela acabam.

³ David Justino, já num artigo assinado em 2005, havia fundamentado a mesma decisão dizendo que “o princípio contrário da universalização da escolaridade de 12 anos é teoricamente aceitável. Porém, a situação portuguesa é de tal forma grave e o atraso de tal forma evidente, que se torna urgente [adotar] medidas compulsórias que permitam, de forma mais rápida, superar esse défice” (Justino, 2006: 25).

⁴ Recorremos aos dados do ano de 2008, uma vez que os relativos a 2009, na mesma fonte, se encontram, para o caso de Portugal, profundamente distorcidos, pois entre 2008 e 2009 Portugal passa por milagre de penúltimo lugar (lugar onde aliás se tem mantido) para o primeiro lugar na taxa de escolarização de nível secundário (12 anos de escolaridade).

⁵ A escolha da Dinamarca é um tanto aleatória, embora seja o país que, pelo seu tamanho, mais se aproxima de Portugal. De resto, estas políticas públicas de fomento do acesso e do sucesso de todos numa escolaridade prolongada são desencadeadas em todos os países, com contornos diversos.

⁶ O termo abandono prematuro inclui todas as formas de abandono da educação e da formação profissional antes da conclusão do segundo ciclo de ensino secundário ou do seu equivalente em formação profissional (11 a 13 anos de educação).

⁷ Três países contribuem negativamente para este resultado, com mais de 30% deste abandono prematuro: Espanha, Itália e Portugal.

⁸ Estão neste caso as políticas socioeducativas territoriais, como as ZEP-Zones Educatives Prioritaires, em França, e os TEIP-Territórios Educativos de Intervenção Prioritária, em Portugal.

⁹ Experiências relatadas no livro de Mark Warren, “A match in dry grass: community organizing as a catalyst for school reform”, 2011.

¹⁰ Currículo é aqui usado em sentido restrito, pois o que se propõe é ainda de âmbito curricular, mas numa aceção mais alargada e completa.

Bibliografía

- AZEVEDO, J. (2000) O Ensino Secundário na Europa. *O neoprofissionalismo e o sistema educativo mundial*. Porto: ASA.
- (2007a) Diversificação, equidade e qualidade no ensino secundário na União Europeia, IPE-UNESCO Buenos Aires.
- (2007b) *Sistema educativo mundial: Ensaio sobre a regulação transnacional da educação*, Fundação Manuel Leão, Vila Nova de Gaia.
- (2008). Escolas Profissionais: uma inovação educacional que viajou da margem para o centro. *Revista Propuesta Educativa*, 30.

- (2011). *Liberdade e política pública de educação. Ensaio sobre um novo compromisso social pela educação*, Fundação Manuel Leão, Vila Nova de Gaia.
- AZEVEDO, J. & Fonseca, A. (2007) *Imprevisíveis Itinerários de transição escola-trabalho: a expressão de uma outra sociedade*, Fundação Manuel Leão, Vila Nova de Gaia.
- BAPTISTA, I. (2007) *Capacidade ética e desejo metafísico. Uma interpelação à razão pedagógica*, Afrontamento, Porto.
- CARVALHO, A.D. (1992) *A educação como projecto antropológico*. Porto: Afrontamento.
- COMISSÃO EUROPEIA (2011) *Abordar el abandono escolar prematuro: una contribución clave a la agenda Europa 2020*, Comisión Europea, Bruselas.
- DALE, R. (2010). *The dark side of the whiteboard: education, poverty, inequalities and social exclusion*. Ghent: NESSE.
- GHK (2012) *Education, inequality and social exclusion. Policy lessons from EU-supported research projects*, GHK, London.
- HECKMAN, J. (2008) Schools, skills and synapses. *Economic Inquiry*, vol 46, Iss. 3, pp. 289-324, Munich-Iza, 2008.
- HODGSON, A. & SPOURS, K. (2008) *Education and training 14-19: Qualifications, curriculum and organization*, Routledge, London.
- JUSTINO, D. (2006) "As time goes by" a educação entre rumos e destinos. *Educação, Temas e Problemas*, 1, Universidade de Évora, Évora.
- (2010). *Difícil é educá-los*, Fundação Francisco Manuel dos Santos, Lisboa.
- LAMB, S. & MARKUSSEN, E. (2011) School Dropout and Completion: an International Perspective. In S. Lamb, E. Markussen, R. Teese, N. Sandberg & J. Polese (Eds.), *School Dropout and Completion. International Comparative Studies in Theory and Policy* (pp. 1-18), Springer, New York.

- MARKUSSEN, E. et al. (2011) Early Leaving, Non-Completion and Completion in Upper Secondary Education in Norway. In S. Lamb, E. Markussen, R. Teese, N. Sandberg & J. Polese (Eds.), *School Dropout and Completion. International Comparative Studies in Theory and Policy* (pp. 253-271), Springer, New York.
- MEYER, J. W. (2000) Globalization: Sources and Effects on National States and Societies. *International Sociology*, 15, 2, pp. 233-248.
- (1992) Introduction. In J. W. Meyer, D. H. Kamens, A. Benavot, *School knowledge for the masses: world models and national primary curricular categories in the twentieth century* (pp. 1-16), The Falmer Press, Washington.
- OUELLET, S et al. (2011) L'apport d'une communauté d'apprentissage pour développer des pratiques collaboratives et inclusives: une recherche-action. *Éducation et francophonie*. Vol XXXIX: 2 (pp. 207-226), Acelf, Québec.
- PINTO, M. (2009) Sobre a liberdade de escolha da escola, em Portugal. *Humanística e Teologia*, UCP, Porto.
- PRUD'HOMME, L. Et al. (2011) La légitimité de la diversité en éducation: réflexion sur l'inclusion. *Éducation et francophonie*. Vol. XXXIX:2 (pp.6-22), Acelf, Québec.
- RODRIGUES, M. L. (2010) *A escola pública pode fazer a diferença*. Coimbra: Almedina.
- SOYSAL, Y. N. & STRANG, D. (1989) Construction of the first mass education systems in nineteenth-century Europe. *Sociology of Education*, 62, pp. 277-288.
- RAFFE, D. (2011) Participation in Post-Compulsory Learning in Scotland. In S. Lamb, E. Markussen, R. Teese, N. Sandberg & J. Polese (Eds.), *School Dropout and Completion. International Comparative Studies in Theory and Policy* (pp. 137-154), Springer, New York.

La obligatoriedad de la escuela secundaria: variaciones en los regímenes académicos

Compulsory secondary education: variations in the academic regimes

Ricardo Baquero* - Flavia Terigi**

Ana Gracia Toscano*** - Bárbara Briscioli****

Santiago Sburlatti*****

Resumen:

En poco más de una década, la definición de la obligatoriedad escolar produjo profundas transformaciones y redefiniciones en la estructura de la escuela media en Argentina. En este contexto, diferentes políticas educativas han volcado importantes esfuerzos para sostener la inclusión de todos los adolescentes y jóvenes en el nivel. El artículo presenta resultados de una investigación sobre dos iniciativas del Área Metropolitana Buenos Aires: las Escuelas de Reingreso (Ciudad de Buenos Aires) y las Escuelas Secundarias Básicas (Provincia de Buenos Aires). El análisis profundiza en los modos de concreción de los *regímenes académicos* en estas instituciones. Revisaremos tres componentes del régimen académico: la asistencia escolar, la evaluación para la calificación y promoción, y la convivencia o disciplina. Y analizaremos dos aspectos del trabajo institucional sobre el régimen académico: su explicitación a los alumnos y el acompañamiento/formación de que son objeto para aprender a moverse en el régimen.

Palabras claves: escuela secundaria - régimen académico - obligatoriedad escolar - autonomía

Abstract:

In little more than a decade, the definition of compulsory education produced deep transformations and redefinitions in the structure of the middle school in Argentina. In this context, several education policies have made significant efforts to include all the adolescents and young people in this level. This paper presents some results of a research on two initiatives in Buenos Aires Metropolitan Area: *Escuelas de Reingreso* (Re-ingress Schools, Buenos Aires City) and *Escuelas Secundarias Básicas* (Secondary Basic Schools, Buenos Aires Province). The analysis deepens in the way of concretion of the *academic regimes* in these institutions. Three components of the academic regime will be reviewed: school attendance, assessment for qualification and promotion, and convivence or discipline. Besides, two aspects of the institutional work on the academic regime will be analyzed: the processes by which it is explained to students, and the accompaniment/ formation they receive to manage within the school rules.

Key words: Secondary School - academic regime - compulsory schooling - autonomy

* Investigador responsable del PICT 33531. Profesor de Psicología Educacional, Universidad Nacional de Quilmes y Universidad de Buenos Aires. E-mail de contacto: rbaquero@gmail.com

** Investigadora integrante del grupo responsable del PICT 33531. Profesora Universidad de Buenos Aires y Universidad Nacional de General Sarmiento. Directora del proyecto 30-3088 "Trayectorias educativas y estrategias de reingreso a la escuela en sectores vulnerables", en la UNGS.

*** Investigadora en el PICT 33531. Licenciada en Psicología (UBA) y Magíster en Educación (UDESA). Doctoranda en Educación y Sociedad (Barcelona). Docente de la Universidad Nacional de General Sarmiento y de la Universidad de Buenos Aires.

**** Becaria de CONICET (UNGS). Licenciada en Ciencias de la Educación (FFyL-UBA) y Magíster en Políticas Sociales (FAC.SOC-UBA). Doctoranda en Educación (UNER). Docente Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

***** Becario PICT 33531. Licenciado en Psicología (UBA). Doctorando en Antropología Social en el IDAES, UNSaM. Docente Facultad de Psicología en la UBA.

Introducción

En poco más de una década, la definición de la obligatoriedad escolar ha experimentado dos importantes cambios en Argentina: entre 1993, con la Ley Federal de Educación Nº 24195, y 2006, con la Ley Nº 26206 de Educación Nacional, la legislación produjo extensiones de la obligatoriedad hacia la sala de cinco años del nivel inicial y hasta la finalización del nivel secundario. Nos encontramos en un momento clave del desarrollo del nivel secundario en el país: la obligatoriedad del nivel plantea una difícil meta al sistema escolar, tanto más si tenemos en cuenta que hasta el presente no se ha podido garantizar la primera ampliación de la obligatoriedad (hasta nueve años de escolarización), establecida hace ya casi dos décadas.

En el período referido, la escuela media ha sido escenario de profundas transformaciones y redefiniciones en su estructura. Después de una década de cambios que se pretendieron estructurales (en la duración, en el ciclado, en la definición institucional, entre otros), en la actualidad las escuelas secundarias de nuestro país son escenario del despliegue de nuevas estrategias orientadas a mejorar la formación que reciben los estudiantes y a atenuar las dificultades que encuentran para progresar en su escolaridad.

En este contexto, diferentes políticas educativas vuelcan importantes esfuerzos al diseño de propuestas institucionales para sostener la inclusión de todo/as los adolescentes y jóvenes en el nivel. Este trabajo presenta reflexiones sobre una investigación¹ cuyo trabajo en terreno se desarrolló en las complejas relaciones que se generan entre esas políticas y las historias y las dinámicas de los establecimientos en los que deben concretarse, y muestran que la tensión exclusión/inclusión que trae aparejada la obligatoriedad de la escuela secundaria atraviesa las políticas, las instituciones y las experiencias juveniles. El análisis de las formas concretas de agenciamiento por parte de los sujetos y las instituciones, y de los efectos previstos e impensados de las iniciativas tendientes a favorecer la inclusión, resulta un objetivo privilegiado en nuestros abordajes.

En particular, la investigación se ha concentrado en el análisis de dos iniciativas recientemente implementadas en el Área Metropolitana Buenos Aires (AMBA)², diseñadas como oferta específica para los adolescentes y jóvenes, y que atienden con diferente intensidad ciertos aspectos del *régimen académico*: las Escuelas de Reingreso en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (en adelante EdR) y las Escuelas Secundarias Básicas en la Provincia de Buenos Aires (en adelante ESB). En los dos casos, se trata de iniciativas que buscan introducir modificaciones en la vida escolar, y que otorgan cierto lugar al régimen académico como un asunto a considerar para atender el problema de la inclusión/ exclusión en el nivel. A su vez, las dos propuestas trabajan sobre dificultades anteriores encontradas en la atención de la población escolar vulnerable, en línea con las lecturas habituales sobre el estado de situación en la escuela media que indican que el excesivo número de materias de cursado simultáneo, la obligación de ajustarse a regímenes de evaluación diferentes, el adecuarse a estrategias de trabajo variadas, etc., introducen una fuerte discontinuidad con la experiencia escolar previa y forman parte de las condiciones que llevan al fracaso o abandono temprano.

Es necesario consignar que, mientras que las EdR siguen vigentes en la Ciudad de Buenos Aires, en el año 2007 las reformas de las ESB se integraron a los cambios promulgados por la Ley Nacional de Educación (Nro. 26206 del 2006, reflejada en Ley Provincial Ley Nro. 13688 del 2007) ajustando su estructura y propuesta a la declaración de la obligatoriedad escolar. En la actualidad, la propuesta definitiva de la escuela secundaria en la Provincia tiene una estructura de 6 años divididos en dos ciclos (Secundaria Básica y Superior), ambos de carácter obligatorio. En este artículo, se considera la estructura vigente en el momento de realizar el trabajo de campo, que corresponde a las ESB de tres años (grados séptimo, octavo y noveno de la escolarización).

Sobre el régimen académico de la escuela secundaria

En nuestra investigación hemos tomado a los regímenes académicos como objeto de análisis, prestando especial atención a su incidencia sobre el destino escolar de los alumnos y a sus efectos de sentido sobre su experiencia escolar. El concepto *régimen académico* es un constructo que resulta de gran utilidad en nuestra investigación para sistematizar aspectos sustantivos de las experiencias que pueden tener quienes asisten a escuelas secundarias de distintos modelos organizacionales (los propios de la escuela secundaria tradicional, las ESB o las EdR). Entendemos por régimen académico (Camilloni, 1991) al conjunto de regulaciones sobre la organización de las actividades de los alumnos y sobre las exigencias a las que éstos deben responder. En la tradición de investigación sobre la escuela secundaria, la consideración del régimen académico como asunto que afecta la experiencia escolar de los estudiantes es poco frecuente, pese a que los regímenes plantean condicionamientos difíciles de modificar que pueden operar dificultando, cuando no obturando, la trayectoria escolar de los alumnos.

Caracterizadas por su complejidad, a la vez que por su rigidez, las disposiciones de los regímenes académicos tradicionales de la escuela secundaria adquieren rasgos de invisibilidad cuando se sostienen sobre el supuesto de que todos deberían conocer sus pautas de ordenamiento. Se genera, de esta manera, un proceso de exclusión naturalizada para muchos jóvenes que no logran ajustar su experiencia a la cultura institucional que define estas pautas.

En un trabajo anterior (Baquero *et al*, 2009) identificamos dimensiones de análisis de los regímenes académicos, como parte de los resultados de esta investigación. Propusimos en aquella oportunidad analizar los regímenes académicos en torno a cuatro dimensiones:³

1. Los componentes del régimen académico.
2. Su ubicación en el par cambio/ continuidad.

3. El grado de explicitación de los contenidos del régimen académico.
4. Su tratamiento por parte de la institución escolar como objeto o contenido a ser enseñado o como asunto librado a la responsabilidad del alumno y/o a la transmisión familiar.

En este trabajo revisaremos tres componentes del régimen académico: la asistencia escolar, la evaluación para la calificación y promoción, y la convivencia o disciplina, considerando los regímenes de las ESB y EdR en la dimensión de análisis que corresponde a su ubicación en el par cambio/continuidad. Junto con ello, analizaremos las otras dos dimensiones reconstruyendo el trabajo institucional que realizan (o no realizan) las escuelas concretas que hemos visitado, en cuanto a la explicitación a los alumnos de las características del régimen y al acompañamiento o formación para aprender a moverse en él.

Las iniciativas bajo análisis⁴

La *Escuela Secundaria Básica (ESB)* de la Provincia de Buenos Aires fue creada en el año 2005 con vistas a superar algunas de las dificultades generadas por la implementación del Tercer Ciclo de EGB. La propuesta transforma al tramo de 7º a 9º años en una institución independiente, brindando atención específica al segmento de alumnos que culminan su formación básica. En este sentido, surge como un intento de la política educativa de la Provincia de Buenos Aires de constituir un tránsito educativo específico para los adolescentes. Su creación tuvo por principal objetivo lograr una unidad académica con gestión institucional autónoma (cambio significativo en relación a la propuesta del Tercer Ciclo que supeditaba el sector a la gestión de la Escuela General Básica), y una propuesta curricular diferenciada. Si bien desde mayo de 2005 la ESB funcionaba como experiencia piloto, en el ciclo lectivo del año 2007 se pusieron en marcha los cambios pedagógicos y curriculares en los primeros años de todas las escuelas. Las modifi-

caciones siguieron su implementación hasta el año 2009, en que se completaron los tres años que comprende el tramo.

Entre los principales ejes sobre los que se implementó el diseño de la reforma, se incluye la conformación de una unidad educativa autónoma, la revisión y definición del *currículum* prescripto para la ESB, y algunas modificaciones en los marcos legales que sustentan las prácticas evaluativas. En lo que respecta al plan de estudios, mantiene una estructura de áreas durante el primer año que se divide en asignaturas en los siguientes; el régimen de cursada y aprobación de materias es anualizado y por bloque, con lo que no presenta modificaciones con respecto al tradicional esquema propuesto por la escuela secundaria. Sólo una materia, "Construcción de Ciudadanía", presenta modificaciones en las condiciones de aprobación y agrupamiento de los alumnos.

Las *Escuelas de Reingreso (EdR)* de la Ciudad de Buenos Aires fueron creadas en el año 2004 en el marco del *Programa Deserción Cero* del Gobierno de la Ciudad. Este programa tenía por objetivo alcanzar la meta de la obligatoriedad del nivel secundario establecida por ley en el año 2002 (Ley N° 898. CABA).

Creadas por Decreto N° 408/GCBA/04, las EdR se orientan a garantizar el reingreso, la permanencia y el egreso de adolescentes que, por diversos motivos, han visto dificultada o interrumpida su escolaridad secundaria. Por lo tanto, su oferta se dirige a la población entre 16 y 20 años que había tenido algún paso por el nivel secundario pero que no asistía a la escuela desde hacía por lo menos dos años, y que no encontraba una oferta educativa más adecuada a sus necesidades.

Las innovaciones en el diseño se han concentrado en tres aspectos: el plan de estudios, el régimen académico y el modelo organizacional de la institución. En lo que se refiere al régimen académico, el diseño de la iniciativa propone modificaciones intensivas. El régimen de promoción se realiza por asignaturas o unidades curriculares: por lo tanto, durante un año lectivo el alumno puede cursar y aprobar materias o unidades curriculares de distintos cursos del plan de estudio, lo que también permite que se reconozcan las materias que hubiera

aprobado en sus trayectorias anteriores en otras escuelas. El plan de estudios se compone de asignaturas de cursado regular y unidades de acreditación obligatoria (anuales y cuatrimestrales), que pueden cursarse en diferentes momentos. El régimen de asistencia se contabiliza por materias o unidades curriculares, no por jornada, para facilitar la incorporación de alumnos en actividad laboral. Finalmente, se organiza un sistema de apoyo escolar para los estudiantes que requieran acompañamiento y orientación para el cursado de las asignaturas. Un aspecto importante para el desarrollo de las actividades institucionales es la designación de profesores por cargo, con tiempos rentados para actividades académicas complementarias a las clases.

Es importante retener las diferencias entre las dos iniciativas en cuanto a intensidad y extensión. La extensión hace a la escala o alcance de la iniciativa en relación con su población potencial. La intensidad describe tanto la profundidad de los cambios como la exigencia de instancias de diseño y ajuste en el nivel institucional mismo, con implicación de diversos actores y creación de funciones específicas. Las ESB proponen cambios de menor intensidad, dejando intacta la matriz organizacional del nivel secundario (Terigi, 2008), pero alcanzaron una implementación masiva en un lapso relativamente breve. Por su parte, las EdR son intensivas en cuanto al carácter de las innovaciones que proponen, pero su escala es menor, en la actualidad son ocho para toda la Capital Federal. La tensión entre el carácter extensivo de las innovaciones o, por el contrario, intensivo, atraviesa el diseño de las políticas orientadas a asegurar la escolarización de la población adolescente. La lógica de baja intensidad en los cambios opera a favor de su relativa viabilidad y generalización; las experiencias de alta intensidad se diseñan y tienden a mantenerse acotadas (Mancebo, 2009; Terigi, 2009; Toscano *et al*, 2012). El aspecto problemático de esta tensión se hace palpable si tenemos en cuenta que son las condiciones estructurales de la escuela secundaria las que dificultan que este nivel educativo logre metas de universalización para las que no ha sido diseñado; en este sentido, se requerirían cambios de gran intensidad,

los que sin embargo parecen contrarios a la viabilidad y el alcance de las propuestas.

La investigación realizada

La estrategia metodológica de la investigación definió la realización de dos estudios complementarios para el análisis de las experiencias identificadas. En los dos estudios se priorizó la atención a las particularidades de los regímenes académicos y formatos de la oferta educativa en cada experiencia, pero en cada uno se atendieron niveles de análisis y profundización diferentes.

Primer estudio: se organizó sobre el diseño de un estudio intensivo de cuatro casos, dos ESB y dos EdR. A lo largo de su desarrollo, se reconstruyó el análisis de la estructura del régimen propuesto en cada experiencia, sus modificaciones y su relación con las trayectorias educativas de los alumnos.

Segundo estudio: se amplió la investigación a doce escuelas (seis ESB y seis EdR) profundizándose en el relevamiento y análisis de momentos significativos de la experiencia escolar vinculados al régimen académico: las mesas de examen, los actos de inicio del ciclo lectivo y los primeros días de clase.

La metodología seguida nos ha permitido poner en relación *discursos* y *prácticas* de los actores que conviven en la escuela, buscando de esta manera no sólo reflejar la regularidad de los hechos que pueden registrarse a lo largo del ciclo escolar, sino también poner en relieve las tensiones, negociaciones y consensos acerca de las formas de adhesión y apropiación del régimen escolar. A los fines de este artículo sistematizaremos los aportes del Estudio I sobre los asuntos anticipados en la apertura, e incorporaremos aquellos aportes del Estudio II que ofrecen ampliaciones o profundizaciones de tales asuntos.

Variaciones sobre el régimen de asistencia

Ser estudiante en la escuela secundaria exige atenerse a un régimen específico de asistencia y puntualidad, que establece las pautas que definen la condición de *alumno regular*. En los regímenes tradicionales, las inasistencias deben cumplirse y se computan por jornada escolar y el ingreso con retraso está sancionado con un cuarto o media falta según la extensión de la demora. En caso de exceder las inasistencias permitidas, el alumno queda en condición de "libre", es decir, pierde su condición de alumno regular.

Tradicionalmente, en el ingreso al nivel medio se ha vivenciado la rigidización de las condiciones de la cursada frente a la relativa tolerancia de la escuela primaria, teniendo en cuenta las nuevas exigencias y la posibilidad de "quedar libres"⁵. Esto abre al menos a dos cuestiones.

Por un lado, los alumnos en condición de libres deben acreditar todas las asignaturas obligatorias ante una comisión de evaluación en los períodos correspondientes, aun si la calificación alcanzada en la cursada final fuera suficiente para la promoción. Por otro lado, dejar libre a un alumno equivale a la imposibilidad de seguir asistiendo al sistema escolar, que entra en tensión con la sanción de la Ley N° 26.206 que declara la obligatoriedad de la escolaridad secundaria.

La regulación del régimen de asistencias que, como vemos, guarda una relación no evidente con el propósito de garantizar los aprendizajes, porta un efecto de sentido indudable con respecto a la condición de los estudiantes y a la expectativa que pesa sobre ellos. El supuesto que considera normal y naturalizado que todos los alumnos asistan todos los días a clases en los horarios previstos, indica una suerte de desconocimiento de las variadas condiciones de vida que presentan los estudiantes. Ubica *a priori* a los estudiantes frente a un régimen que considera normal una posición infantilizada, aún considerando que en muchos casos se trata de jóvenes que cumplen jornadas laborales como adultos, trabajando medio tiempo o tiempo completo, o poseen responsabilidades paren-

tales o domésticas. De allí la importancia de advertir las lógicas que asume la regulación particular del régimen de asistencias. Como veremos, en ciertos casos se presenta como la flexibilización local y *ad hoc* de acuerdo a las necesidades emergentes en el cotidiano escolar y bajo la consideración de una excepción; en otros casos, como en las EdR, el propio régimen modificado y los criterios y mecanismos diseñados, permitirían la formulación de un régimen estructuralmente más flexible o diverso en las posibilidades ofrecidas a las estrategias de cursado.

En línea con lo observado, en el caso de las ESB, en el momento de su implementación no ha habido modificaciones de la normativa vigente en este aspecto. Sin embargo, en muchas de estas escuelas fue instalándose cierta flexibilización, como la “consideración” de llegadas tarde y/o ausencias en el caso de que lo/as alumno/as trabajan. Por ejemplo, se ha registrado la consideración de inasistencias con alumnos *cartoneros*⁵ que en ocasiones, se quedaban dormidos por las mañanas. Ahora bien, cada una de las escuelas visitadas ha implementado de un modo diferencial flexibilizaciones de distinto tipo. Debe señalarse, sin embargo, que estas adecuaciones a la realidad de los estudiantes no parecen consecuencia de la implementación de las ESB, ya que no existe aún un diseño activo de un régimen de regulación alternativo al tradicional, sino variaciones institucionales.

Sin embargo, este tipo de flexibilizaciones para casos particulares, no se acompañan de estrategias pedagógicas alternativas para suplir las clases y aprendizajes, ni se contempla la baja intensidad de las cursadas debida a la inasistencia de los estudiantes a la hora de las evaluaciones. Es decir que la posibilidad de sobrellevar el proceso de aprendizaje en esta intermitencia relativa de clases queda librada a las estrategias individuales que los alumnos puedan (o no) desplegar en el momento de las evaluaciones. En algunas instituciones cuentan con la experiencia acumulada y los mecanismos necesarios para hacer *acuerdos específicos* con los alumnos, pero no se trata de estrategias de enseñanza diversificadas. Bajo estas condiciones, lo que se tiende a hacer es facilitar la perma-

nencia de los estudiantes en la escuela, pero sin atención clara al sostén de los procesos de aprendizaje.

Como caso de intento de diseño de formas de regulación alternativas, en las EdR la principal variación con respecto al régimen de asistencia ha sido el cómputo de la asistencia por materia y no por jornada escolar. Esta modificación evita que los estudiantes que deben ingresar más tarde o retirarse antes –por trabajo u otra razón- pierdan la regularidad en todas las materias que deben cursar. Asimismo, cuando efectivamente no pueden asistir a un espacio curricular, el/la docente a cargo organiza instancias específicas para recuperar los contenidos dictados en el momento de inasistencia, mediante trabajos prácticos o asistiendo a las clases de apoyo previstas para otros días y horarios dentro de la jornada escolar.

Consecuentemente, en las entrevistas los estudiantes de estas escuelas valoran la existencia de adecuaciones flexibles y hasta cierto punto personalizadas. El mecanismo dispuesto para sostener los aprendizajes es el armado de trayectos individuales reflejados en una grilla de horarios para cada estudiante. Este diseño se elabora con el/la asesor/a pedagógico de la escuela quien, además de contar con la información de los niveles de cursada de los estudiantes en cada materia, se interioriza en sus rutinas y actividades, para poder compatibilizarlos.

De todas formas, a propósito de las inasistencias, un profesor entrevistado en una EdR plantea lo que a nuestro juicio puede operar como una posible significación de las variaciones de régimen como consideraciones exageradas:

“Porque después en la vida, o en un trabajo, nadie tendrá con ellos contemplaciones especiales, por eso necesitan límites y ser observados cuando llegan tarde, y no sentirse libres de poder faltar, quedarse libre y sin más, reincorporarse” (Profesor. Escuela de Reingreso. Ciudad de Buenos Aires).

El comentario del profesor posee la virtud de explicitar que el régimen de asistencia escolar suele sumar en sus significaciones más que el mero hecho de asistir a las clases necesarias para que se produzca un proceso de aprendizaje

satisfactorio. Con razón, se atribuye un papel formativo al hecho mismo de asistir en horarios y días definidos y no opcionales, seguramente bajo la imagen de una posible experiencia laboral futura de trabajo asalariado. Lo paradójico es que la necesidad de la flexibilización del régimen de asistencias se produce, en parte, por la existencia de estudiantes que ya forman parte del mundo del trabajo.

Cabe señalar que los componentes que debieran garantizarse para afrontar las cambiantes reglas del mercado de trabajo o posicionarse en él de manera autónoma, no parecen ni agotarse ni mostrar el privilegio de los ligados a una cultura de cumplimiento de horarios que, por otra parte, ya ha existido en toda la vida escolar primaria de los estudiantes.

En resumen y recuperando la relación de las asistencias con los procesos de aprendizaje en sentido estricto, parece ser que lo que se pone en juego a la hora de analizar las variaciones en el régimen de asistencia es el tratamiento que se le da a la normativa –que varía de una iniciativa política a otra- y luego, la consideración (o la falta de ella) que hacen las escuelas de las inasistencias, incluyendo los motivos justificables –por ejemplo-, por trabajo, maternidad, enfermedades. La “consideración” de las inasistencias puede guardar un signo diferente si queda enmarcada como “excepción” y cierta “tolerancia” a los alumnos o como el ensayo de formas alternativas y diversas de organizar los mismos procesos de enseñanza para sostener los aprendizajes de una población escolar diversa. Esto puede quedar reflejado en la existencia o no de estrategias medianamente instituidas que permitan un sostén de los aprendizajes mediante una enseñanza equivalente a la que se ofrece a quienes han efectivamente asistido a las clases.

En la actualidad, algunas provincias argentinas han comenzado a elaborar documentos normativos para ordenar sus propios regímenes académicos para la Escuela Secundaria⁷. Estos nuevos regímenes prevén la necesidad de atender con estrategias pedagógicas a la situación de inasistencia y la condición de libre. Por ejemplo:

14- El estudiante que hubiere excedido el límite de inasistencias institucionales establecidas deberá seguir concurriendo a clases manteniendo las mismas obligaciones escolares⁸. El equipo directivo deberá intervenir y arbitrar con el equipo docente y los equipos de orientación escolar, estrategias de enseñanza y de detección de factores de vulnerabilidad escolar a fin de propiciar la permanencia de los estudiantes en la escuela (DGCyE de la Provincia de Buenos Aires. Resolución N° 587/11).

Consideramos que esto obliga a una reflexión y puesta a prueba acerca de las estrategias pedagógicas que permitan un desarrollo de los aprendizajes que haga un sustantivo pie sobre las instancias presenciales de trabajo pero no las vuelva una condición única.

Variaciones en el régimen de evaluación, calificación y (no) promoción

El régimen de evaluación, calificación y promoción de la escuela secundaria es completamente novedoso para los alumnos ingresantes. Para quienes han transitado la escolaridad primaria, las condiciones de cursada cambian drásticamente: el aumento de la cantidad de materias y de profesores con quienes relacionarse, se suma a los nuevos ritmos y la creciente exigencia. Las calificaciones divididas por trimestres, de las que se saca un promedio, hacen que el bajo rendimiento en algunas materias durante el primer período ponga en riesgo la promoción desde el inicio, cuando los estudiantes recién están conociendo el funcionamiento de los regímenes de evaluación. En cuanto a la promoción de lo/as estudiantes:

“se define por año completo de cursada, mientras que la evaluación se realiza por asignatura. Es decir, la promoción depende de la sumatoria de asignaturas aprobadas, que se evalúan de manera aislada. Si el/la estudiante adeuda más de dos asignaturas debe repetir el año completo, debiendo

cursar la totalidad de las asignaturas, incluso las ya aprobadas. De este modo, se presenta una combinación entre la forma de promoción por año completo (...) y la evaluación por asignatura que es la que termina rigiendo la promoción de los estudiantes” (GCBA, 2004).

Como vemos, en la conjugación de los regímenes de evaluación, calificación y promoción son muchas las variables que deben comprenderse cabalmente. Más aún cuando los estudiantes transitan este proceso sin recibir información necesaria, o la reciben sin acompañamientos o un trabajo específico que les permita comprender el funcionamiento de estas regulaciones.

Otras cuestiones añaden complejidad al asunto. Por un lado, la obligación de lo/as alumno/as de adecuarse a estrategias de trabajo variadas. En el Estudio II hemos constatado que en sus primeros días de clase los alumnos reciben muchísima información y muy divergente con respecto a los diferentes modos de evaluar y calificar. Dentro de los marcos generales de calificación, cada profesor pondera aspectos diferentes: se evalúa sólo una vez en el trimestre, o muchas; se toma en cuenta el trabajo en clase o no se lo considera, se demanda llevar las tareas resueltas, hacer tanta cantidad de trabajos prácticos; se plantea o no una nota “*conceptual*” (que por su parte remite a diversos criterios según lo que cada profesor construye como “*concepto*” de cada estudiante) y, en los diferentes casos, algunas de estas evaluaciones se promedian y otras no. Esto exige a los recién llegados al nivel secundario el esfuerzo de diferenciar qué considera cada profesor para poder aprobar su asignatura.

Por otro lado, como hemos señalado anteriormente (Baquero *et al*, 2009), funciona como práctica usual calificar con una baja nota académica lo que se juzga como incumplimiento en el terreno de la disciplina escolar (sacarse un uno por mal comportamiento y ver con ello afectado el promedio académico en la materia de que se trate); el “*concepto*” encubre en cierta medida una práctica de este tenor. Por tanto, aunque muchas veces permanece tácito, la evaluación

académica incluye aspectos disciplinarios, lo cual superpone criterios y suma riesgos para la aprobación de las materias y promoción de los años de cursada.

Finalmente, en los dos estudios, al observar mesas de exámenes en las ESB, presenciamos una escena recurrente: la experiencia solitaria del momento en el cual se constata la repitencia del año. Ya sea por estimaciones equivocadas por parte del estudiante acerca del riesgo de repetir y los exámenes que debe preparar, a pesar de haber transitado ya todo un año (o más) de cursada; o porque ningún referente institucional anticipa, comunique o acompañe; o por el desconocimiento por parte de los profesores del examen del día acerca de la situación en que se encuentra el estudiante; el resultado es una escena reiterada: el/la alumno/a se encuentra solo/a, enfrentando la noticia de que debe repetir el año escolar.

Cabe mencionar que en las ESB el régimen de evaluación y promoción no ha variado en relación a la escuela secundaria tradicional aunque, como en el caso del régimen de asistencias, pueden encontrarse en ciertos casos acciones que flexibilizan sus criterios. Las pautas relativas al régimen de evaluación y promoción son presentadas durante los primeros días de clase, en situaciones en que los distintos profesores hacen menciones específicas de acuerdo con lo que deciden privilegiar para la evaluación de su asignatura. Tanto la intensa explicitación como los diversos énfasis dificultan la capacidad de retener y procesar toda la información recibida.

Asimismo, se privilegia el uso del *cuaderno de comunicaciones* para informar fechas y notas de los exámenes y se recurre a los padres para el seguimiento del rendimiento académico de los alumnos. Parece considerarse que la tarea principal de la escuela es comunicar y que toca a los/as estudiantes y sus familias organizarse para responder a las circunstancias de la evaluación.

Sin embargo, en algunas ESB también se registran variaciones en el régimen de evaluaciones. En el trabajo de campo se registraron, por un lado, estrategias de diversificación en los exámenes (una profesora presentaba dos instrumentos de evaluación con niveles diferentes de exigencia dando cuenta de deci-

siones previas sobre agrupamientos de los estudiantes). Por otro, propuestas de fechas alternativas para rendir exámenes, (con vistas a distribuir los esfuerzos de estudio se ofreció el turno de diciembre, además de marzo, para un alumno que en condición de "libre" debía rendir todas las materias). Estos esfuerzos dan cuenta de estrategias institucionales acordadas y se presentan en marcos institucionales particulares caracterizados por la intención de sostener la escolaridad de los alumnos.

En cuanto a las EdR, el ciclo lectivo se divide, a los efectos de la calificación de los alumnos, en dos cuatrimestres, e incluso se recomienda que a fin de cada bimestre de actividad los alumnos reciban una calificación. La intención es ir evaluándolos de diferentes maneras y comunicándoles sus notas, para orientarlos en su ejercicio de estudiantes. La promoción, se realiza por asignaturas o unidades curriculares, y se reconocen las materias aprobadas en sus trayectorias anteriores en otras escuelas. Por lo tanto, durante un año lectivo el alumno puede cursar y aprobar materias o unidades curriculares de distintos niveles del plan de estudios.

Simultáneamente están previstas instancias de apoyo para consulta y refuerzo de los aprendizajes a lo largo de todo el ciclo lectivo. Éstas también funcionan, para el caso de los alumnos que desaprobaron uno o dos cuatrimestres, en los períodos previos a la recuperación y evaluación de fin del ciclo lectivo.

Como puede observarse, el régimen de evaluación de estas escuelas es correlativo con la propuesta de enseñanza y los mecanismos diseñados para que los estudiantes puedan sostener la cursada. Sin embargo, en su implementación, pareciera haber divergencia entre docentes acerca de los criterios definidos. Así, en una de las EdR, una profesora de Matemática -ante la pregunta sobre cómo son evaluados los alumnos- respondió: *"Con un seguimiento, no se regala nada, pero no es una evaluación puntual, eso es lo bueno."* En contraste, un Profesor de Geografía, consideraba que, si bien los lineamientos de la propuesta y la idea de las materias correlativas *"son piolas"*, la mayoría de los docentes de la escuela permiten que los alumnos aprueben fácilmente.

En otra de las EdR analizadas, un profesor de Lengua considera importante ir haciendo devoluciones parciales de las notas de los chicos, “*para que tengan una idea de cómo les está yendo*”. Asimismo, también aquí se han constatado flexibilizaciones adicionales para casos particulares, por ejemplo el caso de una alumna que, habiendo quedado “libre” en una materia, se le brindaron instancias para “recuperarla”:

“Alumna: - Matemática estaba haciendo un cuatrimestre anterior y ahora rendí pruebas, trabajos prácticos y todo para llegar con mis compañeros, así terminaba y no venía en diciembre (Alumna. Escuela de Reingreso. Ciudad de Buenos Aires)”.

En el otro extremo, la “flexibilización” del formato -que produjo una serie de consideraciones, y que por lo mismo, ha impactado favorablemente en las trayectorias de los alumnos y alumnas-, ha adquirido ciertas rigidizaciones en el devenir de la implementación, de modo tal que se han ido imponiendo lo que, en la perspectiva de algunos estudiantes, son *nuevas arbitrariedades*. En una de las escuelas visitadas, dos estudiantes pusieron en evidencia la exigencia de tener la “carpeta completa” como un requisito para poder aprobar algunas materias.

“Entrevistador: - Claro, vos me dijiste que Historia tenías que hacer a la noche toda la carpeta porque si no te la llevabas.

Estudiante: - Sí, lo que pasa es que yo le presté la carpeta a un chico, el pibe no apareció nunca más. Y le dije a la profesora, «no sé, que esto que lo otro», [citando a la profesora] «yo quiero la carpeta si no, no te puedo aprobar». Y bueno, tengo que hacer la carpeta, si no” (Entrevista a un alumno. Escuela de Reingreso. Ciudad de Buenos Aires)

Otros tantos resaltan la importancia de estar presentes en la clase para poder aprobar:

“Estudiante: - Después, el básico de cómo se maneja esta escuela es que mientras un alumno tenga presencia y tenga en el aula, como vos decís, respeto digamos, después vas a tener de todo” (Entrevista a un alumno. Escuela de Reingreso. Ciudad de Buenos Aires).

Asistir a clase, cumplir con cierta documentación de lo trabajado –como la carpeta de clase- y el hecho de mostrar actitud respetuosa, criterios que los estudiantes perciben como objeto de evaluación, no parecen salirse de los cánones tradicionales, aunque es posible que resulten indicadores de cierta intensidad de la experiencia escolar o aún como parte de las condiciones de su posibilidad.

En síntesis, el régimen de evaluación, calificación y promoción de la escuela secundaria se compone de un entramado complejo de normas que trazan diversas “zonas de riesgo” para los estudiantes. Información muchas veces no explicitada, que incluso resulta difícil de comprender aunque alguien la explique, en un contexto de cambios bruscos y de gran magnitud, conspiran contra el proceso de aprendizaje del oficio de ser estudiantes en este nivel. Bajo estas condiciones, el fracaso puede llegar antes que el entendimiento de las reglas.

En este sentido, resultan importantes los esfuerzos por levantar los obstáculos que imponen los regímenes académicos para que los alumnos puedan progresar en su escolaridad –por ejemplo eliminar la “cursada en bloque” en las EdR, y por lo mismo la *repitencia*-, estos cambios se perciben en los resultados y una vivencia más confortable de la experiencia escolar.

Acerca de las variaciones sobre los regímenes de disciplina o convivencia

En nuestro país, las formas de regulación de la “disciplina” de los estudiantes, los regímenes de amonestaciones, suspensiones y expulsión escolar, etc., han sido objeto de análisis y revisión en la escuela media desde el advenimiento de la democracia. Constituyen, desde este punto de vista, un régimen

específico que ha sido objeto de diversos tratamientos en dirección a la remoción de los aspectos más autoritarios del funcionamiento escolar del nivel.

Con el retorno de la democracia en 1983, desde el Ministerio de Educación y Justicia de la Nación se deroga el régimen disciplinario de escuelas existente, teniendo en cuenta que todavía regía el reglamento De la Torre de 1934, pasando progresivamente de una concepción acerca de la disciplina como *castigo* hacia una noción *reparadora* sobre la conducta, enfatizando la reflexión y la convivencia escolar. Asimismo, numerosas circulares promulgadas entre los años 1984 y 1986 reflejan un viraje de pensar a los alumnos como meros depositarios de normas rígidas, a que se transformen en protagonistas del quehacer institucional⁹.

En este apartado abordaremos el análisis las formas de regulación de la convivencia en tanto componente del régimen académico escolar. En tal sentido, el análisis de las concreciones que toman los regímenes de convivencia y disciplina importa a nuestros fines en la medida en que regulan las posiciones de los sujetos, y porque no son escindibles de las formas de evaluación de sus aprendizajes y encuadran sus modos de participación en la vida institucional.

Como en los otros aspectos del régimen académico analizados hasta aquí, la regulación de la disciplina muestra la encrucijada de políticas y normativas jurisdiccionales para el conjunto del sistema escolar, formas de concreción de proyectos específicos de política educativa y estilos singulares de trabajo institucional. De modo que lo analizado muestra la tensión de estos componentes y no debiera ser reducido a ninguno de ellos.

Ninguno de los proyectos bajo análisis involucra acciones específicas sobre el régimen de convivencia y disciplina, por lo cual las regulaciones remiten a la normativa jurisdiccional. En líneas generales, las resoluciones oficiales sobre los aspectos de disciplina y convivencia sostienen la pertinencia de regular aspectos de la conducta de los alumnos, la importancia del seguimiento de normas para la vida escolar, la reflexión acerca del comportamiento, el carácter democrático de las normas, los métodos acerca de la resolución de conflictos, los aspectos repa-

ratorios y no punitivos de las sanciones, entre otros asuntos. En algunas jurisdicciones, la creación de consejos de convivencia ha sido una de las innovaciones más relevantes del período, diferenciando un órgano dentro de la institución y ampliando la consideración de los asuntos tradicionalmente restringidos a la mera “disciplina”. Es llamativo que, por contraste, las normas no ofrecen indicaciones específicas acerca de *qué* es definido como una falta disciplinaria en la escuela, aunque en los procedimientos se las clasifique en leves, moderadas o graves. Al no encontrarse en las normativas oficiales una tipificación acerca de las conductas que podrían ser pasibles de sanción, su interpretación queda al arbitrio de las perspectivas institucionales que se van configurando en el devenir de la vida de cada escuela. En este sentido, pareciera que, de los distintos componentes que hacen al régimen académico, el referido a la disciplina/convivencia es el que más se articula con los *estilos institucionales* de cada escuela, configurándose históricamente de acuerdo a los modos de gestión, a los consensos implícitos o explícitos entre distintos actores institucionales, y a menudo a ciertas improntas personales de los directivos.

En las escuelas ESB analizadas en el Estudio I, pudimos dar cuenta de dos estilos marcadamente diferentes a la hora de concebir las normas de disciplina. Si bien en las dos escuelas estudiadas se contemplan modos, en cierta forma, *tradicionales* de concebir las sanciones disciplinarias, en la ESB A se privilegiaba el diálogo por sobre la imposición vertical de una medida, buscando comprender las razones de los actos que derivarán en una sanción o generando instancias de conversación con los alumnos y padres. Pese a esto, en esta escuela la opción excepcional de “suspender” a un alumno ante faltas graves existía como intervención posible:

“Nos hacen llamar a nuestros padres, después nos hacen un acta y nos suspenden pero tenemos que venir igual con nuestros padres y al otro día no podemos venir” (Entrevista a estudiante de ESB).

A la hora de fijar una medida disciplinaria, no se contemplan otro tipo de instancias, como los "consejos de convivencia", con alguna estructura participativa más consensuada. De todos modos, la sensación que manifiestan los alumnos en las entrevistas es que las medidas tomadas no son arbitrarias, y en la explicación de los fundamentos de las medidas o las instancias de diálogo pareciera construirse su percepción acerca de que "algo diferente" pasa en la escuela.

El énfasis dado a las instancias de diálogo en el manejo de la disciplina no parece ser un aspecto con el que acuerden todos los docentes. Algunos de ellos juzgan el estilo como "paternalista" y falta de cierto rigor necesario. Esto parece vincularse, además, a la confluencia de estilos docentes en una misma institución, entre aquellos que parecieran provenir de la "vieja secundaria", los docentes de las camadas nuevas de formación, y los que tienen una historia de trabajo en la institución que incluye cierta articulación con el trabajo y forma de gestión de los directivos.

A menudo son esos *estilos* los que parecen agenciar sobre las disponibilidades o marcos regulatorios, otorgándole un matiz históricamente definido a esas variaciones sobre el régimen de convivencia. Por caso, en la ESB B los modos que adopta son completamente diferentes: desde un inicio (primer día de clases) se explicita un código disciplinario, que prescribe detalladamente todo lo que *no* puede hacerse o llevar a la escuela, fijando las pautas de manera vertical, sin instancias de consenso. Las decisiones acerca de las faltas disciplinarias se toman sin mediar instancias de diálogo, apelando además a que todo se describe y aclara en el Cuaderno de Comunicaciones. Éste aparece como vía comunicativa privilegiada, referencia suficiente de que el alumno y su familia "están al tanto" de lo que deberían saber al respecto de las pautas de convivencia en juego.

Desde esta perspectiva, en la medida en que las normas de disciplina se consideran ya explicitadas, la sanción aparece luego como respuesta esperable a una falta de la que deberían tener conocimiento tanto el estudiante como su familia. Esto va en detrimento de refrendar de manera consensuada las contin-

gencias de la convivencia, o de buscar alternativas conversadas que permitan reflexionar acerca de la conducta, etc.

Parte del estilo de concebir la disciplina en esta escuela pone un fuerte acento en señalar y procribir toda marca que singularice al alumno -como prohibir remeras de bandas de música, de fútbol, aritos, *piercings*, etc.-, "uniformando" a los jóvenes de la manera más homogénea posible, y a la vez haciendo hincapié en que el seguimiento de estas normas se configura como un elemento más para la valoración académica de los alumnos.

El trabajo de campo permitió observar que en las dos ESB aparecen connotaciones referidas a la "contención" de los jóvenes; pero mientras en una, esa noción se construye a partir de la búsqueda del diálogo, la reflexión acerca de la conducta, conversar con los padres, etc., en la otra, la "contención" se asemeja más a una suerte de control sobre la conducta, de acuerdo a reglas ya establecidas y que, una vez explicitadas, se sobreentiende deberían operar automáticamente en los alumnos y en sus familias. En este sentido, cierta delegación de *autonomía* pasaría, en un caso, por reflexionar y volver inteligibles aspectos de la conducta, buscando las mejores soluciones a través del diálogo, mientras en el otro la *autonomía* pareciera ser un atributo esperable del alumno.

En el caso de las Escuelas de Reingreso, si bien los aspectos de convivencia no aparecen como componentes expresos o específicos de trabajo de los proyectos, en los hechos parecen redefinirse, principalmente por dos razones. Por un lado, la modificación de los puestos de trabajo docente hace que los profesores pasen más tiempo en las instituciones, por lo cual suelen convertirse en referentes frecuentemente consultados por los alumnos y los directivos a la hora de dirimir cuestiones de convivencia cotidianas. Por otro lado, al calor de la normativa de la jurisdicción, pudo encontrarse, en una de las escuelas estudiadas, la existencia de un Consejo de Convivencia, en el que se tratan las situaciones y se definen las reglas de este aspecto.

Una de las particularidades de las EdR se vincula con generar condiciones posibles para que los jóvenes no sólo regresen a las escuelas, sino que puedan

permanecer y egresar. En este sentido, los modos en que son tratados los temas de convivencia parecerían ir en consonancia con estos objetivos, generando la mayor cantidad de instancias posibles de diálogo y consensos a la vez que de acompañamiento, antes que aplicar regulaciones estrictas, verticales o arbitrarias sobre los temas de disciplina o convivencia.

Sin embargo, tal como sucede con las ESB, los estilos de gestión también influyen en los modos que adoptan estos agenciamientos, ya que en algunos casos una parte considerable de las decisiones están centralizadas en los directivos, quienes en ocasiones parecen tener un conocimiento y control de todo lo que sucede en la escuela. Asimismo, también se despliegan medidas disciplinarias más “duras” cuando los sucesos pueden ser considerados transgresores de ciertos acuerdos implícitos:

“Primero habló el preceptor y luego el director... ambos estaban muy enojados y les reprochaban a los chicos el “quilombo” que habían dejado, que se habían ido a las apuradas y que los docentes y preceptores se habían tenido que quedar juntando y limpiando el “despelote” que los chicos dejaron.

Director: - “Ustedes saben que acá no los perseguimos con nada y hay mucha flexibilidad, pero si se comportan así vamos a tener que cambiar y tomar otras medidas...” Luego afirmaría: “por dos semanas nadie puede salir antes de la escuela, todos se quedan hasta las 23 horas, y si no tienen nada que hacer, se les dará alguna tarea, algún trabajo práctico...” (Notas de campo. Observación de clase de Lengua. Escuela de Reingreso. Ciudad de Buenos Aires).

De todos modos, lo que en esta escuela es percibido como “grave” suele tener que ver con situaciones más problemáticas, a menudo difíciles en su tratamiento:

“Un profesor comenta un problema con unos alumnos de 1º, “que todavía no saben cómo nos manejamos acá... entonces se creen que pueden hacer lo que quieran, y no hacer nada en la clase”. Mientras conversamos, me termina relatando que le había dicho a un grupito de chicos que tenían que hacer la tarea que les daba en la clase, unas preguntas, y ellos se negaron. Ante la insistencia del profesor, el “grupo” aparentemente lo amenazó con “agarrarlo a la salida”. Entonces el docente llevó la situación al directivo, que decidió intervenir directamente. El profesor insistía en que como son de “primero, todavía creen que vienen acá a cobrar la beca y no hacer nada...” (Notas de campo: visita a la escuela. Escuela de Reingreso. Ciudad de Buenos Aires).

Las referencias son ilustrativas de varias cuestiones. Por una parte, cómo entre las “sanciones” disponibles aparecen tanto la permanencia en la escuela como las tareas encargadas *ad hoc*, ya vistas en las ESB; a su vez, y principalmente, la alta complejidad de las situaciones a atender en el cotidiano escolar y la mención a que los alumnos ingresantes deben capturar una cultura escolar que se juzga diferente, sobre todo con respecto al uso del tiempo y el sentido de la permanencia en clase. Esta mención expresa a la necesidad de trabajo (*vs.* la mera permanencia) es uno de los elementos que representan un potencial valioso de las experiencias, en tanto se conviertan en interpelación a los estudiantes sobre su posibilidad de aprender en condiciones definidas.

Sobre las instancias de acompañamiento o formación de los estudiantes

Para los estudiantes, la transición en el ingreso a la escuela secundaria resulta difícil, por las condiciones novedosas de los planteos del nivel y por las formas que presenta la organización del trabajo académico. Para los docentes, muchos estudiantes parecen no contar con las actitudes escolares previstas y/o

las motivaciones que se consideran necesarias para sostener la escolaridad; se reclama por lo tanto el apoyo y el compromiso de sus familias en la empresa.

Como se sabe, el nivel secundario debe cumplir en la actualidad el mandato de sostener a contingentes de estudiantes que antes se veían excluidos. No debería perderse de vista que, con frecuencia y en determinadas zonas, un grupo importante de quienes asisten a la escuela secundaria constituye la primera generación de su familia que accede a la formación del nivel. En un trabajo anterior decíamos: “queda evidenciado que hay algo que los alumnos no saben, que no se les ha transmitido, y tampoco es evidente que puedan descubrir por sí solos” (Baquero *et al*, 2009: 303).

Este apartado toma en consideración en qué medida el trabajo escolar toma al régimen académico como un asunto que, por tratarse de reglas propias de un nuevo nivel, los alumnos que ingresan a la escuela media no tienen por qué conocer y deben poder aprender en su participación en la experiencia escolar. En este punto, las propuestas de tratamiento del régimen académico se diferencian de maneras notables entre las que dan por supuestas las reglas del juego escolares y las que las toman como contenido de enseñanza.

Analizaremos el trabajo institucional que realizan (o no realizan) las escuelas concretas que hemos visitado, en cuanto a la explicitación a los alumnos de las características del régimen académico y al acompañamiento que se les ofrece para aprender a moverse en él. Anticipamos que, en el caso de las ESB, hemos encontrado que las estrategias de acompañamiento quedan libradas a los estilos de trabajo docente, ya que no hay definición institucional de tales instancias; mientras que en el caso de las EdR, el propio régimen académico define mayores márgenes para el diseño de formas de acompañamiento, y el trabajo institucional para ello parece posibilitado por las características de los puestos de trabajo de los profesores.

La organización usual del trabajo docente en la escuela secundaria se ordena por el principio de designación de profesores por especialidad disciplinar (Terigi, 2008). El puesto de trabajo del profesor se delimita en horas cátedras

según la especialidad disciplinar y por el tiempo previsto de trabajo frente al grupo de estudiantes de la asignatura a cargo. No se prevén tiempos extras o tareas específicas para el apoyo pedagógico para los de estudiantes. Por lo tanto, las variaciones sobre lo que se consideran dispositivos o estrategias de acompañamiento son función de las modalidades que adquiere la función docente bajo condiciones específicas de trabajo.

En las ESB, hasta el momento en que se realizó el trabajo de campo, los dispositivos tutoriales o instancias destinadas al apoyo pedagógico de los estudiantes resultaron recursos escasos, que dependen más de las estrategias desplegadas por los agentes que de la regulación de espacios institucionales destinados a esta tarea.

Las resoluciones que regulan el régimen de evaluación para la ESB (Res 1049/05 y 927/06), prevén que se convoque a los familiares o responsables del estudiante cuyas calificaciones presentan problemas para anotarlos sobre su situación, y supone la existencia de estrategias o espacios diseñados para mejorar el rendimiento de los jóvenes:

“Si el alumno obtuviere en el primero o segundo trimestre una calificación inferior a 7 (siete); o no pudiera ser calificado en algún período por inasistencias justificadas, el equipo directivo del establecimiento deberá convocar y/o acercarse a la familia/adulto a cargo para ponerlos en conocimiento fehaciente de la situación pedagógica del mismo. Asimismo informará las propuestas diseñadas por la escuela para mejorar su rendimiento, requiriendo compromiso familiar con ellas” (DGCyE, Res. 1049/05).

Sin embargo, durante la realización del trabajo de campo, que tuvo lugar en distintos momentos del ciclo lectivo, no se encontraron espacios o instancias de acompañamiento pedagógico para aquellos estudiantes que presentaron dificultades en su recorrido. En éste, como en otros temas, todo parece indicar que dominar lo que implica el trabajo académico propuesto por la escuela forma parte

de la relación pedagógica y constituye una responsabilidad del estudiante y del docente, más que una responsabilidad institucional. La tarea de seguir, acompañar o tutoriar a los estudiantes forma parte de las responsabilidades del profesor en el marco de su clase, a la vez que es responsabilidad del estudiante ajustarse a las reglas y pautas para la tarea que define cada profesor.

Para el seguimiento de los estudiantes, un recurso formal utilizado intensamente en una ESB observada fue el *cuaderno de comunicaciones*. A través de él se informan las pautas y reglas de la vida institucional, se instrumenta la conformidad de los padres sobre las reglas de convivencia, se informan actividades, se registra la asistencia diaria de los estudiantes, los profesores comunican instancias evaluativas o tareas en las que se pide colaboración de la familia, y también se lleva un registro actualizado de las calificaciones de los estudiantes. En parte, el seguimiento de los estudiantes cobra cuerpo en estas instancias comunicativas con los padres.

Así, consultados sobre el seguimiento de los estudiantes en los períodos de examen, una preceptora respondía: "*Cada pibe conoce su situación*", refiriéndose a que ya se había dado aviso de la situación académica del estudiante a la familia por medio del cuaderno de comunicaciones o por llamados telefónicos. Estas estrategias suponen cierta autonomía por parte de los estudiantes o de sus familias en el manejo de las reglas del régimen de promoción que se ponen en juego en las mesas examinadoras.

Esta atribución de autonomía ubica la responsabilidad del éxito o el fracaso del proceso en los estudiantes y/o sus familias, aspecto necesario que no debiera opacar otros que puede contemplar el régimen de promoción escolar. Por ejemplo, las instancias institucionales como los *Períodos de Orientación* obligatorios durante la última semana de clases para todos los alumnos en condiciones de rendir, resultan, para muchos docentes, un recurso insuficiente para recuperar el trabajo del año o tejer estrategias con los alumnos. Son pocos los estudiantes que se presentan a estas instancias, y los que acuden las toman como una clase de consulta en la que se confirman o retiran los contenidos de las materias que

deben rendir. Son instancias contempladas por el régimen académico, pero el armado institucional de la función de “acompañar y preparar” depende de la buena voluntad, iniciativa y/o los estilos de trabajo docente. No se encuentran definidas situaciones que permitan una preparación para rendir los exámenes, lo que genera serias dificultades para dar tratamiento pedagógico a aspectos tan importantes como la acreditación de las materias.

En las EdR, la definición de trayectos individuales para cada estudiante establece condiciones particulares para su acompañamiento y seguimiento. Por ejemplo, se definen instancias iniciales de acompañamiento por parte de los asesores pedagógicos: al ingresar los estudiantes a las escuelas, los asesores pedagógicos evalúan sus trayectorias previas y definen con ellos el trayecto que deberán continuar. Según relatan los estudiantes, esto establece un vínculo más cercano, y una mirada de profesores y directivos que funciona también como una guía para “moverse” en la escuela.

El trabajo de campo permitió recuperar algunas estrategias desarrolladas en las EdR para acompañar a los estudiantes. Más allá de estilos docentes, se trató de instancias institucionales diseñados para esta tarea. Si bien no todas las escuelas observadas cuentan con todos ellos, cada una puso a disposición uno o más de los siguientes recursos: charlas de ambientación, curso de nivelación, ayudantes de actividades prácticas, horas de apoyo y tutorías.

Estas instancias son utilizadas para la presentación de la oferta que brindan las EdR y de su particular régimen académico. La posibilidad de que cada estudiante realice un recorrido por asignaturas diferentes según su trayectoria previa, la definición de un régimen de aprobación y asistencia por materia y la ruptura de la promoción por año constituyen aspectos específicos a ser trabajados por los agentes con los estudiantes en diferentes espacios. Este trabajo institucional tiene por objetivo explicitar las condiciones del régimen académico para visibilizarlas como aspectos clave para llegar a buen puerto en los aprendizajes.

Por otra parte, las horas de apoyo y las tutorías son instancias definidas institucionalmente para el acompañamiento de los estudiantes. Permiten el se-

guimiento y colaboran con las demandas que establece el trabajo escolar. Tienen el efecto de visibilizar las demandas, dar un espacio para su tratamiento, colaborando con la toma de conciencia que requiere su resolución.

Parece claro que las estrategias de acompañamiento para los estudiantes se encuentran posibilitadas por la estructura de los puestos de trabajo de los profesores. En la realidad de las escuelas observadas, estas estrategias podían desarrollarse con distintos grados de calidad, pero la posibilidad de que una parte sustantiva del cuerpo de profesores disponga de tiempos institucionales y la existencia de regulaciones sobre las instancias de acompañamiento y apoyo constituyen condiciones objetivas que diferencian lo que estas escuelas pueden hacer en la línea de acompañar a los estudiantes en la apropiación del régimen académico.

Conclusiones

Desde el punto de vista de la generación de condiciones que potencien la inclusión de los estudiantes en el nivel secundario, parece crucial la generación de formas de trabajo relativamente *autónomas*. Como se ha visto, esto aparece evidenciado en las diferentes formas de concreción de los regímenes académicos analizadas de acuerdo a los componentes considerados.

La primera cuestión referida es si las formas de trabajo "autónomo" deberían expresar una suerte de competencia de partida de los alumnos que estos deberían poseer, sea por el tránsito por los niveles previos del sistema o por cuestiones de desarrollo evolutivo. Cualquiera fuera el caso, se trataría de una concepción sobre la autonomía escindida de las condiciones precisas de trabajo que propone o impone la regulación de la escuela media.

Pero también aparece escindida de las historias de aprendizaje reales que revelan las trayectorias previas de los estudiantes. Efectivamente, cuando un régimen de regulación del trabajo académico no explicita sus reglas, no apunta a generar mecanismos de formación y acompañamiento a los estudiantes en las reglas de trabajo y las estrategias necesarias para progresar en el nuevo nivel, se

concreta el supuesto de la necesidad de que los estudiantes, a título individual/familiar, construyan tales conocimientos y estrategias sobre el nivel. De no hacerlo, algo vulnerado aparece en la posibilidad de trabajo autónomo de los estudiantes, pero la explicación y la responsabilidad parecen recaer en los estudiantes mismos y sus familias. Es particularmente importante notar que el problema excede el de las expectativas que a título personal porten docentes y directivos, o los mismos alumnos y sus familias: en verdad se trata de un sistema de expectativas instituido e invisibilizado en el propio régimen de trabajo dispuesto.

Con respecto al trabajo autónomo posible o no, se concreta, a su vez, una suerte de paradoja. Por una parte se juzga que los estudiantes deberían desplegar tal autonomía a la hora de regular sus inasistencias posibles, diseñar alguna estrategia frente a las variadas -y a veces arbitrarias- formas de evaluación por asignaturas, detectar los períodos y zonas de riesgo del tiempo escolar que transitan, etc. Sin embargo, buena parte del análisis ofrecido intenta mostrar lo difícil y delicado que resulta la generación de instancias de trabajo autónomo en las mismas prácticas de la escuela media. Precisamente, la casi inexistencia de alternativas algo más personalizadas de cursado, como ocurre en el régimen de media regular y aún en las ESB; el carácter de "consideraciones especiales" que puede tomar la flexibilidad de los controles de asistencia en lugar del diseño de estrategias pedagógicas que diversifiquen los espacios y tiempos de trabajo; la existencia de regulaciones de la disciplina y convivencia que no siempre contemplan la posibilidad de instancias dialogadas o consensuadas y otras que avanzan, por ejemplo, sobre la regulación de formas de vestimenta que permitan expresar singularidades de los estudiantes; son expresiones de formas infantilizadas de tratamiento a una población a la que se pide una supuesta autonomía y responsabilidad de partida.

De allí la atención que hemos dado a las formas de concreción de proyectos específicos que constituyen en verdad fuertes interpelaciones a las posibilidades de aprendizaje de los sujetos, es decir, que apuestan a que existe capacidad

para concretar la escolaridad media, cuya negación haría contradictoria la política de extensión de la misma obligatoriedad. Ahora bien, si la extensión de la obligatoriedad no es acompañada con la puesta a prueba y extensión de mecanismos de acompañamiento diversos, de carácter formativo -no "reeducativo" o "compensatorios"- y con variaciones sustantivas de las formas de regulación de los regímenes de cursado y aprobación -ensayando nuevos formatos escolares y no ofertas para "poblaciones especiales"-, la obligatoriedad se convertirá en la confirmación de la fatalidad aparente de historias de aprendizajes pobres o fracasadas, de responsabilidad de los estudiantes.

La manera en que se concreten las formas de acompañamiento y el sentido que guarden las modificaciones o flexibilizaciones de los regímenes de asistencia, evaluación y disciplina, producirán indudablemente efectos diversos a considerar. La posibilidad de personalizar las estrategias de cursado por parte de los estudiantes en las EdR, por ejemplo, requiere aunque parezca paradójico de una instancia de acompañamiento formativo para el despliegue de un adecuado dominio que permita al estudiante una forma de trabajo de mayor autonomía. La existencia de la instancia de asistencia y orientación al estudiante no garantiza por sí tal delegación de autonomía, dependiendo de la manera concreta en que ésta se produzca, de la voluntad de apropiación de las modalidades de trabajo escolar por parte de los estudiantes, del sostén gradual de estas instancias en el aliento de la posibilidad de trabajo autónomo; es decir, son instancias que corren los riesgos razonables de todo dispositivo de tipo andamiaje.

Como hemos apuntado, las experiencias de las ESB y las EdR nos ponen a la vista desafíos en parte similares pero diferentes en la medida en que expresan tensiones diversas de acuerdo al carácter extensivo e intensivo de las variaciones propuestas en el régimen académico. Sin duda, las EdR han permitido el ensayo de variaciones más sustantivas en las formas del régimen académico, lo que puede leerse como un avance relativo en la exploración de alternativas y logros, pero también como una suerte de dispositivo que nos permite analizar los nuevos problemas que surgen o se visibilizan a lo largo de sus concreciones específicas

en cada institución. Variaciones previstas formalmente en las EdR pueden expresar estrategias de trabajo que en los hechos se encuentran en ESB pero, como hemos visto, dependiendo de los estilos o historias institucionales o de gestión de los directivos a cargo; recíprocamente, variaciones formalmente previstas en el régimen de las EdR pueden quedar relativamente rigidizadas o no explotadas en sus efectos posibles, también por formas de gestión específicas.

Como ejemplo de los sentidos posibles a producir, cabe señalar cómo en las mismas EdR los estudiantes viven como “nuevas arbitrariedades” algunas de las regulaciones producto de la modificación de las que se juzgaron precisamente arbitrarias. Por ejemplo, el hecho de que se compute y controle asistencia por asignatura requiere de un control de asistencia en cada instancia, esto es, varias veces al día. El hecho de que se curse por materia y no estrictamente “por año” hace que el final de los estudios del nivel no pueda quedar confundido, como sucede en el cursado bajo el régimen tradicional, con haber cumplido con la asistencia del último año, aún cuando puedan quedar sin aprobar numerosas asignaturas que, como se sabe, quedan crónicamente sin acreditar¹⁰. Esto en ciertos casos es vivido por los estudiantes como una suerte de pretensión desmedida, ya que la finalización del nivel coincide obviamente con la aprobación final de las asignaturas previstas y no existe esta suerte de “finalización de la cursada/asistencia” como una instancia terminal relativa¹¹.

La vivencia de “nuevas arbitrariedades” por parte de los estudiantes debe ser atendida en la medida en que puede expresar la apropiación incompleta de las nuevas reglas de juego propuestas y su racionalidad relativa o, también, su resistencia a ellas o a las formas de concreción que asumen en el cotidiano escolar. Compréndase que el problema no radica aquí en la no información sobre las reglas que regulan la asistencia y aprobación (que en las EdR deben ser explicitadas de antemano y reiteradas en las instancias diversas de acompañamiento), ya que se requiere de tomas de decisiones específicas ante situaciones específicas de los propios estudiantes. En todo caso pasa por la comprensión de su racionalidad y su eventual acuerdo con ella. Como puede observarse en los puntos

analizados sobre el régimen de asistencia y evaluación/acreditación, la posibilidad de construir una racionalidad ligada a las condiciones de trabajo tanto de estudiantes como de docentes, *centrada* en sostener las enseñanzas y aprendizajes respectivamente, parece llevar la doble tarea de entender, por una parte, que se requiere de reglas y encuadres de trabajo y, por otra, que éstos pueden poseer una racionalidad no meramente disciplinante o cargada de la arbitrariedad del régimen tradicional.

La posibilidad de una vivencia de “no arbitrariedad” parecería ser solidaria de transitar experiencias donde haya sido posible concretar estas formas de una manera más consensuada, tal vez donde las instancias de acompañamiento y las estrategias diseñadas para el cursado efectivo de los alumnos y, centralmente, las prácticas de enseñanza efectivas en el cotidiano de las aulas, logren una construcción gradual con esta racionalidad y una apropiación respectiva por parte de los diferentes agentes. Como hemos advertido en otro sitio (Baquero *et al.*, 2009) también los docentes han dado muestras de variadas formas de apropiación/resistencia al régimen de trabajo propuesto en las EdR. Si inercialmente subsistieran prácticas de enseñanza y evaluación poco atentas a la concreción efectiva de aprendizajes y de las condiciones para su producción y a promover un uso intenso de las instancias presenciales de trabajo, el requerimiento de asistencia obligatoria, por poner un ejemplo, aunque haya sido organizado por asignaturas, seguiría viviéndose, con razón, como arbitrario.

Los sentidos que cobren estas trabajosas variaciones de los formatos dependerán de estas condiciones de concreción específicas. Creemos que su conocimiento resulta clave para iluminar aspectos aún poco claros de estas concreciones y para no ilusionar con el supuesto hallazgo de condiciones en sí suficientes para el logro de experiencias inclusivas; en todo caso, sólo capturan parte de las que parecen condiciones necesarias.

Notas

¹ Proyecto PICT 33531 “*Escuela media y sectores vulnerables. Régimen académico y sentido de la experiencia escolar*”, radicado en la Universidad Nacional de Quilmes y ejecutado conjuntamente con la Universidad Nacional de General Sarmiento. Investigador Responsable Ricardo Baquero, codirigido por Flavia Terigi (Proyecto UNGS 30/3088).

² El AMBA comprende la Ciudad de Buenos Aires y su Conurbano, un conglomerado de 24 partidos de la Provincia de Buenos Aires.

³ Reordenadas con respecto a su formulación inicial en Baquero *et al*, 2009.

⁴ Se realiza aquí una sucinta presentación, las iniciativas han sido ampliamente caracterizadas en Baquero *et al*, 2009, apartado 4.

⁵ Expresión que refiere a la pérdida de la condición de alumno regular por acumulación de ausencias en la escuela secundaria.

⁶ Denominación de las personas que se dedican a recolectar residuos urbanos (cartón u otros derivados del papel) por las calles de la ciudad, que pueden venderse para luego ser reciclados. Se trata de una actividad usualmente practicada por familias enteras (incluidos los niños), que creció en Argentina, especialmente en el AMBA, con la profundización de la crisis económica y social argentina del año 2001.

⁷ Ver Resolución N° 587/11 de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires y Resolución N° 1170/11 del Consejo General de Educación de la Provincia de Entre Ríos, etc.

⁸ Ley de Educación Provincial N° 13.688, art. 89 (cita al pie en el original).

⁹ Las Circulares 38, 234/84, 55, 57/85 que derogan la resolución De la Torre acerca de la prohibición de los alumnos de participar en asociaciones estudiantiles. También las Circulares 102, 132/85, 75, 166/86 que abren la participación a talleres de reflexión con docentes y padres. Más recientemente, en la Provincia de Buenos Aires, la resoluciones 1593/02 y 510/03 derogaron de la resolución 1709/58 (1958), basada en la aplicación de *partes de amonestaciones*, estas resoluciones buscaron una flexibilización progresiva de la autoridad y del papel de los adultos en cada escuela, instaurando los *consejos de convivencia*. En la ciudad de Buenos Aires, la Ley N° 223 de Convivencia del Gobierno de la Ciudad que rige desde 1999 y deroga la antigua legislación nacional de 1943, hace menciones explícitas a la “utilización del diálogo como metodología para la identificación y resolución de los problemas de convivencia, (el) análisis y reflexión sobre las situaciones conflictivas y sus causas y posibilidades de prevención” (GCBA Ley N° 223, 1999: 2). Entre las sanciones previstas por la ley, que puede aplicar cada consejo de convivencia en las escuelas, figuran el apercibimiento oral o escrito, la realización de acciones reparatorias, el cambio de división o de turno y, en casos extremos, la separación del establecimiento y la intervención de la familia. Pero no contempla la aplicación de amonestaciones ni de sanciones acumulativas. Para un estudio más detallado de este aspecto, ver Dussel, 2005.

¹⁰ Este es el caso de muchos jóvenes que no obtienen el diploma, aún habiendo cursado el último año del nivel. La regulación que estipula que éste no se recurre/repita, sumada a los usos de actos de colación y fiestas de egresados, hace que la finalización del ciclo lectivo se homologue a la finalización de la escuela secundaria. En efecto, los “egresados” quedan exentos de la obligación de la cursada/asistencia, aunque, en términos formales, adeudar una o más materias de cualquier año, implica la imposibilidad de graduarse efectivamente.

¹¹ En las EdR algunos estudiantes descubren, en la progresión por la cursada, que adeudar uno o varios niveles de las materias puede retrasar la obtención del título y prolongar su estadía en la escuela. Algunos directivos de estas escuelas han propuesto una modificación de la normativa para que quienes estén en la situación de tener que cursar sólo una asignatura puedan hacerlo de modos alternativos, evitando la asistencia regular y ciertos requisitos de la cursada formal.

Bibliografía

- BAQUERO, R.; TERIGI, F.; TOSCANO, A.G.; BRISCIOLI, B. & SBURLATTI, S. (2009). "Variaciones del régimen académico en escuelas medias con población vulnerable. Un estudio de casos en el Área Metropolitana Buenos Aires". En: *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, Monográfico *Abandono y Deserción en la Educación Iberoamericana*. Volumen 7, n 4 de REICE, Octubre 2009.
- CAMILLIONI, A. (1991) "Alternativas para el régimen académico", en *Revista Iglú Nº 1*. Buenos Aires.
- DUSSEL, I. (2005) "¿Se renueva el orden disciplinario escolar? Una lectura de los reglamentos de convivencia en la Argentina post-crisis". En: *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Octubre/Diciembre. Volumen 10, Nº 27.
- MANCEBO, M. E. y MONTEIRO, L. (2009). *Programa de Aulas Comunitarias. Uruguay*. Madrid: OEI.
- TERIGI, F. (2008) "Los cambios en el formato de la escuela secundaria argentina: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles". En: *Propuesta educativa*, 17 (29), dossier "Reformas de la forma escolar", pp. 63-71. Junio de 2008.
- (2009) "Segmentación urbana y educación en América latina. Aportes de seis estudios sobre políticas de inclusión educativa en grandes ciudades". En: *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, Monográfico *Abandono y Deserción en la Educación Iberoamericana*. Volumen 7, n 4 de REICE, Octubre 2009.
- TOSCANO, A.G. et al (2012): *Centros de Escolarización de Adolescentes y Jóvenes*, Informe final de investigación, Los Polvorines, Universidad Nacional de General Sarmiento/ UNICEF.

Documentos

Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Dirección de Programación Educativa (2004). *Régimen de Evaluación, Calificación y Promoción para el alumnado del nivel medio en establecimientos dependientes de las Direcciones de Área de Educación Media y Técnica y de Educación Artística y de la Dirección General de Educación Superior.*

Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Ministerio de Educación (2007). *Reglamento del Sistema Educativo de Gestión Pública.*

Provincia de Buenos Aires, Dirección General de Cultura y Educación (2005). *Resolución 1049/05. Evaluación en ESB y Polimodal.*

Provincia de Buenos Aires, Dirección General de Cultura y Educación (2006). *Resolución 927/06.*

Provincia de Buenos Aires, Dirección General de Cultura y Educación (2011). *Resolución N° 587/11. Régimen Académico.*

Una cartografía sobre la escuela en Colombia desde la perspectiva de la pedagogía crítica

A cartography on the school in Colombia from the point of view of the
critical pedagogy

*Piedad Ortega Valencia**

Resumen:

Este artículo desarrolla una mirada contextual y comprensiva sobre la escuela de sectores populares desde los presupuestos de la pedagogía crítica, asumida ésta como un proyecto ético-político de formación en condiciones de exclusión, múltiples violencias y conflictos. Se organiza en tres apartados: en el primero se analiza contextualmente la escuela en términos de las demandas y funciones que se le formulan, en el segundo se caracteriza la trama de los conflictos en la escuela, y finalmente, se presentan las texturas de la convivencia en relación con la construcción de vínculos escolares.

Palabras claves: Escuela, pedagogía crítica, conflictos, convivencias y vínculos.

Summary:

This article develops a contextual and comprehensive overview on the school of popular sectors from the critical pedagogy perspective, assumed as an ethical-political project of formation in conditions of exclusion, manifolds violences and conflicts. The article is developed in three sections: in the first, the school is analyzed contextually in terms of its demands and functions, in the second the net of the conflicts in the school is characterized and finally, the textures of the coexistence in relation to the construction of scholar links is presented

Key words: School, critical pedagogy, conflicts, coexistence and links

*Profesora de la Maestría en Educación y de la Licenciatura en Educación Comunitaria con énfasis en DDHH de la Universidad Pedagógica Nacional. Investigadora del Grupo de Educación y Cultura Política. Bogotá. Doctoranda en Teoría de la Educación y Pedagogía Social de la UNED – España. Email: piedador-tegava@yahoo.es

La escuela en plural

No hay dudas de que la sociedad se ha fragmentado de modo virulento y complejo. Tampoco que las escuelas están atravesadas por esta crisis que permea todo rincón de nuestra sociedad y que muestra un profundo proceso de reconfiguración del espacio público. Encontramos un escenario poblado de escuelas encapsuladas, autorreferidas, guetizadas, pero también de escuelas implicadas con la problemática social, que se interrogan por el otro, por lo excluido. Probablemente no se trate de escuelas puras (integradoras o excluyentes, abiertas o cerradas), sino de escuelas que de modo paradójal son habitadas simultáneamente por formas incluyentes y repulsivas.

(Duschatzky, S; Birgin A., 2001)

Se presenta un análisis sobre la escuela pública ubicada en sectores populares en Colombia. Se trata de desentrañar cómo viven los sujetos pedagógicos sus dinámicas vinculares, con la intencionalidad de interrogar a las escuelas como espacios en los cuales se producen y legitiman procesos de formación. Por ello una pregunta orientadora en este análisis es: ¿qué demandas se le hacen a la escuela y qué funciones cumple en este contexto?

En la última década se le demanda a la escuela de sectores populares con mayor agudeza, discursos y prácticas para que respondan a las siguientes situaciones problemáticas: i) la formación en los derechos humanos, ii) la promoción sobre una sexualidad segura, iii) la prevención sobre el consumo de sustancias psicoactivas, iv) el cuidado del medio ambiente, v) el tratamiento de la violencia intrafamiliar, social y escolar, vi) la incorporación de la democracia, la convivencia y la ciudadanía en el currículo, vii) estrategias para la resolución de los conflictos, y viii) la inclusión de niños y jóvenes en riesgo social, población en condiciones de desplazamiento, en situación de discapacidad; entre otros, que están exigiendo nuevas actuaciones de los maestros para apropiar estas demandas y tramitarlas desde procesos pedagógicos.

Estas escuelas, además de las demandas que se le hacen, se mueven en la tensión permanente entre la exclusión, la desigualdad y la inclusión¹. La exclusión es el proceso de ruptura y quebrantamiento del vínculo social entre el individuo y la sociedad. Para Santos (2003) la desigualdad² implica un sistema jerárquico de integración social caracterizado por el hecho de que aún quien se encuentra en los últimos escalones está adentro y es indispensable para el sistema, así –este adentro- permanezca ocupado por trabajadores mal remunerados y en condiciones de vida precarias. Los más afectados por estas situaciones excluyentes y de desigualdad son las nuevas generaciones de jóvenes, que no encuentran una función laboral específica. En la escuela se implementan programas de asistencia técnica y capacitaciones laborales, orientados por competencias básicas de supervivencia, para quienes se supone no ya marginados, sino definitivamente excluidos. Sostiene Cullen (2004) que ante estas situaciones hay razones valederas para la desconfianza en la escuela:

“Primero, porque la educación es actualmente un fuerte factor de segmentación social y cultural, y no precisamente un factor índice de criterios de equidad en la distribución de los bienes sociales. Segundo, porque la educación aparece hoy como acentuadamente funcional a las necesidades de un mercado de competitividad salvaje y excluyente, y es casi impotente para resistir las formas de vida que impone una sociedad sin trabajo y sin solidaridad. Tercero, porque el mapa educativo del planeta pone pisos cada vez más bajos para el progreso de los “muchos” al menos cuando se leen los índices de analfabetismo, deserción y deterioro de la calidad” (p.55).

La escuela a pesar de estas condiciones, cuenta aún con la capacidad de constituirse como referente para jóvenes, quienes muchas veces no encuentran en sus familias el espacio afectivo y social que los provean de condiciones materiales y subjetivas de protección y contención.

Por ello, estas escuelas agenciadas en una perspectiva de la pedagogía crítica pueden posibilitar emprendimientos para atender estas demandas, activar

sensibilidades en los maestros en la creación de situaciones de diálogo entre la comunidad educativa y sus entornos comunitarios y dinamizar condiciones colectivas, para que se permita habitar este espacio de modo diferente a la reglamentada y estipulada por las políticas educativas.

Encontramos, entonces, que los procesos que involucra la exclusión están profundamente ligados con el análisis de nuevas formas de inequidad social, fruto de los cambios ocurridos con la globalización económica y la inexistencia de los sistemas de protección social. El fenómeno de la exclusión designa a personas que no gozan de los beneficios de la ciudadanía, porque su inserción en el mercado de trabajo se inscribe en la categoría de excedente laboral. Es decir, excluidos son aquellas personas que por razones de las transformaciones en el mercado laboral se convirtieron en desempleados crónicos, empleados en condiciones precarias, autoempleados en situaciones de miseria y, por ello, tienen un acceso restringido a las prerrogativas que puede ofrecer el Estado y al acceso a los bienes y servicios en términos de posesión y adquisición de educación, empleo, recreación, capacitación para el empleo, servicios financieros, entre otros.

Particularmente con respecto a la violencia que afecta a los sectores populares, se evidencia el mantenimiento de una prolongada situación de violencia política que ha dejado un sinnúmero de víctimas de crímenes como el desplazamiento forzado³, asesinatos selectivos de jóvenes, amenazas y hostigamientos a maestros⁴, entre otras, que en su gran mayoría se mantienen en la impunidad. Esta realidad se hace más compleja con la implementación de políticas de seguridad y la ficticia entrada a una era de post-conflicto en el país.

En el contexto colombiano, afirma Pecaut (2003), la violencia se constituye en una experiencia permanente y naturalizada, lo que ha incidido en el afianzamiento de una cultura violenta para dirimir los conflictos, que ha generado el arraigo de una forma de ver y comprender las relaciones sociales, sumado a la historia de exclusión y negación del otro. Sobre estas situaciones particularmente la pedagogía crítica, indica McLaren (1988), tiene entre sus tareas:

“Develar el rol que juegan las escuelas en nuestra vida política y cultural, para lo cual plantea un análisis de las escuelas en doble vía: de un lado, como mecanismo de clasificación en el que grupos seleccionados de estudiantes son favorecidos con base en la raza, la clase y el género; de otro, como agencias para dar poder individual y social (p.196).

De acuerdo a este mismo autor, la escuela, según la pedagogía crítica “es examinada en su medio histórico por ser parte de la hechura social y política que caracteriza a la sociedad dominante” (1988: 195). Paradójicamente ante la existencia de estas situaciones y de las tareas que puede agenciar la pedagogía crítica, se dan también con gran potencia en las escuelas unos modos de producción de escenarios comunitarios, construcción de vínculos, tramitación de conflictos, disposiciones para atender problemáticas psicosociales y el urgente requerimiento de responder por necesidades de subsistencia. Es decir, atender a los procesos de inclusión social y educativa que requieren estos sectores populares.

Algunas de estas escuelas se instituyen y articulan a unos modos de existencia de carácter comunitario. Importante reconocer que en estos sectores se generan unas dinámicas de vida colectiva fortalecidas por vínculos afectivos basados en parentesco, vecindad, proximidad territorial, identidades culturales, afinidades en convicciones políticas y filiaciones con organizaciones comunitarias. Según Torres (2002) estas escuelas reactivan prácticas de resistencia en torno a luchas por sus derechos colectivos, reivindicaciones económicas, políticas y culturales que posibilitan el surgimiento de vínculos, redes y proyectos sociales que se salen de la lógica individualista, competitiva y fragmentaria del capitalismo que impone un empobrecimiento material y subjetivo, particularmente en estos asentamientos urbanos populares.

Por otro lado, Duschatzky (1999) plantea que la escuela urbana de sectores populares da cuenta de una subjetividad plural y polifónica. Su presencia en la vida de los estudiantes no supone la dilución de referentes, sino la irrupción de distintos ámbitos de vincularidad y conflictividad en los que se posibilitan

procesos de contención social y simultáneamente nucleamientos de comunidades de confianza y generación de componentes identificatorios de inclusión social.

A partir de estas consideraciones, se asume la escuela como un espacio social para la formación en contextos de exclusión y conflictos. En el presente apartado se hace referencia a una escuela de carácter pública definida en los ciclos de secundaria y media⁵.

Partimos de la concepción sobre la escuela respaldada por Giroux (1990), como una esfera pública⁶ democrática. Este autor afirma que ésta es un espacio de contradicciones y de luchas, en el que los discursos educacionales, las prácticas pedagógicas y todo el campo relacional se entretejen para otorgarle un sentido ético - político a sus fines. En esa medida, encontramos también que las escuelas reproducen la sociedad general, pero, al mismo tiempo, contienen espacios capaces de resistir la lógica dominante de esa misma sociedad.

La visión de democracia que propone Giroux (1990), se orienta a una doble lucha. Acentúa la idea de potenciación pedagógica, y consiguientemente, la organización, desarrollo y puesta en marcha de formas de conocimiento y prácticas sociales dentro de las escuelas. A su vez Giroux enfatiza en la necesidad de transformación pedagógica, con la intención de que maestros y estudiantes requieren educarse para luchar contra las diversas formas de opresión en el conjunto de la sociedad. Por ello se propone la escuela como un espacio social donde las relaciones democráticas forman parte de las prácticas vividas.

De igual manera, esta democracia es entendida como un movimiento social que impulsa la justicia, la cual se sustenta en dos dimensiones: una equivalente de crítica, y la otra referida a una visión dialéctica de la relación que media entre escuela y sociedad. En su particularidad de esferas públicas democráticas, las escuelas se instituyen en espacios sociales de formación donde los estudiantes aprenden los repertorios para tramitar los conflictos, construir procesos de convivencia y agenciar expresiones de solidaridad que constituyen la base para construir formas emancipatorias de vida comunitaria.

Esto significa que la pedagogía crítica asume como punto de partida los problemas concretos con que hoy se enfrenta la escuela⁷. Estas cuestiones son

pertinentes para la condición de los sujetos con respecto a sus procesos de socialización y de formación. En esa medida, la escuela es primordialmente un espacio ético- político de contestación, negociación y conflicto.

En relación al proceso de escolarización propio de la institución escolar, se consideran cuatro ideas fundamentales retomadas de Appel (2000), para ayudar a comprender y desarrollar el concepto de escuela: i) las escuelas no pueden ser analizadas como instituciones separadas del contexto socioeconómico en el que están situadas; ii) las escuelas son sitios políticos involucrados en el control de discursos, y en la construcción de subjetividades; iii) los valores del sentido común y las creencias que guían y estructuran las prácticas en la sala de clases, no son universales a priori, sino que son construcciones sociales basadas en supuestos normativos y políticos específicos; y por último, iv) la socialización dada en la escuela no es un simple vehículo de transmisión del orden social, sino una agencia de control social que funciona para ofrecer formas diferenciadas de enseñanza a distintas clases sociales.

De modo que cuando situamos la escuela en plural, nos apoyamos en estas formulaciones expresadas por Appel y en Duschatzky. Particularmente esta autora argumenta que estas escuelas no se refieren a diferencias visibles en algunas de sus marcas instituidas:

“Currículos, arquitecturas, procedencias sociales de sus alumnos, modos de evaluación o diversos estilos de enseñanza. Las escuelas a las que aludimos son escuelas vividas, subjetivizadas, no por personas consideradas individualmente, sino por grupos sociales inscritos en particulares condiciones de existencia” (Duschatzky, 1999: 21).

Así, que, más que indagar por estos modos en los que la escuela realiza su papel integrador o diferenciador, más que detectar las maneras en las que las tecnologías de poder operan en los discursos educativos, pretendemos capturar los usos y apropiaciones que los estudiantes hacen de este espacio, develar las

tramas de los conflictos que se producen y reconocer en qué texturas de la convivencia es posible afianzar unos modos de vida más vinculantes.

Según Duschatzky (1999), la escuela en este escenario "comienza a perfilarse como una frontera de distinción, como un espacio simbólico que, si bien no repara todas las brechas existentes, introduce nuevas representaciones sobre lo social" (p.38). Se trata, por tanto, de ver la escuela como una institución educativa que tiene la co-responsabilidad ética-política de constituirse en escenario de formación y socialización en el que, como tal, circulan múltiples sentidos, se producen variados aprendizajes, se abre la opción a la negociación de la diferencia y se funda la convivencia como una expresión de la autonomía, la libertad y la dignidad humana.

Asumir la escuela entonces como un espacio social donde se dinamizan propuestas vinculares sustentadas en unos referentes axiológicos, políticos, existenciales y socio culturales, en el que se configuran y cobran sentido las interacciones sociales que allí se producen, es plantear, desde una perspectiva contextualizada, las condiciones que afronta y las demandas que se le exigen en torno al agenciamiento de prácticas de formación.

Las tramas⁸ de los conflictos en la escuela

El conflicto⁹ escolar se constituye en uno de los componentes dinamizadores del proceso de formación en la escuela, lo que hace necesario reconocerlo, asumirlo y releerlo como parte constitutiva de la vida escolar, para recrearlo en su tratamiento y transformación, en el horizonte de avanzar en la construcción de procesos de convivencia.

En este sentido, el conflicto se define como una construcción social en la interacción escolar, donde concurren actores con intereses y necesidades específicas. El conflicto emerge así desde una perspectiva relacional que favorece el entendimiento de las relaciones que se establecen desde los diferentes roles de

los sujetos escolares que cuentan con una historia, un contexto socio-cultural, unas experiencias y sentidos elaborados en su vida cotidiana.

Como toda interacción humana, el acto pedagógico genera conflictos, de ahí la importancia por indagar de qué manera la escuela los entiende y reconoce. En el espacio escolar el conflicto se niega, se castiga, se administra, se invisibiliza, se controla o, en el mejor de los casos –excepcionalmente–, se incorpora como un componente en los procesos de individuación y socialización de los sujetos. Por ello, es necesario interrogarse sobre las formas de afrontar la conflictividad en las relaciones intersubjetivas escolares.

Presentar las tramas de los conflictos en la escuela nos abre la posibilidad de abordar los problemas de la escuela en el tejido de relaciones que puedan tener con contextos específicos, atribuyéndole un papel importante a la dimensión intersubjetiva que vincula a la escuela con prácticas y escenarios comunitarios, con capacidad de decisión en la definición y tratamiento de sus problemáticas.

El conflicto tiene un carácter *desestructurante* de la realidad cuando alguno de los actores asume una postura subordinada o de dominación sobre el otro, ejerciendo así una influencia unilateral, desde la invisibilización y el no reconocimiento del otro en su potencialidad, como sujeto con capacidad de actuación en la construcción social de la realidad.

Por el contrario, el conflicto es *estructurante* cuando en la relación de los sujetos, la interacción se da en el horizonte de construir un consenso vinculante, que plantea la búsqueda del entendimiento de las personas desde un tipo de relación de actuar comunicativo, que dinamice la deliberación de las diferentes posiciones de los sujetos y la negociación cultural de sus significados y representaciones, como posibilidad de construir identidad, valorando la solidaridad y el trabajo cooperado en la interacción social y escolar.

En este marco de reflexión se reconocen en la escuela conflictos por el acceso y permanencia al sistema educativo público-estatal, cuyos factores agravantes son las condiciones estructurales de exclusión y la tendencia a la mercantiliza-

ción de la educación. Asimismo, conflictos por la pérdida de la función social de la escuela, cuyos sentidos son construidos histórica y contextualmente. Se identifica que en estas escuelas, como se ha expresado anteriormente, los estudiantes le demandan que atienda y responda nuevas funciones enmarcadas en los siguientes asuntos: i) les posibilite mejorar las condiciones de vida y tener un futuro mejor, ii) les permita protección y refugio, ante las amenazas del barrio de las que son objeto, iii) les cambie el estigma y las marcas que sobre él recaen como violentos y peligrosos por residir en sectores populares. En suma, estos estudiantes de escuelas de sectores populares le solicitan a la escuela espacios de reconocimiento, estrategias de inclusión social, nuevas experiencias de sociabilidad y la construcción de renovados soportes discursivos que les garantice un territorio para la convivencia.

Desde el direccionamiento de la pedagogía crítica se plantea que la cultura institucional expresa formas de relaciones que potencian o desencadenan conflictos que perpetúan la existencia de espacios sociales autoritarios, en los cuales se imponen lenguajes, normas, sentidos y conocimientos. Pérez Gómez (1999) define la cultura institucional como un espacio formalizado que desarrolla y reproduce su propia cultura específica. Argumenta que esta cultura condensa:

“El conjunto de significados y comportamientos que genera la escuela como institución social. Las tradiciones, costumbres, rutinas, rituales e inercias que estimula y se esfuerza en conservar y reproducir la escuela condicionan claramente el tipo de vida que en ella se desarrolla, y refuerzan la vigencia de valores, expectativas y creencias ligadas a la vida social de los grupos que constituyen la institución escolar” (p.127).

Algunas de las manifestaciones de estos conflictos presentes en la cultura institucional se dan por la identidad y el reconocimiento entre maestros y jóvenes estudiantes. En los primeros por el desprestigio del que son objeto, y los segundos por los anclajes de su identidad juvenil que al parecer se gestan en torno a territorios de convivencia, contención y sobrevivencia.

Si se tienen en cuenta estas consideraciones, se puede afirmar que la conflictividad escolar se hace visible en las siguientes expresiones:

Primera expresión: se relaciona con el conflicto cultural, con el choque entre las lógicas de comprensión e interpretación entre dos mundos de significación y expresión; el mundo social de los estudiantes y los códigos culturales de los maestros. Los proyectos de vida y sociedad que se les propone a los estudiantes son poco creíbles; estos, por su parte, construyen formas y estilos de vida que no cuentan con la aprobación de sus familias ni de sus maestros.

Segunda expresión: se ubica en los conflictos intergeneracionales, es decir, de la comunicación que se establece entre maestros, entre estudiantes, y entre maestros y estudiantes. El conflicto comunicativo se caracteriza como un desencuentro de códigos o sentidos de vida.

Tercera expresión: tiene nexos con el desgano de los estudiantes frente al saber académico o el saber presente en la cultura institucionalizada. Se evidencia en que a los estudiantes les gusta ir al colegio, pero no a estudiar. Es en esta manifestación donde se ubican la marginalidad del maestro frente a la producción y circulación de sus propios saberes y la apropiación de éstos por parte de sus estudiantes.

En estas expresiones los estudiantes están interpelando a la escuela como espacio para el aprendizaje y productora de sociabilidades. Los desencuentros entre el mundo de los maestros y el mundo de los jóvenes se hacen visibles en las siguientes manifestaciones: la cultura escolar se teje por medio de una pedagogía autoritaria, la cual reproduce las desigualdades y estimula la fragmentación de los encuentros sociales, al fomentar la competitividad, el racismo, la violencia y la exclusión. El autoritarismo opera en miradas vigilantes, sonrisas sospechosas y en la inmovilización de los cuerpos. La agresión, la competencia y el poco reconocimiento de la alteridad son los valores que se proponen de referencia, dándose un desplazamiento de las interacciones, donde se limitan las prácticas para el goce, el asombro y la incertidumbre.

Estas expresiones generan conflictos culturales en el choque entre las lógicas de comprensión e interpretación entre dos mundos de significación y expresión: el mundo juvenil y los códigos culturales de los maestros. Los proyectos de vida y sociedad que se les proponen a los jóvenes son poco creíbles. Estos, por su parte, construyen formas y estilos de vida que no cuentan con la aprobación de los adultos. Asimismo, se reconoce el conflicto en las relaciones intergeneracionales, en la comunicación que se establece entre maestros, entre jóvenes, y entre maestros y jóvenes. El conflicto comunicativo se caracteriza por el lenguaje de la sospecha, de la acusación y de la sanción, en las identidades que se desean, se prescriben y se normatizan para poder ser intervenidas desde unos discursos morales sobre el cuerpo, la sensibilidad y la estética.

Con el reconocimiento de estas expresiones, la pedagogía crítica, de acuerdo con Giroux (2003), trabaja por recuperar el sentido de la escuela pública como ejercicio consensual, como lugar donde se puede practicar, debatir y analizar las habilidades de la democracia. Se trata de asumir, de acuerdo con este autor, el lenguaje de la posibilidad, en lugar del lenguaje de la descalificación, donde la escuela se constituya en un espacio social posible, es decir, genere dinámicas de interacción comunicativa en las que se puedan enseñar formas particulares de conocimiento, de relaciones sociales y de valores, con el fin de formar a los estudiantes para que ocupen el lugar que les corresponde dentro de la sociedad, desde el ejercicio democrático del poder y no desde una postura de subordinación ideológica y económica.

Tanto el vínculo como el conflicto son motores que permiten el desarrollo de discursos y prácticas con una finalidad, de acuerdo con McLaren (1995), de carácter emancipatorio al reconocer la diferencia y cuestionar los centros de la propia discursividad.

La vincularidad y, por consiguiente, los modos de convivencia suponen entender la interacción como un actuar, convencidos de que el otro es tan legítimo como uno. Exigen reflexividad, conciencia y aceptación del otro en sus diferentes modos de ser, hacer, tener y sentir; como también considerar los diferentes sujetos en sus distintas maneras de configurar espacios sociales y generar dinámicas

en las que se expresan la tensión vincularidad <=> conflictividad. Esta actitud vigilante y reflexiva facilita que los sujetos, en su interacción, reconozcan estos conflictos para transformarlos en la escuela desde acciones democráticas instituyentes.

Los maestros configuran sus prácticas, discursos y proyectos en un espacio diverso, plural y desigual, donde cada uno de los sujetos se encuentra y desencuentra permanentemente en sus interacciones producidas y sostenidas por la cultura escolar. Cultura que tramita unas formas de ser y hacer de la escuela, en la construcción de sentidos que recrean la condición de los sujetos como seres pensantes, sensibles y actuantes.

En el espacio escolar se expresan formas de relación que desencadenan o potencian conflictos y perpetúan la existencia de ambientes autoritarios. Por tradición, el autoritarismo ha sido encarnado por las instancias directivas y maestros, pero en la configuración actual del conflicto es encarnado también por los estudiantes, ya que ellos desde diferentes expresiones y prácticas redefinen los sitios de poder en la escuela y, de este modo, mantienen y profundizan las lógicas autoritarias.

Los controles en la escuela circulan en los cuerpos de sus estudiantes, en las prácticas y rituales escolares como reguladoras de espacios, tiempos y saberes; prácticas que perpetúan un orden institucional, que no crean, no transforman, no transgreden. Por esto la tendencia uniformadora y homogeneizante de la escuela de asumir las relaciones y las grupalidades en una lógica discriminatoria, en una invisibilización excluyente de cada uno, en la que los contenidos que se le asignan a la norma están referenciados a partir de la obediencia, la internalización y cumplimiento de reglas cargadas de autoritarismo, represión y culpa.

Sin embargo, la diferencia existe y persiste en visibilizarse y confrontarse. Las diferencias rompen estructuras, incomodan, desestabilizan, abruma, generan impotencias. Por ello, a pesar de la tendencia uniformadora de la institucionalidad educativa y de sus gramáticas homogenizantes, ella misma está siendo transformada por las prácticas de resistencia de sus estudiantes, asumidas en sus

maneras de participar, en sus modos de vida que reorganizan espacios y tiempos, en sus acciones simbólicas que ponen a disposición un repertorio de dinámicas de socialización que se instauran en y desde la heterogeneidad y diferencia de sus interacciones.

Señalar la necesidad del aprendizaje en la tramitación de los conflictos significa la necesidad de darle un tratamiento pedagógico que nos permita construir los dispositivos específicos para asumirlo y convertirlo en dinámica de cambio subjetivo y en los procesos de socialización mediante actividades que reconstruyen tejido social. La escuela de sectores populares se asume desde un proceso de negociación cultural, como eje metodológico que permite reconstruir una pedagogía de la confianza, que sea capaz de negociar con lo diferente y de enfrentar las desigualdades y las exclusiones sociales, de reconstruir la solidaridad como un nuevo lugar de la acción humana.

Es a través de la reflexión colectiva, de la interlocución y del reconocimiento del conflicto como tensión fundamental de la naturaleza humana y social, que se logra generar un proceso reflexivo, fortaleciendo las redes comunicativas y posibilitando la apropiación y vivencia de los valores inmersos en los derechos humanos, la democracia y la convivencia. Es necesario asumir el conflicto desde una construcción que deleve la diferencia, la desigualdad, la subordinación, la marginalidad y las formas de ejercicio del poder que circulan en la escuela como espacio social.

Las texturas de la convivencia

Para nuestra propuesta pedagógica, la relación con el otro no es una relación contractual o negociada, no es una relación de dominación ni de poder, sino de acogimiento. Es una relación ética basada en una nueva idea de responsabilidad. Es una pedagogía que reconoce que la hospitalidad precede a la propiedad, porque quien pretende acoger a otro ha sido antes acogido por la morada que él mismo habita y que cree poseer como algo suyo.

(Fernando Bárcena & Joan-Carles Mélich: 2000)

Las múltiples configuraciones de la cultura¹⁰ ponen en evidencia la creación de novedosas grupalidades, la semiotización de la vida cotidiana, la ausencia de proyectos a largo plazo y los nuevos procesos en la constitución de subjetividades. Estos procesos se expresan simultáneamente en la normatividad que establece la escuela para intentar regular en los estudiantes, sus cuerpos, sus ritmos, sus gestos, sus hábitos y, a su vez, en la puesta en escena de los rituales institucionales, que son asumidos por los estudiantes como prácticas estéticas para transgredir el orden instituido.

Los rituales, según McLaren (1995), incorporan un repertorio de preferencias o señales que se centran en torno a reglas. Los rituales pueden invertir las normas y valores del orden social dominante, operan con códigos, ciertos mensajes cifrados que pretenden transgredir los espacios institucionales desde prácticas transgresoras (contestación – conflicto) y hacen cuestionamientos en las maneras como opera el poder y los circuitos de dominación.

La escuela pocas veces reconoce las prácticas culturales propias de los estudiantes. En este desconocimiento ignora sus historias, sus sueños, sus expectativas y, en esa medida, los debilita en sus búsquedas por encontrar un lugar y un sentido a sus apuestas de vida.

Cuando la comunidad educativa se enfrenta al decisivo reto de construir procesos de convivencia, surgen interrogantes en los maestros sobre: ¿cómo construir convivencia en la escuela?, ¿qué elementos utilizo para desarrollar prácticas de convivencia con los estudiantes?, ¿de qué manera el ejercicio democrático afecta la cotidianidad escolar?, ¿la escuela refleja en sus prácticas cotidianas elementos democráticos?

En el desarrollo de estas preguntas es importante establecer la relación entre escuela-convivencia-pedagogía, en un contexto donde la actuación del maestro no esté exclusivamente vinculada a un determinado saber, sino a una actuación más abierta y de mayor responsabilidad sobre las interacciones sociales, culturales y comunicacionales que se producen en el espacio escolar.

De ahí la necesidad de reconfigurar en la escuela los discursos y prácticas sobre la convivencia, para que se puedan atender problemáticas como el aumento de poblaciones en condiciones de desplazamiento, jóvenes en procesos de reinserción, proyectos como "volver a la escuela" que atiende jóvenes en extraredad, el aumento de estudiantes con necesidades educativas especiales, procesos de alfabetización de adultos, poblaciones indígenas urbanizadas, diferentes formas de expresión de la violencia, la urgencia por atender una capacitación para el empleo, las insatisfacciones existenciales, la desadaptación social, estudiantes desgarrados por el consumo y marcados por el paso en centros de rehabilitación.

El presupuesto principal de este apartado es que los sentidos ético-políticos de la convivencia escolar, de acuerdo con Ruiz Silva (2009), dependen de la posibilidad de construir mecanismos, procedimientos, instrumentos, pero también relatos, puntos de vista y espacios de participación libres de coacción (entendida como negación del otro y como anulación de su capacidad de elección). Dependen igualmente, del reconocimiento de todos los involucrados en el proceso formativo y del fomento del debate público sobre los asuntos que afectan los intereses vitales de los actores de la escuela.

Por sentido ético-político de la convivencia escolar se entiende la posibilidad de dotar de significado compartido discursos y prácticas de los mundos sociales y simbólicos de la escuela desde presupuestos tales como la inclusión social, la justicia y la solidaridad, referenciados a partir de una pedagogía crítica, donde la ética nos sensibilice y la política nos movilice. En esta orientación pedagógica afirmamos que un sentido ético-político de la convivencia exige recrear y aceptar las diferencias siempre y cuando las peculiaridades de los otros no nieguen o imposibiliten las propias. Los esfuerzos de una escuela dirigidos hacia un auténtico reconocimiento de sus actores pasan, en buena medida, por la construcción colectiva de territorios de expresión cultural y estética; de espacios de deliberación y participación y de ámbitos de solidaridad. Los proyectos de convivencia escolar articulados colectivamente permiten definir nuevos sueños y proyecciones y dar un significado renovado a todo aquello que se quiere contener.

Agenciar procesos de convivencia escolar en esta orientación de la pedagogía crítica, significa nombrar una pedagogía que sabe habitar la diferencia, una pedagogía como práctica de la conversación, que nombra mundos posibles, donde nos hacemos cómplices en la justicia, responsabilidad y hospitalidad. Una pedagogía ética¹¹ como un saber hacer, un saber estar y un saber dar en el encuentro; como lo expresa el poeta mexicano Octavio Paz "en el amor no basta dar, hay que darse". De allí la ética con la que el sujeto entrega y recibe: una ética de la reciprocidad.

Para los estudiantes, algunos mensajes y contenidos que transmiten los maestros son inservibles, increíbles, inviables e ilegítimos. Asimismo, los maestros padecen los cambios culturales que acontecen en éstos, con lo cual se presentan grandes desencuentros que los incomodan, los violentan, les generan impotencias y fragmentan sus relaciones. Dan cuenta de ello los planos y expresiones en los que se ubica la conflictividad escolar y la desestructuración de la convivencia. La capacidad de la escuela de interpelar el ser, querer, estar y hacer de los estudiantes tiene que ser tomada como un terreno frágil, como una contingencia inscrita en un tejido social profundamente fisurado.

La escuela es uno de los espacios en los que las identidades de los estudiantes de los sectores populares se construyen en relación con el territorio barrial y los consumos globales. Para ellos, la cotidianidad está condicionada por el peso de lo local, las relaciones cara a cara, la desestructuración de lo público y la disolución de la familia, dando forma a códigos, lenguajes, simbolizaciones e imaginarios desde los cuales se pueden percibir, comprender y expresar rupturas y diferencias culturales, políticas e ideológicas, en la constitución de los estudiantes como sujetos sociales, mediada por circunstancias de conflicto. Como lo expresa Giroux (1998):

"La escuela acalla activamente a los estudiantes a través de ignorar sus historias, de encuadrarlos dentro de clases con expectativas mínimas y de negarse a proporcionarles conocimientos relevantes para ellos. La escuela no nombra, ni reconoce a los estudiantes como sujetos sociales y por lo tanto

portadores de deseos, derechos, saberes y responsabilidades, la escuela los margina en el desconocimiento de sus discursos, prácticas y proyectos; sin embargo ir a este espacio significa para los estudiantes posibilidades de articulación social, de socialización, les implica inscribir sus identidades y negociarlas en los colectivos” (p.81).

Encontramos asimismo que las experiencias de relación social de los sujetos pasa por su sensibilidad, corporeidad, consumos y por las expectativas de vida que permanentemente las están negociando con sus pares y sus modelos de referencia. Como lo plantea Maffesoli (2004), sus éticas están referidas a la autoafirmación de la subjetividad en y con el grupo, a la apropiación y defensa de la territorialidad como espacio simbólico donde se construyen identidades que se instalan desde el predominio de sus experiencias estético/sensibles (lo corporal, lo táctil, lo visual, la imagen, lo auditivo).

El encuentro con el “otro” en la escuela nunca es de armonía, siempre es de tensión, de conflicto. Reconocer las diferencias de los otros nos genera miedos, angustias, como también tiernas y solidarias complicidades. Es por ello que se hace necesario que se asuma al sujeto, no desde la desconfianza, sino en la incertidumbre y la esperanza, apostarle a un nosotros a partir de la diferencia y el conflicto.

Nos plantea Martín-Barbero (2002) que los sujetos de la educación en la actualidad sufren una constante inestabilidad en su identidad y una fragmentación de la subjetividad. Las instancias de regulación se sostienen en una base de autoridad muy frágil, dadas las dinámicas en las estructuras de socialización y en la crisis de referencia por parte de los adultos (padres, madres, maestros y directivos). Estamos ante un sujeto cuya autoconciencia es muy problemática, porque el mapa de referencia de su identidad ya no es uno solo, pues los referentes de sus modos de pertenencia son múltiples y, por tanto, es un sujeto que se identifica en diversos ámbitos, espacios, oficios y roles.

Por eso, hoy los estudiantes se resisten a colocarse en el lugar en el que los sitúa la escuela y prefieren establecer prácticas transgresoras, conformar

grupales por fuera del orden establecido y crear proyectos alternativos a los estipulados por la organización escolar. Los estudiantes se resisten a quedarse en una posición de marginalidad y sumisión y luchan por constituirse como sujetos de la enunciación, sujetos para el diálogo y la diferencia.

Los libretos de la convivencia

El uso de la convivencia ha llevado necesariamente en la escuela al empleo de una variedad de formas de interpretación, simbolización y organización de las diferencias conceptuales que determinan su aplicación en las relaciones sociales escolares y perfila una crítica a la existencia de una única postura teórica contemplada en los manuales de convivencia¹².

La convivencia se instala en todas las prácticas cotidianas e institucionales de la vida escolar, como un ámbito de construcción participativa de lo público, determinada por contextos concretos de conflictividad. Asimismo, plantea la articulación de tres elementos: los mitos culturalmente disponibles que evocan representaciones múltiples de conflictividad y convivencia. Las prácticas normativas que se expresan en doctrinas religiosas, educativas y administrativas en las que se develan construcciones de poder, autoridad, disciplina y democracia y el campo de las interacciones donde se experimenta la alineación, la marginalidad, la exclusión y las posibilidades de transformación de los sujetos en sus diversas dimensiones.

Asimismo, los discursos y prácticas de la convivencia reconocen las trayectorias y dinámicas propias de las escuelas, por lo que se plantea que en estas tramas circulan todo el entramado de la cultura escolar permeando los modos de organización y gestión de los equipos directivos, problematizando los poderes instituidos en éstos, así como la inserción en los procesos de producción de conocimiento y en el agenciamiento de los procesos de socialización escolar.

Este escenario de análisis le implica a la escuela pensar cómo opera la convivencia en su interior, dado que en ésta confluyen las construcciones y posi-

ciones personales desde los esquemas, representaciones, experiencias, intereses, valores, ideales y subjetividades que se ponen en juego con el otro en el proceso de socialización, en las maneras particulares de acceder al entendimiento y conocimiento de sí mismo y de las cuestiones del mundo. Refleja, igualmente, que la convivencia transita en la escuela en dinámicas, procesos y fundamentalmente como racionalidad normativa, que aparece como un libreto, en el que todo está estipulado, reglamentado, formalizado. Esta racionalidad crea una serie de dispositivos visibilizados en equipamientos disciplinarios como estructuras organizativas, manuales y rituales. A su vez estos dispositivos tienen su asiento en los discursos restrictivos y legitimadores de miedos y en la manera como el territorio escolar ha sido instalado, percibido y apropiado por los jóvenes y niños que circulan en él. Algunas de las imágenes que dan cuenta de la escuela como una ciudadela cerrada, intimidatoria, con una arquitectura "defendible" de las manifestaciones de los conflictos barriales es la existencia de rejas, candados, muros, policías y la existencia de una vigilancia permanente.

La multiplicidad de dispositivos que el cuerpo social escolar crea y estructura, están arraigados en la normatividad que pretende disciplinar mentes, cuerpos, comportamientos, actitudes, expresiones, es decir, integrar homogeneizadamente a maestros y estudiantes. Este disciplinamiento se ejecuta fundamentalmente en el terreno de los imaginarios y las representaciones sociales, producidas por la proliferación de mensajes y símbolos a través del circuito espacial y relacional, cuya finalidad es la ordenación de la heterogeneidad.

La convivencia en la escuela requiere la construcción de formaciones grupales, las cuales son asumidas, según Souto (2000), como construcciones específicas, peculiares, que se conforman en los procesos dinámicos, a partir de las interacciones entre los sujetos, en localizaciones espacio-temporales y en contextos institucionales y sociales particulares. Surgen y pueden ser estudiadas desde distintas perspectivas de análisis (social, síquico, político, cultural) y en diversos niveles de significación. Al referirse al concepto de grupo, Souto (2000) lo remite a:

“Un juego dialéctico, del movimiento constante, de las progresiones y regresiones propias de todo sistema complejo y dinámico. No hay un estado ideal como punto final de un progreso lineal. Hay una posibilidad de devenir, de construirse, de autoorganizarse abierta y flexiblemente” (p.53).

Las formaciones grupales, de acuerdo a Souto (2000), ofrecen, junto con las formaciones institucionales, modos de apuntalamiento psíquico a los sujetos, matrices de relación y de socialidad en las cuales inscribirse, en los que se posibilitan generar formas propias de responder dinámicamente a los mandatos sociales, a las demandas institucionales y a las necesidades y los deseos individuales.

La escuela en sus prácticas vinculares

Asumir la escuela como constructora de vínculos significa reconocerla como una instancia de producción cultural, política y ética, implicada de acuerdo con Cullen (2004)

“En las formas de producción de subjetividades, en los procesos de construcción y circulación de valores y generación de prácticas sociales; también como el lugar de reconocimiento mutuo de dignidades, de cuidado del otro en su singularidad material, síquica, social y corporal” (p.117).

Es importante destacar que la construcción del vínculo desde la pedagogía crítica, es una dimensión con sentido de temporalidad, procesos e interacciones, generados en medio de conflictos y tensiones. La vida grupal en todo proceso social se configura en una dinámica múltiple, heterogénea, soportada en estructuras síquicas, en la existencia de comunidades identitarias, políticas, organizativas, de carácter filial, emocional o de sobrevivencia.

El sujeto se entiende configurado por una trama compleja de vínculos y relaciones sociales que están condicionadas histórica, espacial y culturalmente. El

sujeto se constituye como tal en el proceso de interacción, entendido como un interjuego en el cual emociones, corporalidad, lenguaje y fines configuran redes vinculares que posibilitan el encuentro entre sujeto, grupo e institución, sosteniendo las tramas de lo social. Significa, entonces, comprender por parte de los maestros estas prácticas vinculares desde una actuación más abierta y de mayor responsabilidad, en las que se asuma las interacciones sociales, culturales y comunicacionales que se producen en el espacio escolar. En este horizonte, la construcción de vínculos escolares puede estar intencionada como:

- Proceso de construcción de comunidades a partir de unas condiciones etáreas (jóvenes, niños, adultos) que asumen la dinamización de proyectos de vida colectivos, respaldados por unos principios éticos de justicia y solidaridad.
- Campo de interacción, construcción y expresión de subjetividades individuales y grupales relativas a los contextos culturales de la escuela y en concordancia con los contextos y demandas de los sujetos allí implicados.
- Ejercicio del sujeto en relación con otros, mediado por espacios, tiempos, territorios, corporeidades y consumos.
- Dinámicas generadas en el mundo de la vida y productoras de comunidades. Ciudadanía del encuentro y de rituales cotidianos.

Considera Mejía (1995) que la socialización en la escuela se establece bajo el supuesto de las relaciones sociales escolares, que deben estar a la base de una nueva sociabilidad que hace mucho más énfasis en la aceptación del otro/a diferente, en el pluralismo y en la posibilidad de acuerdos, en una disposición permanente de cambio.

Es este proceso el que permite a maestros y estudiantes sus encuentros o desencuentros, el reconocimiento de sus diferencias o la invisibilización de éstas; a su vez, este proceso posibilita el develamiento de sus concepciones del mundo y trayectos de vida, con lo cual cobra vital importancia en tanto estas concepciones son determinantes en sus opciones sociales, en la comprensión crítica de sus

actuaciones y su posicionamiento como sujetos, lo que implica formas de representarse y de asumirse.

La socialización en la escuela la mayoría de las veces se transmite a través de una pedagogía autoritaria, donde se reproducen las desigualdades, se fragmentan las relaciones sociales y se asume la alteridad desde la negación del otro mediante la competitividad, el racismo, la violencia, la exclusión, la imposición de modelos autoritarios y la incorporación de procesos de subjetivación social que se mueven entre políticas de segregación y discriminación, que lo único que demuestran son los miedos e impotencias que se tienen en los encuentros entre heterogéneos.

De ahí que los vínculos escolares pueden ser recreados como un ámbito de construcción ética, articulada a la formación de la subjetividad y de las identidades. Dichos vínculos representan unas formas de vida social y están insertos en las estructuras de poder manifiestas en la escuela. Recogen un conjunto de prácticas, sistemas simbólicos, representaciones, normas y valores sociales que la escuela elabora implícita o explícitamente a partir del relacionamiento entre los sujetos que allí convergen. Con estas implicaciones, la manera como se construyen los vínculos no es neutral, pues ella contiene una ideología determinada, concretada en configuraciones de poder, así como en visiones del mundo que respaldan o deslegitiman los procesos de inclusión educativa y social.

Apostarle a la construcción de vínculos escolares significa reconfigurar las relaciones sociales, a fin de que posibiliten el reconocimiento de las identidades fluctuantes, fronterizas de estudiantes y maestros, legitimar sistemas de regulación social construidos colectivamente, abrir las puertas de la escuela a la vida, generando espacios donde realmente se aprenda a vivir con los otros, espacios donde circulen las narrativas construidas por cada uno de los actores educativos, narrativas que permitan ver la singularidad de éstos. Sin singularidades no es posible la diferencia.

Desde una intencionalidad política y ética se justifica entonces que se generen dinámicas de vincularidad donde se construyan significados de vida para

maestros, estudiantes y actores comunitarios y que, asimismo, estas dinámicas sean escenarios para la constitución de identidades colectivas, que hagan posible la apropiación de espacios, el sentido de pertenencia, la construcción de nichos afectivos y la configuración de nuevas subjetividades.

De ahí que la pedagogía crítica para estos tiempos requiere producir la comprensión del otro desde prácticas reflexivas, hermenéuticas y de compromiso. Por ello, la pedagogía introduce el cuidado formativo del otro, es una pedagogía de la solicitud, es una pedagogía de la alteridad (Bárcena, 2005). Asimismo, nos exige apropiarnos de nuevas maneras de sensibilidad y compromiso social, saber transitar en cada uno de los mundos posibles que asisten a la escuela, reconstruir este espacio de una manera más cercana, amorosa y cómplice para cada uno de los que la habitan, agenciando comunidades solidarias desde la construcción de una pedagogía crítica, fundada en principios como la dignidad y la justicia.

La escuela es un espacio vital para la formación de los sujetos que asisten a ella. Por ello el desafío es que se le reconozca como un espacio que convoca y acoge a los niños, a la juventud y a aquellos actores interesados en desarrollar procesos de socialización, recreación y recontextualización de conocimientos. A la escuela le implica trazar nuevas cartografías que le posibiliten entender las historias particulares, los intereses subjetivos y los mundos privados que entran en juego en la pedagogía del salón de clases, en el juego del acto educativo del ¿por qué yo educo al otro?

De esta manera McLaren (1984) expresa que la pedagogía crítica proporciona dirección histórica, cultural, política y ética para los involucrados en la educación que aún se atreven a tener esperanza. Por ello, escuelas ubicadas en sectores populares se constituyen para los jóvenes que la habitan, en un anclaje material y simbólico, en territorios de reconocimiento, espacios donde se pueden enseñar formas particulares de conocimiento, de relaciones sociales y de valores, con el fin de formar a los estudiantes para que ocupen el lugar que les corresponde en la sociedad desde una postura de poder intelectual y no desde posiciones de subordinación ideológica y económica.

Escuelas como territorios de convivencia, en las que se puede garantizar el aseguramiento y la obtención de mejores condiciones de vida, adscripción social e institucional, acceso a procesos de socialización. Asimismo, como lugares para la resistencia, entendida ésta como potencia e invención de prácticas movilizadoras de vida comunitaria. Ir a la escuela en los sectores populares es referente y anclaje de inclusión social.

Notas

¹ En Colombia las políticas educativas sobre la inclusión están orientadas para atender la población vulnerable situada en los sectores populares. Se destacan como estrategias o programas de inclusión las siguientes: "volver a la escuela o aceleración del aprendizaje", "formación en competencias laborales", "alfabetización", "capacitación para atender a poblaciones en condición de desplazamiento y con necesidades educativas especiales".

² En Colombia, el incremento de las desigualdades sociales es el resultado de las transformaciones del mundo del trabajo, de la creciente concentración de la riqueza y de la redefinición del lugar de intervención del Estado en modalidades de asistencia mínima, donde las poblaciones de los sectores populares no cuenta con protecciones en todos los ámbitos; algunos reciben planes sociales, pero además de ser precarios son insuficientes y no acogen a toda la población.

³ Las escuelas de sectores populares son las mayores receptoras de población en condición de desplazamiento.

⁴ En el contexto colombiano subsisten, en escasa proporción, las investigaciones y las sistematizaciones de las experiencias de los maestros que trabajan en zonas de conflicto y, en especial sus percepciones y vivencias como víctima de la violencia política. Predomina, de forma significativa, información estadística sobre la situación de amenaza, homicidio, desplazamiento o reubicación de maestros que desempeñan sus funciones en dichas zonas. Estos indicadores son preparados por las diferentes entidades sindicales de maestros a nivel distrital, departamental y nacional. De igual manera, las Secretarías de Educación poseen información sobre los maestros que han solicitado traslado de sus puestos de trabajo por amenaza. En este caso la Federación Nacional de Educadores (FECODE) señala que los maestros asesinados entre enero de 1990 y septiembre de 2001 suman alrededor de 428 y, en situación de desplazamiento, se registran 368 casos.

⁵ La Ley General de Educación expedida en Colombia en el año 1994, organiza los ciclos de educación formal de la siguiente manera: Educación pre-escolar (grado cero obligatorio), educación básica, primaria (1º-5º), secundaria (6º-9º), educación media (10º y 11º).

⁶ Lo público en la escuela se asume como un espacio relacional que se constituye éticamente en la interpelación del otro y que nos responsabiliza como maestros en el direccionamiento de un proyecto formativo.

⁷ Particularmente se ha enfatizado en las problemáticas de la exclusión y cómo las políticas de inclusión que son definidas por el estado se quedan en formulaciones jurídicas sin atender a estas situaciones que demandan estrategias y emprendimientos concretos.

⁸ Por tramas entendemos esas articulaciones que nuclean a los sujetos con el mundo de la vida y con el mundo escolar, expresando la pluralidad de prácticas, relatos, discursos y proyectos. También pueden ser comprendidas como dinámicas constitutivas de sujetos en sus dimensiones individuales y colectivas

⁹ Es importante anotar que el conflicto se constituye en un eje temático de alta recurrencia en las dinámicas agenciadas por las prácticas pedagógicas de colectivos de maestros y en espacios de formación. Asimismo en contextos de estas escuelas ubicadas en sectores populares es un ámbito de vital importancia. Por ello se intenta presentar sus tramas en la escuela, en los modos como se vivencia, se produce y se tramita.

¹⁰ Puede leerse la cultura como clave estructurante en la construcción de sentidos, tejido de valores, creencias, códigos, símbolos y signos, que permiten a los sujetos interactuar, reconocerse y diferenciarse; sistemas de significación que contienen y desarrollan modos de pensar, sentir y actuar construidos en los espacios de socialización.

¹¹ En tanto que es ética, la pedagogía no está desligada de los problemas que afectan a los hombres concretos, sino que brota de ellos, de su derecho a una vida digna y justa, de su derecho a decir *su palabra*, la palabra del pasado, de la tradición; la palabra transformadora del presente, la que desvela la realidad y le permite descubrir las contradicciones que le impiden ser hombre o mujer, pero también la palabra del futuro todavía no dicha, la palabra de la esperanza (Freire, 1998).

¹² Son dispositivos dispuestos, organizados y planificados para garantizar el orden social en la escuela. El reglamento o manual de convivencia debe contener una definición de los derechos y deberes de los alumnos y de sus relaciones con los demás estamentos de la comunidad educativa. En particular, debe contemplar los siguientes aspectos:

- Reglas de higiene personal y de salud pública que preserven el bienestar de la comunidad educativa, la conservación individual de la salud y la prevención frente al consumo de sustancias psicotrópicas.
- Criterios de respeto, valoración y compromiso frente a la utilización y conservación de los bienes personales y de uso colectivo, tales como equipos, instalaciones e implementos.
- Pautas de comportamiento en relación con el cuidado del medio ambiente escolar.
- Normas de conducta de alumnos y profesores que garanticen el mutuo respeto. Deben incidir la definición de claros procedimientos para formular las quejas o reclamos al respecto.
- Procedimientos para resolver con oportunidad y justicia los conflictos individuales o colectivos que se presenten entre miembros de la comunidad. Deben incluir instancias de diálogo y de conciliación.
- Pautas de presentación personal que preserven a los alumnos de la discriminación por razones de apariencia.

Bibliografía

- APPLE, M. (2000) *Teoría crítica y educación*. Miño y Dávila editores. Madrid
- BÁRCENA, F. (2005) *La experiencia reflexiva en educación*. Paidós. Barcelona
- (1997) *El oficio de la ciudadanía. Introducción a la educación política*. Paidós. Barcelona.
- BÁRCENA, F., MÉLICH, J.C. (2000) *La educación como acontecimiento ético*. Paidós. Barcelona.
- CULLEN, C. (2004) *Perfiles ético-políticos de la educación*. Paidós. Buenos Aires.
- (1999) *Autonomía moral, participación democrática y cuidado del otro. Bases para un currículum de formación ética y ciudadana*. Novedades Educativas. Buenos Aires.
- DUSCHATZKY, S. (1999) *La escuela como frontera*. Paidós. Buenos Aires.

- DUSCHATZKY, S., BIRGIN A. (2001) *¿Dónde está la escuela? Ensayos sobre la gestión institucional en tiempos de turbulencia*. FLACSO- Manantial. Buenos Aires.
- ESTRADA, J. (2003) *La contra-revolución educativa. Política educativa y neoliberalismo en el gobierno de Álvaro Uribe Vélez*. Colección espacio crítico. Bogotá.
- FREIRE, P. (1998) *Pedagogía de la esperanza. Un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Siglo XXI. México.
- GIROUX, H. (1990) *Los profesores como intelectuales*. Paidós. Barcelona.
- (1997) *Cruzando límites. Trabajadores culturales y políticas educativas*. Paidós. Barcelona.
- (2003) *La escuela y la lucha por la ciudadanía*. Siglo XXI. Buenos Aires.
- (2003) *Pedagogía y política de la esperanza. Teoría, cultura y enseñanza*. Amorrortu. Buenos Aires.
- IRIARTE, F. (1999) La salud mental del docente como mediación del proceso enseñanza-aprendizaje. En: *Psicología desde el Caribe*. Barranquilla: Universidad del Norte, No. 2-3.
- MARTÍN-BARBERO, J. (2002) Jóvenes: Comunicación e identidad. En: Revista de cultura OEI. *Pensar Ibero América*, No. 1. Disponible en: www.oei.es/pensariberoamerica/ric00a03.htm
- MCLAREN, P. (1995) *Pedagogía crítica y cultura depredadora. Políticas de oposición en la era posmoderna*. Paidós. Buenos Aires.
- (2003) *La escuela como un performance ritual. Hacia una economía política de los símbolos y gestos educativos*. Siglo XXI editores. México.
- (1984) La vida en las escuelas. Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación. Siglo XXI editores. México.

- (1998) *Pedagogía, identidad y poder. Los educadores frente al multiculturalismo*. Ediciones Homo Sapiens. Rosario.
- MCLAREN, P., GIROUX, H. (1998). *Sociedad, cultura y educación*. Miñó y Dávila editores. Madrid.
- MEJIA, M. (1995) *Educación y escuela en el fin de siglo*. CINEP. Bogotá.
- (2004) *La globalización educativa reconstruye el sujeto de la modernidad*. En: LAVERDE, M., et al. *Debates sobre el sujeto. Perspectivas contemporáneas*. Universidad Central. Bogotá.
- (2005) *Los movimientos pedagógicos en tiempos de globalizaciones y contrarreforma*. Revista *Nodos y Nudos*, No. 18. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá.
- (2006) *Educación (es) en la (s) globalización (es) I. Entre el pensamiento único y la nueva crítica*. Desde Abajo. Bogotá.
- MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL. (1994) *Ley general de educación*. Bogotá. Disponible en: www.mineduacion.gov.co
- MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL. (2005) *Lineamientos de política para la atención educativa a poblaciones vulnerables*. Bogotá. Disponible en: www.mineduacion.gov.co/cvn/1665/article-91127.html
- ORTEGA, P., PEÑUELA, D., LÓPEZ, D. (2009) *Sujetos y prácticas de las pedagogías críticas*. Editorial el Búho. Bogotá.
- PECAUT, D. (2003). *Crisis y construcción de lo público. Violencia y política en Colombia. Elementos de reflexión*. Universidad del Valle. Cali.
- PÉREZ, A. (1999) *Socialización y educación en la época posmoderna. Ensayos de pedagogía crítica*. Editorial Laboratorio Educativo. Caracas.
- RUIZ SILVA, A. (2009) *¿Qué contiene una escuela? Sobre la dimensión política de la convivencia escolar*. En: *Revista latinoamericana de educación inclusiva*. Ed: Red iberoamericana de investigación sobre cambio y eficacia escolar, RINACE Vol. 1.

- SANTOS, B. (2003) *Globalización y democracia*. Ponencia presentada en el foro social temático. Cartagena
- SOUTO, M. (2000) *Las formaciones grupales en la escuela*. Paidós Educador. Buenos Aires.
- TENTI, E. (2005) Educación y desigualdad. En: *Revista Colombiana de Educación*, No. 25. Universidad Nacional de Colombia. Bogotá.
- (2008) Dimensiones de la exclusión educativa y políticas de inclusión. En: *Revista Colombiana de Educación*, No. 54. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá
- TIRAMONTI, G. (2004) (Comp.). *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela*. Manatíal. Buenos Aires.
- TORRES, A. (2002) Vínculos comunitarios y reconstrucción social. En: *Revista Colombiana de Educación*, No. 43, Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá.
- ZAMBRANO, A. (2005) *Didáctica, pedagogía y saber*. Magisterio. Bogotá.

O que queremos da escola média?

A perspectiva de pesquisadores, professores e estudantes de ensino médio

What do we want from secondary school?

The researchers', teachers' and students' perspectives on secondary school

*Gláucia M. M. Martins**

Resumo

O ensino médio brasileiro tem se caracterizado pelo dilema do atendimento a duas demandas específicas: a preparação para os estudos superiores e a preparação profissional. Seus percursos diferenciados têm atendido a uma divisão técnica e social do trabalho, marcada pela origem socioeconômica dos alunos e se traduz nos baixos índices de acesso ao ensino médio pelos jovens das camadas mais pobres da população. Diversas políticas, embates e articulações por parte dos poderes públicos e dos grupos de interesse envolvidos com a questão têm sido empreendidos, no sentido de superar a dualidade estrutural historicamente construída neste nível de ensino. A recente aprovação da obrigatoriedade do ensino médio no Brasil retoma reflexões sobre o sentido, finalidades e estrutura de um ensino que possa atender a um percentual maior do que os 50,9% dos jovens brasileiros de 15 a 17 anos que atualmente o frequenta. Neste artigo examinamos algumas questões, apresentadas por pesquisadores de diferentes centros de pesquisa do Rio de Janeiro, por professores e alunos de ensino médio, participantes de Programa de Iniciação Científica desenvolvido com alunos da escola média.

Palavras chave: Ensino médio. Formação geral. Formação profissional.

Abstract

The high school in Brazil has been characterized by the dilemma of meeting two specific demands: preparing students to higher education and to the job market. Their differentiated pathways have attended to a technical and social separation of labor, marked by the students' socioeconomic background and revealed by the low levels of access to secondary education by young people from the poorest sections of the population. Several policies, disputes and articulated enterprises have been promoted by the government and by the interests of the groups involved with the issue, in order to overcome the structural and historical duality in this level of schooling. The recent adoption of compulsory secondary education in Brazil incorporates reflections about the meaning, the objectives and the structure of an education that can meet a higher percentage than the 50.9% of young Brazilians aged 15-17 that currently attends it. The present article examines some questions, presented by researchers from different research centers of Rio de Janeiro and by high school teachers and students participating in Scientific Initiation Program, developed with high school students.

Key words: High School. General training. Professional training.

*Professora Orientadora Educacional do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro e doutoranda em Educação na Universidade Estadual de Campinas (Brasil).
E-mail: glauca.3m@terra.com.br

O ensino médio brasileiro

Inicialmente, situaremos o ensino médio brasileiro no momento do estabelecimento de sua obrigatoriedade. Em seguida, tomamos as expectativas postas neste segmento de ensino por um grupo participante de nosso estudo sobre a formação científica no ensino médio, finalizando com algumas reflexões sobre as expectativas levantadas e os desafios que elas colocam à realização de um ensino médio obrigatório no país.

O ensino médio, entendido como etapa da educação formal que se realiza após o ensino fundamental e antes do ensino superior, tem se caracterizado como um período de formação intermediário. A faixa etária à qual pretende atender (entre 15 e 17 anos, em uma perspectiva ideal) caracteriza a finalização da infância, a consolidação e o amadurecimento pleno das estruturas cognitivas lógico-formais, a inserção dos jovens na vida adulta e um conseqüente encaminhamento profissional. Tais características determinam que várias outras expectativas inerentes ao contexto econômico, político e sociocultural de cada sociedade incidam sobre ele.

No Brasil o ensino médio tem se apresentado como um “divisor de águas”, pela dualidade estrutural construída historicamente em seu interior. Em um mesmo nível de ensino, são atendidas duas demandas específicas: a preparação para os estudos universitários e a preparação profissional através de cursos técnicos. Diversos autores¹ identificam nesse nível de ensino uma crise de sentido, finalidades e estrutura. Destacam como central a questão da definição da função social do ensino médio. Ao longo da história da educação brasileira, as diversas formas de ensino médio, tanto propedêutico quanto profissional (liceal, normal, clássico, científico, politécnico, técnico, profissionalizante, etc.), têm sido implementadas de forma a atender às demandas do mercado de trabalho e às determinações da conjuntura econômica e política. Kuenzer (2009b), educadora e pesquisadora na área de Educação e Trabalho, analisando a questão da dualidade de percursos oferecidos no ensino médio brasileiro, diz:

“É esta dupla função, preparar para a continuidade de estudos e ao mesmo tempo para o mundo do trabalho, que lhe confere ambiguidade, uma vez que esta não é uma questão apenas pedagógica, mas também política, determinada pelas mudanças nas bases materiais de produção, a partir do que se define a cada época, uma relação peculiar entre trabalho e educação” (p.9)

A dualidade “propedêutico x profissionalizante” tem sido apontada, desde a década de '30, como um empecilho aos ideais democráticos de direito de igualdade de oportunidades educacionais, na medida em que a oferta diversificada de percursos neste segmento de ensino tem atendido a uma divisão técnica e social do trabalho, marcada pela origem de classe dos alunos que, nas classes menos favorecidas, muitas vezes nem chegam a ter acesso a este nível de ensino.

Na história mais recente do ensino médio brasileiro observamos na década de 1970 sua radical transformação em ensino exclusivamente profissionalizante, sob a alegação de que a inserção do Brasil na economia internacional exigia a formação de técnicos de nível médio para atender a qualificação exigida pelo mercado de trabalho mais industrializado. Vários fatores concorreram para que na década de 1980 tivéssemos a retomada legal da convivência entre as modalidades propedêutica e profissionalizante. Dentre elas, podemos destacar a prevalência da visão de classe que compreende uma escola para os trabalhadores e outra para os dirigentes, a falta de investimentos na infra-estrutura e transformação das escolas médias e na capacitação/formação de professores para esta profissionalização, ou mesmo, o desinteresse dos setores produtivos na profissionalização obtida em condições tão precárias.

No final dos anos '90, as mudanças na educação média, instituídas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.034/96) apontam para uma modificação da identidade do ensino médio brasileiro, no sentido de romper com as dualidades propedêutico X profissional, terminalidade X continuidade. O modelo de ensino médio implantado, colocado como etapa de consolidação da

educação básica, tem como uma de suas metas superar a ideia de terminalidade pela função preparatória para a cidadania, para o prosseguimento dos estudos (técnicos, tecnológicos ou universitários) e para a compreensão dos fundamentos científicos e tecnológicos dos processos produtivos. O ensino técnico-profissionalizante em nível médio foi desvinculado do ensino médio regular e foi criada a modalidade de graduação tecnológica. As Bases Legais expostas nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) propõem como princípios gerais para a orientação da reformulação curricular deste nível educacional: "a formação geral, em oposição à específica; o desenvolvimento de capacidades de pesquisar, buscar informações, analisá-las e selecioná-las; a capacidade de aprender, criar, reformular, ao invés do simples exercício de memorização"².

Podemos dizer que as reformas que promoveram a incorporação do ensino médio à educação básica absorveram as tendências da educação para a ciência e tecnologia observadas em diversos países do mundo³. Basicamente, a LDB/96 estabelece como finalidades para este nível de ensino: possibilitar o aprofundamento e continuidade dos estudos; a preparação para o trabalho e para a cidadania; a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; e, a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos, articulando teoria e prática.

Diversos aspectos desta legislação e de documentos complementares de sua regulamentação despertaram críticas de entidades científicas, acadêmicas, sindicais e estudantis que as expuseram no Plano Nacional da Educação – Proposta da Sociedade Brasileira (1997)⁴. As principais críticas se concentraram na organização curricular que desvincula a educação profissional do ensino médio regular e adota competências e habilidades como eixos organizacionais neste nível de ensino. A vinculação entre a educação técnica-profissional e as demandas econômicas e mercadológicas é percebida de forma desarticulada com a formação geral, definida como formação científica, humanística e política. A flexibilização e diversificação curricular são também criticadas sob a alegação de que caracterizam uma profissionalização rápida e de baixo custo, focada na funciona-

lidade para o mercado. A determinação legal de radical desvinculação entre o ensino médio e a formação profissional desestruturou a formação integrada oferecida pela rede federal de ensino técnico. Esta rede, apesar de restrita, é reputada por conseguir atender tanto a formação profissional, quanto a preparação para os exames vestibulares aos cursos universitários.

Em 2004, nova legislação (Decreto n. 5.154/2004) restabeleceu a integração entre o ensino médio e a educação profissional e iniciativas como a criação da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec) explicitam o interesse do poder público na ampliação da oferta e integração entre o ensino médio e a educação profissional.

A aprovação da obrigatoriedade do ensino médio no Brasil, em novembro de 2009, parece apontar para a concretização da incorporação deste nível de ensino à educação básica brasileira. Entretanto, esta medida exige reflexões sobre o sentido, finalidades e estrutura de um ensino secundário que possa atender a um percentual maior do que os 50,9% dos jovens brasileiros de 15 a 17 anos que atualmente o frequenta.

Nos últimos dez anos a cobertura de escolarização dos adolescentes desta faixa etária no nível médio melhorou, quando comparada com a taxa de 32,7% apresentada em 1999. Entretanto, estes índices globais não revelam as disparidades existentes entre a frequência ao ensino médio por adolescentes das camadas sociais mais pobres (32%) e os adolescentes das camadas sociais de maior renda (78%). Em regiões brasileiras mais desenvolvidas como o sudeste, sul e centro-oeste, os índices de escolarização observados (60,5%, 57,7% e 54,7% respectivamente), são muito superiores aos encontrados nas regiões norte 39,1% e nordeste 39,2%. A escolaridade da sociedade brasileira, ou seja, a média dos anos de estudo da população acima de 25 anos corresponde a 7,1 anos de estudo e, mesmo entre os 20% da população com maior renda, a média corresponde a 10,4 anos de estudo. Isso significa que a escolaridade no país encontra-se muito abaixo dos 14 anos de educação básica recentemente estabelecidos⁵.

Dentre os múltiplos fatores, socioeconômicos, políticos, estruturais e pedagógicos imbricados na baixa escolarização no ensino médio brasileiro destacamos os de caráter pedagógico, tais como os atrasos e retenções ocorridos no ensino fundamental, a falta de infra-estrutura e desorganização das escolas, os programas, o conteúdo e metodologias usadas neste segmento de ensino, bem como, as precárias condições de trabalho dos professores. O denominado “princípio-chave” da LDB, que estabelece a autonomia da escola na elaboração e implementação de seu projeto pedagógico, alegando reafirmar a autoridade das unidades escolares para a identificação de seus problemas e para a definição de seus propósitos à luz das aspirações da comunidade, tem sido percebido com reservas por grupos defensores da educação pública. Tal autonomia, no estado de precariedade e desestruturação em que se encontra o ensino médio público brasileiro, não veio acompanhada de delimitações claras quanto à intencionalidade e abrangência de sua realização. Se por um lado, possibilita a formulação plural de projetos pedagógicos, por outro, pode atender a objetivos mercadológicos que caminham em sentido inverso ao dos ideais de democratização das oportunidades educacionais.

A implantação de sistemas de avaliação e acompanhamento da educação em seus diferentes níveis⁶ também não reafirma a autonomia das escolas. Os sistemas implantados não incorporam ao processo avaliativo o ponto de partida de cada instituição, caracterizando-se como um modelo de avaliação padronizado, importado de modelos estrangeiros indicados por orientação de agências internacionais coordenadoras de políticas de desenvolvimento e de financiamento⁷ que nem sempre correspondem aos anseios das categorias docentes e à realidade nacional.

A universalização do ensino fundamental de nove anos, praticamente conquistada nesta última década, compreende uma enorme ampliação no número de alunos na rede pública, que não foi acompanhada pela proporcional alocação de verbas no setor. Ela se deu em escolas desprovidas de estrutura e equipamentos fundamentais, com a ampliação do número de alunos em salas de aula com jor-

nada máxima de 5 horas diárias, professores com formação precária e com baixos salários. Estes são alguns dos fatores que vêm corroborando o baixo reconhecimento e a crescente desvalorização da carreira docente no país. No ensino médio, a expansão tem ocorrido nas mesmas condições, como demonstram os estudos de Kuenzer (2011) e Rezende Pinto, Amaral e Castro (2011).

O ensino médio no Brasil é oferecido predominantemente na rede estadual (86%), seguida pelas redes privada (12%), federal (1%) e municipal (1%). As classes médias e altas mantêm seus filhos na rede privada que representa um espaço social protegido e fortemente regulado pelas famílias, concentrando os alunos com maior capital cultural o que resulta em bom nível escolar. É a rede privada que primordialmente aprova alunos nos vestibulares das universidades públicas mais reconhecidas e atinge os primeiros lugares no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). Dentre as escolas da rede pública, as da rede federal de ensino médio apresentam bons índices de aprovação nos vestibulares e no Enem, próximos aos da rede particular. As escolas estaduais apresentam situações diversas com a expressiva maioria concentrando os problemas decorrentes do baixo investimento econômico em educação nos estados brasileiros⁸.

No ensino superior observamos outra distribuição administrativa na oferta de vagas. Segundo dados do Senso da Educação Superior de 2009, a rede privada representa 89% das instituições de ensino superior, seguida pela rede federal (4,1%), estadual (3,6%) e municipal (2.9%). Aqui, a escala de valoração é inversa. São as instituições públicas que desfrutam de melhor conceito e seus cursos de maior prestígio, com vestibulares altamente seletivos, são freqüentados pelas classes médias e altas, havendo uma concentração das camadas socioeconomicamente menos favorecidas nas instituições da rede particular de ensino superior⁹.

Todos esses dados nos levam a concluir, em acordo com Almeida (2009: 38) que, no Brasil, uma trajetória educacional bem sucedida compreende a passagem pela rede privada de ensino na educação básica e pela rede pública no ensino superior. Embora a educação venha avançando no que diz respeito à

inclusão e à expansão, a vinculação da origem social dos alunos à sua distribuição nas redes públicas e privadas deixa clara a forte segmentação ainda existente em nosso sistema de ensino.

Considerando a baixa frequência ao ensino médio por adolescentes das camadas sociais mais pobres (32%) e o percentual de 34% de matrículas em turno noturno no ensino médio mesmo na vigência do Programa Bolsa Família¹⁰, podemos afirmar que além da determinação legal da obrigatoriedade e gratuidade do ensino médio, outras medidas são necessárias, no sentido de manter na escola a grande parcela dos jovens brasileiros que vivem do seu trabalho.

No que diz respeito à oferta de ensino profissionalizante em nível médio, 56,5% das matrículas estão na rede particular, 31,3% na rede estadual, 9,6% na rede federal e 2,5% na rede municipal. O ensino profissional técnico, concomitante ou integrado ao ensino médio tem 76% de suas matrículas na rede pública que, de acordo com os dados acima, tem oferta mais restrita. Já o ensino profissional subsequente ao ensino médio é majoritariamente oferecido na rede particular (70% das matrículas). Estes dados informam que a profissionalização para as camadas menos favorecidas ocorre, preponderantemente, na rede privada. Embora nos últimos anos seja observado maior investimento do setor público no ensino profissional e o Censo Escolar de 2010 demonstre que entre 2007 e 2010 o ensino profissionalizante integrado ao ensino médio oferecido na rede federal praticamente dobrou o número de suas matrículas, esta rede ainda não atinge 10% dos alunos dessa modalidade escolar.

Da mesma forma, na via da profissionalização em nível universitário, são notadas iniciativas na ampliação das vagas através de programas de financiamento, tanto para a rede particular, quanto para a rede pública. Na rede particular temos basicamente dois programas de financiamento: o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (Fies), criado em 1999 para financiar estudantes de cursos de graduação em instituições privadas cadastradas e, o Programa Universidade para Todos (Prouni), criado em 2004. Ele concede bolsas de estudos integrais e parciais a estudantes de cursos superiores em instituições privadas

que, ao aderir ao programa, recebem isenção de tributos. Na rede pública foi instituído em 2007 o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni) que tem como meta dobrar o número de alunos da rede federal de ensino superior em dez anos, através da abertura de cursos noturnos, ampliação do número de alunos por professor, redução dos custos, flexibilização dos currículos e combate à evasão.

As relações entre as esferas públicas e privadas na oferta e na gestão educacional têm gerado diversos debates, em diferentes instâncias da sociedade brasileira. Setores ligados a defesa da educação como um direito da cidadania e com a ampliação do acesso a educação de qualidade para todos têm manifestado apreensão com as novas modalidades de atuação do setor privado na educação.

As mudanças decorrentes das novas orientações das políticas públicas para o ensino médio, embora visíveis nas estatísticas, são muito recentes e demandam certo distanciamento para sua análise e avaliação. Não só porque as prescrições legais não são força suficiente para modificar a realidade, como também, porque as mudanças na esfera educacional levam um tempo para serem absorvidas e incorporadas, principalmente em um país com as nossas dimensões, com tão diversificadas realidades e um déficit educacional tão grande.

A perspectiva de pesquisadores, professores e estudantes de ensino médio

A iniciação científica em espaços de pesquisa e produção científica, oferecida a estudantes de ensino médio é uma iniciativa que vem ocorrendo há mais de vinte anos no Brasil. A partir de um programa pioneiro, criado em 1986 na Fundação Oswaldo Cruz¹¹, foram desenvolvidos diversos outros programas que articulam diferentes propostas: desde incentivo e aceleração de carreiras científicas, até de inclusão social e desenvolvimento da cultura científica de alunos e professores da rede de educação básica. Estes programas, normalmente, seguem o modelo da iniciação científica oferecida na graduação universitária e se desen-

volvem em unidades de pesquisa que desfrutam de condições diferenciadas de estrutura de trabalho, significando, em qualquer de suas modalidades, alternativa de melhoria da qualidade do ensino experimentada pelos alunos e também pelos professores, quando envolvidos nos programas.

A seguir, apresentaremos um recorte de estudo realizado com pesquisadores de diferentes centros de pesquisa do Rio de Janeiro, com professores e alunos de ensino médio, todos participantes de um programa de iniciação científica. Trata-se do Núcleo de Iniciação Científica Júnior do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (NIC Jr – CAP/UFRJ), que oferece a seus alunos estágios em diversos laboratórios de pesquisa da universidade e de institutos parceiros¹². Os principais eixos que nortearam este estudo foram: objetivos do ensino médio e da formação científica e a visão de ciência¹³. Embora os três grupos participantes do estudo se situem em um mesmo extrato socioeconômico e cultural refletem expectativas mais amplas depositadas no ensino médio brasileiro, às quais retornaremos ao final deste artigo.

Na análise do conteúdo das respostas identificamos três expectativas centrais postas no ensino médio: 1) que ele desenvolva o pensamento crítico e habilidades para a vida prática, para a inserção no mundo do trabalho, para a cidadania; 2) que ele capacite para uma profissão, mesmo que esta se dê em nível de ensino subsequente; e 3) que ele inicie os jovens nas estratégias e metodologias do conhecimento/pensamento científico, favorecendo a continuidade dos estudos. Embora estas expectativas estejam presentes no grupo dos estudantes, dos professores e dos pesquisadores, em cada um deles predomina uma das expectativas expostas.

Prevalece entre os professores a expectativa de que o ensino médio desenvolva habilidades e valores para a vida prática, para o trabalho, para a cidadania. Entre os pesquisadores predomina a expectativa de que o ensino médio promova a iniciação dos jovens aos processos de produção do conhecimento científico, propiciando a continuidade dos estudos e, entre os estudantes, predomina a expectativa de que ele promova um encaminhamento profissional.

Embora sobressaia em cada grupo uma das expectativas, a forma como isso é colocado sugere uma articulação e convergência para a compreensão, inserção e participação social em todas as suas dimensões.

A afinidade observada entre as expectativas por eles propostas e as finalidades estabelecidas para este nível de ensino pela legislação nos levam a concordar com Popkewitz (1994: 208), que afirma que os discursos construídos na formulação das políticas e reformas educacionais institucionalmente legitimadas, são produções da sociedade em seu processo de classificação, mobilização e enfrentamento da realidade.

Predomina entre os professores a perspectiva de que o ensino médio deva promover uma abordagem científica dos problemas reais do mundo contemporâneo, integrando-os, enquanto conteúdos escolares, com a vida prática cotidiana, com os fenômenos que nos cercam, no intuito de garantir conhecimentos e desenvolvimento pessoal necessários para a vida, para a participação cidadã. Entretanto, a forte presença desta dimensão social entre os professores não parece se traduzir a contento, na prática cotidiana na sala de aula. Vários fatores parecem dificultar o desenvolvimento de um trabalho pedagógico mais focado na capacitação para vida prática e para cidadania. Dentre os fatores citados pelos professores destacam-se, em ordem de incidência no estudo, as limitações impostas pelos exames vestibulares que dão acesso ao ensino superior, a precariedade de laboratórios e de recursos materiais para aulas mais práticas e contextualizadas e a pouca articulação intra e interdisciplinar. O volume e a abordagem dos conteúdos exigidos pelos exames vestibulares aparecem como parâmetros que os professores se sentem obrigados a cumprir, resultando em pouco tempo em sala para explorar as diversas possibilidades pedagógicas de abordagem científica da realidade e de seus conteúdos.

Embora a dimensão social da formação oferecida no ensino médio esteja presente na perspectiva dos pesquisadores, estes fazem poucas referências às repercussões do acesso aos conhecimentos científicos no cotidiano dos alunos. Podemos entender que a predominância, neste grupo, da expectativa de que o

ensino médio promova a iniciação dos jovens aos processos de produção do conhecimento científico esteja relacionada à expectativa de preparação para uma possível profissionalização futura em carreiras científicas, na perspectiva da provisão de quadros de pessoal para a consolidação, produção e expansão do conhecimento científico-tecnológico nacional.

A expectativa dos estudantes de que o ensino médio promova uma base de conteúdos que possibilite a escolha da carreira e a continuidade dos estudos nos cursos universitários parece mostrar que, para estes estudantes, a participação na vida produtiva pressupõem a prévia passagem pelos cursos superiores. Por um lado, este resultado evidencia o grupo social dos estudantes participantes do estudo-classe média que busca uma escola pública federal vinculada a uma universidade como forma de ampliar as chances de seus filhos ingressarem no ensino universitário público e gratuito, que lhes proporcionará carreiras melhor remuneradas. Por outro, ele também indica que, a despeito da posição de classe, o encaminhamento profissional é central para os jovens, na perspectiva de sua inserção e participação social.

Em relação à visão dos estudantes quanto ao trabalho pedagógico desenvolvido no ensino médio, mais da metade dos estudantes afirma que todas as disciplinas contribuem e são importantes em sua formação, na medida em que promovem o acesso a seus conteúdos e conhecimentos específicos, desenvolvem habilidades (ler, compreender, raciocinar, refletir, comparar, etc.) e inicializam nas metodologias de trabalho de cada uma das áreas de conhecimento. Para eles, a eficácia do ensino médio e seu pleno desenvolvimento estão fortemente condicionados a estratégias e metodologias de ensino utilizadas pelos professores.

As pressões exercidas pelas exigências dos exames vestibulares são igualmente percebidas pelos estudantes e refletidas no caráter ambíguo das respostas fornecidas por eles: ao mesmo tempo em que mais da metade deles afirma que todas as disciplinas do ensino médio são importantes, um terço dos

estudantes participantes do estudo aponta a estrutura curricular do ensino médio como prejudicial à realização de suas finalidades.

Embora os professores também registrem que a estrutura curricular é fator interveniente no desenvolvimento do ensino médio, em seu discurso e no de alguns pesquisadores, uma reforma curricular deveria compreender a revisão dos conteúdos, visando melhor dimensioná-los (em termos de quantidade e profundidade) e melhor adequá-los à realidade prática e ao desenvolvimento cognitivo do alunado desta faixa etária. Já a reforma curricular sugerida pelos estudantes indica uma flexibilização da grade curricular do ensino médio que permita aos estudantes escolherem áreas do conhecimento e disciplinas a serem cursadas segundo seus interesses, habilidades e pretensões de carreira.

De certa forma, a rede particular de ensino médio, que atende primordialmente as classes altas e médias que se encaminham para o ensino superior, já vem realizando esta especialização, a partir do momento em que os exames vestibulares passaram a ministrar provas diferenciadas, baseadas na atribuição de maior peso a disciplinas específicas de cada área. Se por um lado, esta modalidade de vestibular desobriga o estudante que, por exemplo, se candidata a um curso universitário na área de humanas, de estudar no mesmo nível de profundidade os conteúdos das disciplinas das áreas exatas ou biológicas, por outro, ela pressiona o ensino médio a promover especializações por áreas, contrariando a indicação posta nos parâmetros curriculares nacionais de uma formação geral, em oposição à formação específica.

Com base nas questões acima, nos parece que a referência à reestruturação da grade curricular do ensino médio, na perspectiva apresentada pelos estudantes, relaciona-se ao fato de estes já terem maior clareza sobre a área em que pretendem prestar vestibular. Ao longo de todo nosso estudo, os estudantes demonstraram que sua maior preocupação é a escolha profissional e o ingresso em um curso superior valorizado, altamente concorrido. É razoável que aqueles que já resolveram um destes dilemas (pelo menos a área profissional a seguir) queiram concentrar seus esforços na resolução de outra grande preocupação: ser

aprovado no vestibular. Se o vestibular dá maior peso às disciplinas segundo as áreas dos cursos pretendidos, por que perder tempo em estudo e dedicação com disciplinas que não trarão contribuições de peso à meta de aprovação no vestibular? Diante deste quadro, os estudantes apresentam-se de forma pragmática, demonstram lógica e coerência com as regras que lhes são colocadas e com o objetivo que priorizam para o ensino médio: promover uma base de conteúdos que lhes possibilite a escolha da carreira e o ingresso nos cursos universitários, ou seja, a profissionalização, mesmo que para este grupo, em nível de ensino subsequente.

Todavia, pensando na realidade do ensino médio brasileiro e no ensino priorizado pelos professores e pesquisadores participantes do estudo e pela própria legislação (de que este nível de ensino deva apresentar uma abordagem generalista básica, focada na preparação dos estudantes para o trabalho, compreensão da realidade e participação cidadã), é necessário refletir sobre medidas que, ao invés de firmar o ensino médio na educação básica, perpetuam a dualidade de percursos, marcada por interesses de classe.

Ensino médio obrigatório para todos

Captamos em nosso estudo três expectativas centrais depositadas no ensino médio: capacitar para a vida prática contemporânea, para a cidadania; capacitar para a continuidade dos estudos, para o avanço científico e tecnológico do país; e, capacitar para uma profissionalização, mesmo que em nível de ensino subsequente. Embora estas expectativas estejam marcadas pelo perfil do grupo participante no estudo, todos situados em ambiente acadêmico—centros de pesquisa, universidade e colégio de aplicação de uma universidade, considero que são também representativas de expectativas presentes na sociedade mais ampla.

No que diz respeito à expectativa de que o ensino médio promova a capacitação para a vida prática contemporânea, observamos que o tipo de educação necessária ao jovem do século XXI tem sido tema frequente, mesmo em países

onde a expansão e universalização do ensino secundário já se encontram consolidadas. A ampliação dos anos de escolarização tem sido defendida, como forma de capacitação para a participação social, política e produtiva. Um dos argumentos que respalda esta defesa se apóia na percepção de que o conhecimento científico e o desenvolvimento tecnológico transpuseram os laboratórios e se incorporaram à vida das pessoas, exigindo de todos os cidadãos um entendimento básico da natureza da ciência, dos processos e fundamentos da construção do conhecimento científico. Este conhecimento representa um capital simbólico que se constitui em uma das formas de garantir o exercício da cidadania em um mundo culturalmente marcado pela ciência e pela tecnologia. A necessidade de incorporação do desenvolvimento técnico-científico pela população não é colocada apenas como reflexo das novas demandas de uma sociedade que tem o funcionamento de suas forças produtivas fortemente baseado na tecnologia, mas também, como reflexo do histórico movimento de pressão pela democratização das relações sociais, pela democratização do acesso à cultura em todas as suas formas. Uma formação em sintonia com os desafios contemporâneos, como afirma Kuenzer (2000a), compreende a universalização de uma educação de abordagem generalista básica cada vez mais ampliada, respaldada em princípios científicos, humanísticos e histórico-críticos e no desenvolvimento pleno das capacidades intelectivas dos cidadãos.

Neste sentido, a implementação de uma especialização neste nível de ensino compromete a concretização da real incorporação do ensino médio na educação básica, em sua perspectiva de inclusão social, pois tira a oportunidade, talvez única para muitos estudantes, de ter contato com determinados conteúdos e áreas de conhecimento, de ter desenvolvido todo o seu potencial intelectual. Falamos aqui da especialização que vem ocorrendo em escolas da rede particular, no intuito da preparação para os vestibulares das instituições de ensino superior, como também, da especialização na perspectiva da formação profissional estritamente focada na funcionalidade para o mercado. É importante refletir sobre estes aspectos, relacionados à especialização no ensino médio, porque neles

radica-se a histórica dualidade estrutural deste segmento de ensino, sob novas roupagens.

As diretrizes educacionais para um ensino de formação geral estabelecidas para o ensino médio têm enfrentado diversas dificuldades. Uma delas, apresentada em nosso estudo, aponta para os parâmetros estabelecidos pelo ensino superior através de seus vestibulares, mais especificamente aqueles de universidades públicas. Neste sentido, o Ministério da Educação está reorientando o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) para torná-lo um exame nacional único para o acesso às instituições de ensino superior.

O Enem foi criado em 1998 como parte de um sistema nacional de avaliação e acompanhamento da educação em seus diferentes níveis, com vistas ao aprimoramento das estatísticas e diagnósticos educacionais. O Enem tem também atendido a certificação de jovens e adultos em descompasso com a escolarização nas faixas etárias adequadas. Ao longo dos anos, a divulgação e os usos dos resultados do Enem têm gerado muitas polêmicas. Seus resultados têm alimentado um "ranking", em que as escolas da rede particular apresentam os melhores resultados, fortalecendo um grupo de empresários da educação que vem conquistando espaço nas esferas do poder público.

Uma das principais críticas aos exames educacionais nacionais como aferidores de níveis de qualidade para a educação é feita por grupos defensores da educação pública. Em sua argumentação denunciam que os usos que deles se tem feito desqualificam as escolas da rede pública, ocultando determinantes internos¹⁴ e externos¹⁵ do baixo rendimento destas escolas e favorecendo a mercantilização do ensino através da venda de pacotes pedagógicos, da contratação de empresas privadas para a realização das provas em âmbito nacional e da captação de estudantes e de financiamentos para a rede privada de ensino superior, como vem ocorrendo no país.

A proposta de unificar os vestibulares através do Enem é apresentada pelo Ministério da Educação como um chamamento às instituições de ensino superior para repensar o ensino médio no sentido da definição de conteúdos e habilidades

fundamentais, tanto para o ingresso na educação superior, quanto para a formação humana¹⁶. Contudo, é preciso ter claro que a unificação dos vestibulares não altera a essência do problema e, se faz necessário, que grupos comprometidos com um sistema educacional público, gratuito, unitário, laico e universal, como o estabelecido em nossa Constituição, se mobilizem no sentido de fazer frente e resistência a políticas que podem nos levar a repetir a experiência vivida pelo Chile que, embora se encontre entre os países da América Latina melhor situados no Programa Internacional de Avaliação de Alunos da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (Pisa/OCDE), tem denunciado nas recentes manifestações públicas de seus estudantes, os “custos” do sistema misto de educação para as populações menos favorecidas.

A expectativa de que o ensino médio favoreça a continuidade dos estudos em nível de ensino universitário, na perspectiva dos pesquisadores participantes do estudo, se alia a todo um pensamento contemporâneo que enfatiza a percepção de que o desenvolvimento das nações depende de sua capacitação para participar dos mercados produtores de ciência e tecnologia. O atendimento a esta demanda implica a definição de políticas públicas de planejamento estratégico a serem executadas a longo prazo, principalmente nas áreas de educação, ciência e tecnologia. No que diz respeito à educação, recai sobre o ensino básico, onde agora se inclui o ensino médio, o desafio de promover uma sólida base científico-tecnológica que atenda, não só as demandas de formação científica para a cidadania e participação social, como também, as demandas de formação científica para a profissionalização tanto imediata, quanto futura.

A questão da profissionalização é central neste segmento de ensino. A busca de inserção no mundo do trabalho é um movimento inerente aos jovens de qualquer camada social, na medida em que é através do trabalho que se dá sua entrada no mundo adulto, na vida social. A propalada participação cidadã, em nossa sociedade capitalista, compreende a conquista da autonomia e emancipação adquiridas através da obtenção de renda. Os estudantes participantes de nossa pesquisa pertencem a um grupo que desfruta da “moratória social” descri-

ta por Margulis e Urresti (2008). Estão liberados da necessidade imediata de trabalhar e podem se dedicar por maior período aos estudos e à sua formação em nível de ensino universitário, de forma a garantir melhores oportunidades de inserção no mercado de trabalho. Com certeza, não é o que ocorre com os 49,1% dos jovens brasileiros de 15 a 17 anos, que estão fora da escola média.

O estabelecimento da obrigatoriedade do ensino médio parece apontar para a conquista de uma "moratória social" para os jovens das camadas sociais menos favorecidas. Contudo, para que o ensino médio se configure como uma via de formação que amplie as oportunidades de inserção no mercado de trabalho, algo mais precisa ser feito, a começar pela construção de condições para que as camadas populares possam manter seus jovens na escola por mais tempo. A permanência destes jovens na escola está também atrelada ao que a escola média tem a lhes oferecer. A expansão educacional, da forma como vem ocorrendo, não tem apresentado resultados satisfatórios, como demonstram as avaliações da educação nacional em seus diferentes níveis e os índices de evasão e defasagem da escolarização nas faixas etárias adequadas. A capacitação, remuneração, garantia de condições de trabalho, de envolvimento e dedicação por parte dos professores, assim como, a revisão curricular, incorporação da cultura e das artes nos programas escolares e o provimento de infra-estrutura física e de recursos didáticos são alguns dos desafios a serem enfrentados na instauração da obrigatoriedade do ensino médio.

A integração entre o ensino médio e a formação profissional técnica se apresenta como uma via promissora, no sentido de atender a expectativa de formação profissional, sem abrir mão de uma formação geral, que articule conhecimento, trabalho e cultura. Investimentos do poder público no ensino médio técnico-profissional parecem reafirmar esta via. Esperamos que a experiência acumulada pelas escolas técnicas federais na articulação e integração entre a formação geral e profissional possa ser congregada a estas iniciativas.

A incorporação do ensino médio à educação básica brasileira não tem como ser vista de forma alienada dos processos globais, nos quais estamos imer-

sos. Mesmo tendo a certeza de que não captamos todas as nuances de interesses envolvidos na questão é importante que antes de 2016, quando o poder público e os pais poderão ser responsabilizados pelos jovens que estiverem fora da escola, possamos melhor definir qual ensino médio queremos e podemos oferecer aos jovens brasileiros.

Para que o ensino médio possa representar um desequilíbrio na reprodução das condições de existência e de perspectivas de futuro dos jovens brasileiros é necessário, como afirma Bonal (2011), para além da expansão do acesso, a implicação coletiva do Estado, das famílias, da escola e da sociedade, no sentido do desenvolvimento de condições educativas para o aprendizado intelectual necessário a uma formação científica, humanística e política.

Notas

¹ Como Chieco (1998), Bueno (2000), Kuenzer e Grabowski (2006) e Saviani (2007) entre outros.

² "Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio. Bases Legais", v. 1, p. 37, 1999.

³ NSTA, 1993; CEPAL/UNESCO, 1995.

⁴ Disponível em: <<http://www.fedepsp.org.br>>. Acesso em novembro 2011.

⁵ Dados da Síntese de Indicadores Sociais 2010.

⁶ Sistema de Avaliação da Educação Básica - Saeb; Exame Nacional do Ensino Médio - Enem; Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - Sinaes.

⁷ Como por exemplo, a Comissão Econômica para a América Latina e Caribe (CEPAL), a Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE), Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (Bird).

⁸ Para maior aprofundamento no tema ver Rezende Pinto, Amaral e Castro (2011).

⁹ Para maior aprofundamento no tema ver Silva Junior, Lucena e Ferreira (2011).

¹⁰ Programa Bolsa Família – criado em 2004, consiste basicamente na concessão mensal de renda às famílias em situação de pobreza, condicionando o acesso ao benefício ao atendimento de requisitos tais como renda mínima per capita e frequência escolar, entre outros.

¹¹ Programa Vocação Científica (Provoc – Fiocruz)

¹² São eles: Fundação Oswaldo Cruz (Fiocruz), Centro Brasileiro de Pesquisas Físicas (CBPF) e Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC/RJ). Na UFRJ, participaram do estudo pesquisadores dos seguintes centros de pesquisa: Centro de Ciências da Saúde, Centro Tecnológico, Centro de Ciências Matemáticas e da Natureza, Museu Nacional, Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano e Regional, Centro de Filosofia e Ciências Humanas e Instituto de Filosofia e Ciências Sociais.

¹³ O estudo em questão fez uso de questionários e entrevistas. A partir da análise do conteúdo do material coletado, identificamos e congregamos as ideias centrais em cada grupo, realizando em seguida análises estatísticas de frequência simples.

¹⁴ Tais como 34% do ensino médio público ser realizado em turno noturno, a carga horária média de ensino estar abaixo de 5 horas diárias, a ausência de recursos didáticos, laboratórios, bibliotecas e mesmo infra-estrutura física básica que compreenda banheiros e refeitórios, a falta de docentes e a alta rotatividade destes profissionais, entre outros.

¹⁵ Condições de vida da população, capital econômico, cultural e social das famílias dos alunos, distribuição de renda, entorno social da escola e índices violência, entre outros.

¹⁶ Proposta à Associação Nacional de Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior. Disponível em: <http://www.mec.com.br>. Acesso em set 2011.

Bibliografía

- ALMEIDA, A.M.F. (2009) *As Escolas dos Dirigentes Paulistas: ensino médio, vestibular, desigualdade social*. Argvmentvm: Belo Horizonte, MG.
- BRASIL. (2004) *Decreto n. 514, de 23 de julho de 2004*. Diário Oficial da União, Brasília, DF.
- (1998) Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*. Brasília, DF.
- (2010) Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP). *Censo Escolar 2010: resumo técnico, versão preliminar*. Brasília, DF: INEP. Disponível em: < <http://www.portal.inep.gov.br>>.
- (2010) Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP). *Sinopse Estatística da Educação Superior 2009*. Brasília, DF. Disponível em: < <http://www.portal.inep.gov.br>>.
- BRASIL, Semtec, (1999) *Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio. Bases Legais*. Brasília, DF.
- BONAL, X. (2009) "La Educación em Tiempos de Globalización: ¿quién se beneficia?" *Educación e Sociedade*, vol. 30, (n. 108), outubro. Campinas, SP.
- BUENO, M. S. S. (2000) *Políticas Atuais para o Ensino Médio*. Papirus: Campinas.
- CEPAL/UNESCO. (1995) *Educación e Conhecimento: eixo da transformação produtiva com equidade*. IPEA/CEPAL/INEP: Brasília, DF.
- CHIECO, N. W. (1998) "Reforma do Ensino Médio". Em: SILVA E. B. da. *A Educação básica pós-LDB*. Pioneira: São Paulo.

- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). (2010) *Síntese de Indicadores Sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira*. IBGE: Brasília, DF. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br>>.
- KUENZER, A. Z. (2000^a) "O Ensino Médio agora é para a vida: Entre o pretendido, o dito e o feito". *Educação e Sociedade*, Campinas, ano XXI, (n. 70), abril.
- (2000^b) *Ensino Médio e Profissional: as políticas do Estado neoliberal*. Cortez: São Paulo.
- (2011) "A formação de professores para o Ensino Médio: velhos problemas, novos desafios". *Educação e Sociedade*, vol. 32, (n. 116), jul-set. Campinas, SP.
- KUENZER, A. Z., GRABOWSKI, G. (2006) "Educação Profissional: desafios para a construção de um projeto para os que vivem do trabalho". *Perspectiva*, v. 24, (n.1), jan/jun. Florianópolis, S.C.
- MARGULIS, M. E URRESTI, M. (2008) "La Juventud es más que una palabra". Em: ARIOVICH, L. et al. *La Juventud es más que una palabra*. Edt. Marcos Margulis, Biblos, Buenos Aires.
- MARTINS, G. M.M. (2003) "Formação Científica e Ensino Médio". Dissertação de Mestrado. UFRJ/NUTES, Rio de Janeiro.
- NSTA. SCIENCE/TECHNOLOGY/SOCIETY: (1993) "A New Effort for Providing Appropriate Science for All". In: YAGER, R. E. (ed.). *The Science, Technology, Society Movement. What Research Says to the Science Teacher*. Washigton: NSTA.
- POPKEWITZ, T.S. (1994) "História do Currículo, Regulação Social e Poder". Em: SILVA, T.T. (Org.) *O Sujeito da Educação: estudos foucaultianos*. Vozes Edt., Petropolis, RJ.
- REZENDE PINTO, J. M. de; AMARAL, N. C. e CASTRO, J. A. de. (2011) "O financiamento do Ensino Médio no Brasil: de uma escola boa para poucos à

massificação barata da rede pública". *Educação e Sociedade*, vol. 32, (n. 116), jul-set. Campinas, SP.

SILVA JUNIOR, J. dos R.; LUCENA, C. e FERREIRA, L. R. (2011) "As relações entre o ensino médio e a educação superior no Brasil: profissionalização e privatização". *Educação e Sociedade*, vol. 32, (n. 116), jul-set. Campinas, SP.

Las consecuencias de la estigmatización territorial. Reflexiones a partir de un caso particular

The consequens of territorial stigmatization. Reflections from
a paradigmatic example

*Gabriel Kessler**

Resumen

El artículo analiza las consecuencias de la estigmatización territorial en los habitantes de un barrio discriminado. Se basa en un caso paradigmático del conurbano bonaerense: el Complejo Habitacional Ejército de los Andes rotulado por los medios como Fuerte Apache. El interrogante central es en qué medida la estigmatización territorial ha generado privaciones específicas en la población así como ha agravado otras ya existentes. En primer lugar se precisan las dimensiones del concepto de estigma y se examina las percepciones y las implicancias subjetivas en los sujetos estigmatizados. Luego se centra en la llamada discriminación estructural para seguidamente enfocarse en las consecuencias de la estigmatización en los jóvenes. Se trata por último el lugar de la escuela y la educación. El artículo finaliza con una revisión de las dimensiones en que la estigmatización afecta la vida de la población del barrio.

Palabras claves: estigma-discriminación-juventud-Gran Buenos Aires-conjuntos habitacionales.

Abstract

The article aims to analyze the effects of territorial stigmatization for the inhabitants of a discriminated housing estate. It is based on a paradigmatic case of Buenos Aires: the neighborhood Ejército de los Andes labeled by the media and known for the public opinion as Fuerte Apache. The central question is to what extent territorial stigmatization generated specific deprivations in the population and exacerbated existing ones. First we specify the dimensions of the concept and the subjective effects of territorial stigma. Then we focus on structural discrimination and on the consequences of stigma in younger. The last point is the place of school and education in this process. The article concludes with a summary of the dimensions in which stigma affects the lives of the inhabitants of the place.

Key words: stigma-discrimination-youth-great buenos aires-housing estates.

*Dr. en Sociología, EHESS-Paris. CONICET-Universidad Nacional de La Plata.
E-mail: gabriel_kessler@yahoo.com.ar

Introducción¹

Imagínese el/la lector/a por un momento que algún atributo relacionado con usted, su nacionalidad, orientación política, preferencia sexual, convicción religiosa o un rasgo corporal, gusto musical o cualquier otra característica personal, apareciera con regularidad en los medios de comunicación gráficos y televisivos de alcance nacional asociados a conceptos tales como inseguridad, delincuencia, amenaza, usurpación, suciedad y otros calificativos de similar talante, al punto tal que alcanzaría con detentar tal atributo para ser sospechoso de una conducta delictiva. Si bien son muchos y variados los atributos negativos -los estigmas- que circulan en nuestra y en toda sociedad, aquellos que se irradian sin disimulos desde los medios tienen la particularidad de hacer las veces de una estigmatización legitimada en el espacio público a lo que se agrega en este caso, el hecho de no ser un estigma difuso, sino que se refiere a un territorio y a una población perfectamente identificable y localizable.

Tal es la experiencia habitual de la/os habitantes del barrio sobre el que trata este artículo, conocido públicamente como Fuerte Apache, cuyo nombre catastral es Ejército de los Andes y que en un origen había sido denominado por parte de los vecinos como Padre Mugica, en homenaje al religioso asesinado por la Triple A en 1974 quien colaboró en la organización de los primeros pobladores. Se trata de un Complejo Habitacional compuesto por alrededor de 30 edificios de más de 10 pisos agrupados en "nudos" y las llamadas "tiras" de tres niveles, que en conjunto suman 3299 viviendas, además del asentamiento precario Villa Matienzo, que cuenta con 235 unidades (DPE, 2007). Está situado en el Partido de Tres de Febrero, lindante con la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Fue diseñado como parte del Plan Alborada de erradicación de villas miserias del Gobierno Militar de Onganía en los años 60 y sus primeros habitantes llegaron en 1973. Datos de 2007 contabilizaron 16.000 habitantes (DPE, op.cit.), que contrastan con las cifras circulantes en el lugar y en el municipio, que hablan de más de 30.000 o 40.000 personas y en los medios se llegó a atribuirle 90.000².

En el 2000 se demolieron los nudos 8 y 9 previo desalojo forzoso de sus habitantes, con argumentos desde el municipio en que problemas edilicios e intentos de "limpiar al barrio de delincuentes" se entremezclaban (ver CELS, 2001). El barrio cuenta con una delegación municipal, 7 escuelas públicas de los distintos niveles, un centro de salud, una guardería, una capilla católica y pequeñas iglesias de cultos cristianos, una comisaría, un polideportivo, un salón de usos múltiples, utilizado como velatorio, dos o tres unidades básicas peronistas, varios comercios y un mercado al aire libre. Desde el 2003 la Gendarmería está apostada en las vías de entrada y salida del barrio. Ejército de los Andes ha adolecido de una falta de mantenimiento general: pocos ascensores funcionan, a las escaleras de los edificios les faltan peldaños y los problemas con las instalaciones de agua son permanentes, las cañerías pierden, el agua corre por las paredes de las casas, arruinando la pintura, amenazando las instalaciones eléctricas y estancándose en charcos de gran tamaño en los lindes de los edificios.

Ejército de los Andes no es el único complejo habitacional estigmatizado del conurbano ni del resto del país: estudios recientes sobre el Barrio Carlos Gardel en el Partido de Morón (Costa, 2009) y el Complejo Villa Soldati en la Ciudad de Buenos Aires (Schijman, 2011) muestran contextos en gran medida comparables. De todos modos, los estudios locales estuvieron en general centrados en la situación de las villas y los asentamientos. A partir del estudio pionero de H. Ratier sobre los "cabecitas negras" (1971) se sucedió una notable serie de investigaciones que han documentado las transformaciones de las identidades y los estigmas asociadas a las villas y a sus habitantes (ver Cravin, 2002; Guber, 1989; Merklen, 2002). En los países centrales, por el contrario, hay una larga tradición de estudios sobre sitios como Ejército de los Andes y sus estigmas, por conformar el tipo característico de vivienda pública para población de bajos recursos. Así, en el caso de Estados Unidos, Venkatesh (2000) muestra cómo el racismo estuvo en el origen de políticas públicas de vivienda que confinaron a los afro-americanos a las zonas más aisladas y abandonadas de las urbes. L. Wacquant (2007) ha comparado las *cités* francesas con el "hipergueto" norteamericanos puntualizando

que en el primer caso se trataría sobre todo de una estigmatización residencial mientras que en el segundo caso se le superpone también la discriminación racial. Pero la denigración social de estos lugares pareciera no conocer fronteras, como lo muestran investigaciones de Australia (Arthurson, 2004), Gran Bretaña (Dean y Hasting, 2000), Holanda (Wassenberg, 2004a) o Bélgica (De Decker y Pannecoucke, 2004).

La particularidad de nuestro caso es que la operación de conversión del barrio en Fuerte Apache fue explícita y mediática: fue llamado así a comienzos de los '90 por un periodista televisivo. La "ceremonia de degradación" fue exitosa. Muy rápidamente, el barrio es transfigurado en el arquetipo de lugar peligroso y delictivo. Fuerte Apache es un caso paradigmático de estigmatización porque el (re)nombramiento dado ya encierra en sí mismo una variedad de imágenes y sentidos considerados negativos; no es necesario asignarle atributos dañosos al mote: alcanza con nombrarlo y así lo entienden los habitantes del lugar, quienes suelen aclarar que viven en el "mal llamado"³ Fuerte Apache.

La estigmatización mediática no sólo impacta en quienes jamás tuvieron ni tendrán relación con el lugar, sino que opera sobre sus propios moradores y sobre todos aquellos que entablan relaciones con ellos. Nuestro artículo se interesa entonces por las consecuencias prácticas en los habitantes del barrio. ¿En qué medida la estigmatización produce o profundiza situaciones de exclusión o privación social previas? No postulamos que todos los problemas del barrio hayan comenzado con dicha estigmatización.⁴ Antes bien, el barrio se constituye en sus orígenes a partir del traslado en muchos casos forzoso de población ya previamente estigmatizada, como lo es aquella proveniente de villas y asentamientos. Tampoco creemos que de no haberse producido tal degradación, la situación local sería muy próspera; sin embargo, intentaremos mostrar que la estigmatización agravó procesos de deterioro de las condiciones de vida, obstaculizó acciones en pos de mejoras así como ha producido desventajas específicas a nivel individual y colectivo.

En las siguientes páginas presentamos las distintas aristas del problema. Primero exploramos las dimensiones del estigma barrial para introducirnos luego

a las percepciones de los vecinos del barrio. Seguidamente planteamos las consecuencias de la llamada discriminación estructural y revisamos los efectos específicos de la estigmatización en los jóvenes. Por último, reflexionamos sobre la relación entre estigma, escuelas y educación. El artículo se basa en el material producido en un extenso trabajo de campo en el barrio, de casi un centenar y medio de entrevistas, realizado por un equipo de sociólogos y antropólogos co-dirigidos por P. Semán y el autor entre los años 2006 y 2007, a lo que se agrega un regreso al campo en el año 2011. El corpus de entrevistas fue tratado con el programa para análisis cualitativos Atlas-ti a fin de estudiar distintos temas, entre ellos la estigmatización. Dado que el objetivo de este artículo es caracterizar las consecuencias prácticas del estigma territorial, haremos más hincapié en los hallazgos que permiten ilustrar tales efectos que en las manifestaciones discursivas, representaciones y testimonios ligados al estigma, lo que ameritaría otro trabajo específico.

El estigma y sus dimensiones

La historia más escuchada sobre el origen del nombre es la siguiente: a comienzos de la década del '90 (sin que podamos precisar la fecha exacta), el periodista estrella del noticiero sensacionalista Nuevediarario José de Zer cubría una persecución policial a los responsables de un homicidio presuntamente residentes en el barrio. En el camino hacia el Complejo observó en las inmediaciones pintadas en muros advirtiendo "a 500 metros Fuerte Apache" y "a 100 metros Fuerte Apache" ¿Quién y por qué escribió aquello? No lo sabemos, pero sí que cuando José de Zer vio las inscripciones, decidió llamarlo así en la nota en cámara. De allí en adelante nada fue igual para los moradores. El lugar emerge de su anonimato en la periferia porteña y a medida que la inseguridad se torna un problema público de primera importancia, una rúbrica mediática cotidiana y que el conurbano bonaerense aparece a los ojos de parte de la sociedad como *"la cristalización de todos los males del país, de la descomposición, de las grandes*

desigualdades y de los miedos sociales" (Kessler, Svampa y Gonzalez Bombal, 2010: 16), Fuerte Apache se convierte en el paradigma del territorio peligroso y sus habitantes en colectivamente sospechosos.

La voracidad mediática por el barrio fue implacable: casi no hubo en la última década programa televisivo sobre la "realidad" del conurbano y periodista "comprometido" o sensacionalista que no hiciera una nota sobre el lugar. Conductores entrando con chalecos anti-balas, custodiados por decenas de policías, niños diciendo en cámara que cuando grandes querrían ser "chorros", referencias a bandas de maleantes de renombre sazonado con la infaltable referencia al futbolista Carlos Tévez, su hijo más ilustre, con fondo de música de bandas locales, hicieron de "Fuerte Apache" un rótulo de tal difusión que sólo en páginas de Argentina, registra en el buscador *Google* 324.000 entradas⁵.

El nombre Fuerte Apache ya encierra en sí mismo una serie de prejuicios a partir de una doble referencia cinematográfica. En efecto, existen dos películas con este título: la primera, *Fort Apache*, un *western* de 1948 dirigido por John Ford, trata de un fuerte en el Lejano Oeste al que llega John Wayne para batallar contra los indios Apache. La segunda, *Fort Apache: the Bronx*, de 1981, se desarrolla en un peligroso barrio del Bronx neoyorquino, poblado por delincuentes, drogadictos y prostitutas en su mayoría afro-americanos en el medio del cual hay un cuartel de policías corruptos al que arriba Paul Newman para imponer orden y ley. No sabemos y poco importa en cual de las dos pensó quien realizó las pintadas originales: las referencias a indios y negros asociados a estigmas son omnipresentes en el barrio y muchos de nuestros entrevistados, intrigados por el nombre, habían visto o al menos conocían el argumento de una o de las dos películas. Así, cuando se les preguntaba el por qué de la denominación, hay quienes afirmaban que se debía a que los consideraban indios y/o negros como sinónimo de "incivilizados" o que el barrio era una suerte de Fuerte donde nadie podía entrar, que tenía sus códigos propios o que si te aventurás dentro "perdés hasta la cabellera". Fuerte apache, para otros, referiría a que el barrio "no tiene dueños, que son indios, que no es tierra de nadie, eso quiere decir, que no hay

nada. Estamos abandonados" o porque "los de afuera" creen que "ocupamos un lugar que no es nuestro" y por eso "nos tratan como indios".

Es pavoroso el racismo y etnocentrismo asociado al estigma y la persistencia de la oposición civilización versus barbarie como matriz común de una serie de polos opuestos donde el barrio o parte de él se ubicaría en el polo negativo: vecinos de mal vivir contra trabajadores, gente sucia versus limpia, los que viven sin pagar impuestos y quienes si cumplen y no en pocos casos, argentinos versus extranjeros.

Schillagi (2006) realizó un pormenorizado estudio de la imagen del barrio en tres diarios de tirada nacional entre 1996 y 2006, período de construcción y difusión del estigma. Contabiliza 260 notas en solo 10 años (133 notas en Clarín, 107 en La Nación y 20 en Página 12). En los dos primeros medios se describe al barrio como "uno de los más peligrosos del conurbano"⁶, "escondite ideal para los delincuentes" y "para muchos, el mayor aguantadero del país" donde existen "escuelas de malvivientes". Su población se dividiría entre trabajadores honestos, "vecinos aterrorizados" por las "casi 30 bandas (que) reinan en Fuerte Apache". Sus protagonistas: "franjas juveniles desprovistas de frenos morales, de motivaciones, de alicientes y de metas", "precoces malvivientes", "cada vez más violentos."

Tanto es así que la proveniencia, real o supuesta, del barrio es un dato que comienza a figurar en los títulos o copetes de notas sobre delitos: la mera procedencia del barrio será fuente de legítima sospecha, "Son de Fuerte Apache según confesaron ellos mismos a la Policía" se afirma en una nota sobre un homicidio ya en 1999. Hacia fines de la década del 90, el barrio es usado como un caso extremo con el cual comparar otros lugares inseguros del conurbano: "un calco de Fuerte Apache" o "todavía no es Fuerte Apache" es un recurso utilizado por periodistas y entrevistados para dar una idea del incremento de la inseguridad de otros lugares. Gentile (2011) muestra también la producción discursiva de la figura del "joven delincuente" a partir de la muerte de un Gendarme en el barrio en 2008.

De ningún modo estamos negando que la situación del barrio haya sido por momentos realmente muy difícil para los pobladores en relación con la seguridad. Lo que no deja de estremecer por su impunidad es la forma en que se desató el proceso de estigmatización sobre el lugar sin ningún tipo miramiento respecto de los efectos perniciosos que tendría para sus miles de habitantes. Al fin de cuentas, si los medios no dejaron de preguntarse sobre el "problema Fuerte Apache" para la sociedad toda, por el contrario, jamás se plantearon las consecuencias en el barrio de la estigmatización que estaban generando. Y de hecho, tal como muestra Schillagi (op.cit.) en los medios hablan del barrio la policía, jueces, sociólogos, vecinos de lugares circundantes y lejanos, de vez en cuando algunos de los "habitantes aterrorizados" pero prácticamente nunca está la voz de los propios lugareños portadores del supuesto peligro.

¿Por qué llamar a esto estigma? Desde el libro seminal de Goffman (1998) [1963] el concepto ha tenido una productividad enorme en las Ciencias Sociales. Sin embargo, también se le ha reprochado ser teóricamente difuso y estar individualmente focalizado. En respuesta a esas críticas, Link y Phelan (2001) señalan que hay estigma cuando cinco componentes se conjugan, -etiquetar, estereotipar, separar, pérdida de estatus y discriminación- en el marco de una relación de poder. En efecto, no cualquiera puede exitosamente estigmatizar a un grupo determinado en todo momento. Es innegable, nos dicen estos autores, que circulan estereotipos en Estados Unidos, su país, sobre los ricos, los blancos y sobre los financistas de Wall Street, pero difícilmente nos convencerán de que se trata de grupos estigmatizados. Para ello debe producirse un proceso de etiquetamiento eligiendo ciertas características para identificar al todo con tales rasgos, que se asociarán entonces con atributos negativos, produciendo una separación imaginaria o real entre "nosotros" y "ellos" de modo tal que les acarree una pérdida de estatus social y una discriminación con múltiples manifestaciones.

El Barrio Ejército de los Andes sufrió este proceso: fue llamado de otro modo, reduciéndolo a un serie de atributos negativos a su vez agigantados, perdiendo su estatus de barrio respetable o simplemente normal, conllevando para el espacio colectivo y para cada uno de sus habitantes nuevas carencias o refor-

zando otras previas al tiempo que se erosionaba la legitimidad de sus habitantes para imponer su voz y su visión sobre el asunto. Link y Phelan advierten también que el estigma es pertinaz y multiforme: primero, cuando una forma en la que actúa es controlada, otras nuevas se potencian; segundo, se debe atender a consecuencias directas e indirectas muy diversas. A lo largo del tiempo el estigma engendra perjuicios acumulativos que percuten las condiciones de vida más allá de la presencia visible de un agente estigmatizador en un momento dado, lo que han llamado discriminación estructural. Por ende, no alcanza con centrarse en una sola consecuencia del estigma, de lo que se trata es de captar el conjunto de desventajas que provoca. Asimismo, los estereotipos dominantes son bastante conocidos por todos de modo tal que afectarían el comportamiento, la identidad, la confianza mutua y la propensión a realizar acciones colectivas, aún en ausencia de acciones abiertamente discriminatorias por parte de otros (Major y O'Brien, 2005).

En cuanto a la educación, un eje de debate es el llamado "efecto Pigmalion" (Rosenthal y Jacobson, 1968). Las primeras investigaciones se preguntaban cuánto influían los prejuicios de los docentes sobre supuestas menores capacidades de sus estudiantes en el mal desempeño educativo de la población estigmatizada. Se suponía que tales preconceptos operaban como profecías autorrealizadoras: pronosticar una baja comprensión de los alumnos moldeaba un desempeño en el aula tal causante del mal rendimiento previsto. Décadas de comprobaciones y refutaciones llevaron a un consenso actual en cuanto a la necesidad de concebir el efecto Pigmalión en forma diacrónica y sincrónica: la apuesta actual es rastrearlo a lo largo de toda una trayectoria educativa y en relación con los distintos actores e instituciones vinculados con la población estigmatizada (Croizet y Leyens, 2003).

Los estigmas son diferentes entre sí, tienen orígenes y grados diversos; las víctimas pueden aceptar pasivamente el mote o desafiarlos en forma activa (Link y Phelan, ob.cit.). El que nos concierne tiene la particularidad de ser un estigma territorial. Se trata de una marca no visible (a diferencia, por ejemplo,

del color de la piel o de un rasgo físico) por lo cual por un lado permite estrategias individuales de distanciamiento del tipo "yo vivo acá pero no tengo nada que ver con la gente del barrio" o simplemente ocultar el domicilio tanto como informar otra dirección. Presentarse como un atributo o informe de la reputación de un lugar y en teoría sobre nadie en forma particular; esto es, una suerte de "juicio objetivo" basado en datos o en testimonios acreditados, están en la base de su permisividad mediática. Mas como bien señalan Dulong y Paperman (1992), la reputación tiene la particularidad de ser un juicio que borra al que lo expresa, transformándolo en un saber general, en algo que "todo el mundo sabe" cuando en realidad hay un actor que enuncia y juzga al tiempo que elude su presencia, intentando darle así a su creencia un valor de objetividad. Y de hecho, la mala reputación del barrio circula persistentemente, está presente en las conversaciones de quienes se acercan al lugar, en las decisiones de agentes públicos y privados concernientes a asuntos de la zona y tarde o temprano interviene en las relaciones e intercambios que sus habitantes establecen en las escuelas, en los trabajos, en los comercios o con los servicios públicos y privados.

La territorialización es el otro factor central para la retroalimentación y perpetuación del estigma: al abatirse sobre un lugar determinado, con privaciones individuales y colectivas previas a las que suele reforzar por múltiples maneras, la desfavorable situación resultante puede ser utilizada luego como una confirmación o "prueba" de la veracidad de los juicios negativos inicialmente vertidos.

La marca de época es insoslayable en la propagación sin frenos del estigma: lugares señalados como peligrosos han existido siempre, pero la creciente preocupación por el delito que ha conocido nuestra sociedad en la última década (Kessler, 2009), ha amplificado el proceso de "empeligrosamiento". *Dangerization*, tal como lo llaman Lianos y Douglas (2000) es la tendencia a evaluar el mundo a través de categorías de amenaza de diverso tipo. Se produce una continua detección de nuevos peligros y la evaluación de probabilidades adversas. El punto que nos interesa es que, tal como advierten los autores, la amenaza se convierte en un criterio legítimo para evitar al otro; para impedir que se acerque

y, si es posible, mantenerlo lo más alejado posible. De este modo, en una era donde la sociedad democrática está institucionalizada, la frontera radical con el otro no puede ya ser en términos de clase, etnia o nacionalidad, sólo puede legitimarse si éste es peligroso. Así las cosas, la alteridad amenazante, en este caso encarnado en un barrio, se instituye como un criterio de separación legítimo, pues pareciera respetar el mandato democrático de no discriminar por ninguna de dichas variables, cuando en los hechos lo hace y a menudo por todas ellas al mismo tiempo.

Percepción y subjetividad de los estigmatizados

¿Cómo se percibe el estigma dentro del barrio? No hay necesariamente una identidad entre representaciones internas y externas. Wassenberg (2004) acuña la idea de imágenes fracturadas porque en oposición a los estereotipos monolíticos externos sobre un lugar denigrado, suelen circular localmente miríadas de imágenes, algunas de las cuales coinciden con el estigma impuesto mientras que otras no. Algo similar encuentra Lepoutre (1997) en su estudio en un complejo habitacional francés, señalando que la identidad de los pobladores es en gran medida territorial por lo cual es necesario establecer algún vínculo positivo con el espacio residencial habitado. Segura (en prensa) caracteriza la ambivalencia con que distintos sectores de un barrio periférico de La Plata se apropian de las imágenes externas: entre la aceptación total y la impugnación de plano, el autor describe una serie de negociaciones entre las valoraciones positivas propias y las negativas del entorno, encontrando sólo en los grupos más recientes y en peor situación relativa una admisión plena de los estigmas externos.

Hasting (2004) por su parte, ha encontrado en complejos habitacionales estigmatizados de Gran Bretaña tres perspectivas locales: un discurso patológico, uno normalizador y el que la autora llama desafiante. Tal clasificación es útil para clasificar los discursos de nuestros entrevistados. Quienes adhieren al primero tienden a concordar con las imágenes externas respecto de que se trata de un

lugar peligroso. Vivir en el barrio les suscita vergüenza, temor y a menudo frustración por no poder irse y en general han establecido pocas relaciones con los vecinos, restringiendo su capital social local al máximo. En qué medida este discurso está alimentado por la propia experiencia cotidiana y en cuánto por los medios es difícil saberlo, ya que los que adhieren a este discurso denotan guiarse mucho por las noticias y rumores generales sobre el barrio, al tiempo que declaran circular poco dentro de él, no acercarse o ni siquiera conocer edificios ubicados a cuadras del suyo. Si el estigma opera dentro de relaciones de poder y dominación, uno de sus efectos es que los estigmatizados conocen los estereotipos que circulan sobre ellos y pueden llegar a participar de los mismos.

Así las cosas, algunos de estos entrevistados afirmaban entender a la gente que no quería venir al lugar o que sus hijos sintieran vergüenza de invitar a alguien a la casa. "O sea, por un lado me siento muy discriminada, pero por otro lado digo, bueno, la entiendo a la gente, porque yo no sé, si viviría en otro lado, si entraría, ¿me entendés?" afirmaba una señora o un caso extremo de quien sostenía que para él "la solución del barrio sería demolerlo todo, que no quede nadie".

El segundo discurso, el más frecuente, es el normalizador. En discordancia con las imágenes externas, su argumento central es que allí pasaba lo mismo que en todas partes, con hechos de inseguridad pero no más que en otros lados y por culpa de la denigración mediática "por una minoría de delincuentes pagamos el 90% de gente trabajadora". Sin negar la inseguridad en algunos momentos, comparte en general un juicio positivo sobre la vida en el barrio por múltiples razones: por tener allí la red de amigos y relaciones, por la vitalidad de la vida barrial, por la ubicación del barrio cerca de todo, porque los departamentos son grandes o por sentirse más seguro que en otros lugares lejanos del conurbano. En algunos casos la opinión favorable deriva de un cálculo estratégico: con lo que obtendrían malvendiendo el departamento, con un valor por metro cuadrado extremadamente bajo por la mala fama del barrio a lo que se suma a menudo una tenencia no regularizada, sólo podrían acceder a un terreno muy alejado y nada más.

Por último, existe el discurso desafiante, menos extendido que los otros dos, en general en personas con mayor interés o participación política y/o social y que cuestiona el nombre de Fuerte Apache, luchando por hacer más ostensibles alguno de los dos originales o por darle a aquel un contenido positivo, vinculado con el orgullo por la connotación indígena. Algunos pueden establecer un paralelo entre el estigma del barrio con la última Dictadura Militar: así como durante ese período todos eran sospechosos, el estigma coloca en el presente a los habitantes del barrio en la misma situación. En estos casos se hace referencia a desaparecidos del propio barrio, una historia que aún queda por reconstruir. Otros consideran que la operación de estigmatización había perseguido el fin de convertirlos en chivos expiatorios de la situación de inseguridad para así justificar un mayor control policial sobre los barrios populares en general.

Los tres discursos comparten una profunda crítica a los medios de comunicación, todos los consideran en mayor o menor grado responsable de su estigma (aunque los primeros puedan concordar en parte) y se lamentan que jamás se muestra lo bueno del barrio. No obstante lo cual, tanto en el discurso patológico como en el normalizador, se evidencia lo arduo que resulta la deconstrucción de los supuestos en los cuales reside el estigma. En efecto, pueden criticar a los medios por exagerados, sensacionalistas y hasta mentirosos, cuestionar el escarnio afirmando una y otra vez que ellos no lo merecen, que se trata apenas de una minoría local, pero sólo fueron los adherentes al discurso desafiante quienes pudieron manifestar una férrea condena al contenido racista y etnocéntrico que conlleva la oposición entre civilización y barbarie y los prejuicios sobre indios y negros en los que el estigma se funda. No es nuestro objetivo en modo alguno criticar a los habitantes por no desafiar de raíz el estereotipo que sobre ellos pesa, sino de entender las dificultades para desmontarlo por quienes lo sufren como una prueba más de que sólo puede captarse el carácter pertinaz de un estigma al vincularlo con las relaciones de dominación y poder ya que por medio de ellas puede imponerse aún en quienes lo sufren.

El género también cuenta en la posibilidad diferencial de recurrir a estrategias identitarias frente al estigma. Mientras algunos jóvenes afirmaban con orgullo que ser del barrio les daba fama de duros, machos, infundiendo a los de fuera miedo o respeto; tal forma de reapropiación positiva del estigma no tenía un equivalente femenino. Antes bien, si el típico joven local era un duro, su correlato femenino, sostenido por los mismos "duros" del lugar, serían mujeres "fáciles, medio trolas" o "peleadoras, que parecen hombres". En otras palabras, lo que en ellos puede ser valorado positivamente como una serie de atributos de clásica connotación viril, en las mujeres iría en contradicción con atávicos mandatos morales de género sobre los que no habría tampoco un cuestionamiento local.

Para finalizar, quisiéramos detenernos en la recurrente xenofobia que expresaban mucha/os entrevistados. De ningún modo se trata de discursos exclusivos de este barrio, pero sí que aparecieran vinculados con la configuración del estigma territorial. En efecto, para varios de ellos el estigma de Fuerte Apache comienza porque una banda de "chilenos" se vino a refugiar al barrio cuando la policía los corría. Para otros, la degradación del barrio se debía o era coincidente con la afluencia de inmigrantes de países limítrofes. Especialmente discriminados eran los bolivianos bajo todo tipo de acusaciones contradictorias entre sí: por tener mucho dinero o por ser muy pobres y vivir miserablemente, por trabajar muy duramente siendo una competencia desleal en ciertos puestos o por no querer trabajar legalmente y dedicarse a acciones ilegales. Los prejuicios no parecían ser tan violentos al punto tal de separación y ausencia de lazos entre los miembros de grupos nacionales: habría vínculos de diverso tipo, trabajos conjuntos y vecindad entre nativos y extranjeros, pero la xenofobia podía emerger con facilidad en forma de insulto, denigración o pelea ante algún diferendo entre habitantes.

La pregunta que nos hacemos es si una de las consecuencias del estigma territorial es la exacerbación en un espacio determinado de discursos y prácticas xenófobas y racistas. Con esto no pretendemos descargar sobre causas externas los prejuicios escuchados; hay capacidad de agencia en todos los actores para no

traducir automáticamente un estigma sufrido en otro infligido. Sin embargo, una de las características del estigma territorial es que se ordena en forma de pares opuestos y alteridades excluyentes, como hemos dicho, y entre esos pares, se ubica la oposición entre extranjeros y nacionales. Es probable que el montaje de un dispositivo de estigma generalizado haya llevado a parte de quienes lo soportaban a intentar distanciarse del estigma impuesto y que la xenofobia sea una de las armas utilizadas.

L. Wacquant (op.cit.) en su caracterización del hipergueto norteamericano llamaba la atención acerca de que cuando la denigración sobre un lugar era generalizada los vínculos interpersonales se resentían. Falta de confianza mutua y poca vida colectiva es asimismo lo que encuentra Bayón (2012) en una barriada estigmatizada en la ciudad de México.

Jorgensen (2010) ha mostrado con otros ejemplos en Suecia que tal relación no es ineludible: puede haber lugares con alta estigmatización y fuerte cohesión interna; y de hecho, en el caso argentino, las Ciencias Sociales han documentado innumerables ejemplos de acciones colectivas llevadas a cabo por población de villas y asentamientos. Por ello, si bien acordamos con la posición de Jorgensen en cuanto al grado de contingencia entre estigma y lazos internos, cierto es que la poca organización social existente en Fuerte Apache sumada a la "denigración lateral y el distanciamiento mutuo" recabados, parecen darle la razón al primer autor acerca de que, en ciertos casos como el que nos ocupa, la estigmatización territorial plasma una suerte de "comunidad imposible" (Wacquant, ob. cit.). Volviendo al vínculo con la xenofobia, es muy probable que el estigma sobre un lugar refuerce en ciertos pobladores prejuicios pre-existentes, acreciente un distanciamiento local más acentuado, un intento de desvincularse del estigma sobre el lugar, proyectándolo y concentrándolo luego sobre un sub-grupo determinado al que a su vez se discrimina internamente.

La discriminación estructural

La discriminación estructural hace referencia a un proceso y al estado de situación resultante. Un proceso diacrónico durante el cual el estigma es un factor importante en la generación y perpetuación de malas condiciones de vida en una zona difamada. Es por ello el estado resultante de una miríada de decisiones discriminadoras respecto de un lugar tomadas a lo largo del tiempo por agentes ubicados en distintos niveles de instituciones públicas y privadas. El agente estigmatizador a veces es claramente identificable mientras que en otras ocasiones puede ser de difícil individualización y hasta sea imposible personalizarlo: pues se trata de disposiciones burocráticas de eludir ese barrio, de vetos comerciales inscriptos en mapas de riesgos o en registros de zonas peligrosas que circulan en las instituciones. Más silenciosamente aún, puede manifestarse en la elusión histórica de toda inversión local, sin que haya quedado labrado en ningún lado que tal exclusión estuvo vinculada al estigma. Sin dudas una población considerada peligrosa es menos legítimamente demandante de inversión municipal para mejorar su barrio frente a otras comunidades locales del mismo partido consideradas más "respetables". Para el poder provincial o municipal, de su lado, favorecer a dicho barrio tendría poco rédito político frente a los demás habitantes. El estado resultante de tal proceso acumulativo es que una persona que llega a vivir a un hábitat que ha sufrido la discriminación estructural sufre tales desventajas aunque en apariencia no sea él o ella individualmente objeto de discriminación.

Vivir en Fuerte Apache por cierto es tener muchas dificultades para acceder a ciertos servicios públicos o privados aunque se tenga derecho o se quiera pagar por ellos. Es en tal sentido que la discriminación es estructural: hay decisiones externas presentes o pasadas que los han privado de esos bienes y servicios y su causa o un factor importante han sido los juicios negativos sobre el barrio. Hagamos un recuento de esta carencia a partir de los testimonios y las situaciones observadas durante el período del trabajo de campo⁷.

En primer lugar, a pesar de que las calles eran perfectamente transitables, ninguna línea de colectivos entraba al barrio. Las personas debían ir a tomarlos lejos y bajarse de día y de noche fuera del barrio. Tampoco los taxis o los remises querían entrar al lugar. Para suplir esta carencia se desarrollaron lo que llamaban "remises truchos", en su mayoría autos en mal estado que transportaban una o más personas hasta los nodos de comunicación cercanos al barrio. Eran servicios menos seguros, más caros, menos frecuentes y por otro lado, podían facilitar salir del barrio pero no resolvían el problema de volver al lugar.

Los servicios médicos de obras sociales, privados o públicos no iban en general al barrio. Numerosas eran las historias de personas que murieron ante una emergencia por la negativa de la ambulancia de ir a buscarlas (en algunos casos, los mismos remises locales hacían las veces de improvisadas ambulancias). En otros casos, luego de una gran insistencia, lograban que entren custodiados por la gendarmería, la policía o por una red de vecinos. Pero el derecho a una atención en el momento preciso y a menudo vital, les era sistemáticamente negado.

Los camiones de recolección de basura iban al barrio de manera esporádica, por momentos directamente no lo hacían, siempre supuestamente por cuestiones de seguridad por lo cual era habitual que viéramos amontonarse las bolsas de residuos de muchos días. El correo no repartía cartas en el barrio. En algunos casos las dejaban en unos contenedores generales para que un vecino se encargara de distribuir las pero muchos habitantes sostenían que las cartas "que tienen dirección del barrio van directamente a la basura". Así, a menudo no recibían siquiera los servicios públicos y eran frecuentes los cortes de suministro de gas, electricidad o teléfono porque el usuario no había accedido a la factura ni al reclamo de pago.

Los comercios de los alrededores se negaban a hacer entregas en el barrio. Difícilmente los habitantes conseguían que las casas de electrodomésticos entregaran a domicilio una heladera o lavarropas adquirido.

Otros dos problemas mencionados eran la negativa de las empresas de internet de colocar un servicio en el barrio, afirmando el peligro de entrar en la zona y muchos se quejaban de no poder obtener un crédito en casas de electrodomésticos o en hipermercados a pesar de ser asalariados registrados. Un vecino contó que ante la negativa en una cadena de artículos para el hogar, un vendedor le mostró que Fuerte Apache aparecía explícitamente vedado en un mapa del conurbano en la cual se marcaban "zonas de riesgo" excluidas del crédito. Así, era habitual casos de personas con tarjeta de crédito pues no habían tenido problemas en obtenerla por ser asalariados formales pero que en cambio se le había negado el crédito en un comercio por donde vivían.

No debe creerse que las personas aceptaban calladamente la discriminación estructural. Las entrevistas abundan en anécdotas de peleas con quienes niegan un servicio, a veces logrando una excepción al veto que pesaba sobre el barrio, pero por lo general infructuosamente, ya que la discriminación no dependía del empleado que les tocaba en suerte sino que eran decisiones institucionales. Por otro lado, a partir de entrevistas con algunos empleados municipales efectuando sus tareas en el barrio, ser asignado a Fuerte Apache solía ser un "castigo", por llevarse mal con los jefes, por conflicto dentro del sindicato, con lo cual, podemos decir que las autoridades eran cuando menos parte del dispositivo que perpetuaba la discriminación estructural.

En fin, un tema central de la discriminación estructural se cristaliza en el bajo valor de mercado de las propiedades y las dificultades de venta regular. En primer lugar, al ser un barrio estigmatizado y con mal nivel de mantenimiento de los edificios, propiedades amplias, de 3 o 4 ambientes podían valer sólo entre un 20 y un 50 por ciento de lo que costarían en otros barrios comparables, según cálculos que sacamos en ese momento. O sea, la discriminación estructural erosiona el capital físico que tienen los propietarios. A esto se suma que a pesar de las casi 4 décadas del barrio, una parte importante no había logrado regularizar su título propietario; según la encuesta del 2007 (DPE, op.cit.), casi el 70 % declaraba una forma de tenencia irregular. Vender, alquilar o realizar cualquier operación para esta mayoría resulta dificultoso o es lisa y llanamente imposible.

Si bien son múltiples las causas por la cual no se regularizó la tenencia de las viviendas y en general es un problema de difícil resolución en otros barrios no necesariamente tan estigmatizados, el punto a señalar es que la tenencia irregular superpuesta al estigma sobre el lugar derivaba en el bajo valor de sus propiedades, siendo entonces la depreciación del capital físico uno de los efectos más perennes de la discriminación.

Efectos en los jóvenes

Mientras la discriminación estructural afecta a todos los habitantes del lugar, hay otras dimensiones de la estigmatización cuyas consecuencias las sufren diferencialmente distintos grupos. Nos interesa centrarnos en este punto en la situación de los jóvenes. El principal problema señalado por ellos es la dificultad de conseguir trabajo cuando se tiene dirección en el barrio. Si en algo coincidían todos los entrevistados era en juicios tales como “cuando en una entrevista se dan cuenta que venís de acá, te dicen que te van a llamar pero sabés que te vas y enseguida tiran tu solicitud”. Tanto es así que muchos afirmaban ni molestarse en ir a una entrevista si no era por contactos que de algún modo “compensen” el déficit de confianza básica que implica declarar una dirección del barrio.

Por ello, si bien esto afecta a todos los habitantes, para los jóvenes con poca o ninguna experiencia laboral previa y con escasos contactos laborales, la dificultad para conseguir trabajo por dicho motivo era aún más marcada que en otros grupos. En especial, en momentos de mayor penuria en el mercado de trabajo, como en los 90 y luego de la crisis del 2001, tal parece haber sido un factor de peso en la imposibilidad que muchos tuvieron de entrar por años al mundo laboral y algunos informantes otorgaban a tal discriminación un peso importante en la explicación de las tasas de delito locales.

Las estrategias para intentar lidiar con el estigma eran variadas. La más común consistía en poner la dirección de una persona de fuera del barrio, pero a veces no resultaba tan simple porque si se pedía el documento de identidad figu-

raba la dirección real, salvo que hubieran realizado expresamente un cambio de domicilio. Había quienes sólo buscaban trabajo en zonas alejadas del lugar, apostando a que el empleador no identificara "Ciudadela norte" (tal como figura en varios documentos), con Fuerte Apache, pero se trataba de un riesgo importante porque "tarde o temprano alguien les podía avisar". Otras estrategias consistían en ocultar el origen al principio, ganar la confianza del empleador y revelar, recién entonces, el lugar donde vivían. Las mujeres que trabajaban como empleadas domésticas eran particularmente conscientes del riesgo de dar su dirección: la idea subyacente era que sería difícil confiar la casa, el dinero de las compras y el cuidado de los hijos a alguien del barrio.

Tener que callar o simular acerca de donde se vive es una de las experiencias más penetrantes y recurrentes del estigma, es saber de antemano que vivir allí despertará una cantidad de ideas motoras negativas en quien lo escucha. Ciertamente es también que la estrategia de ocultar el domicilio puede tener menos consecuencias negativas para la propia subjetividad que esconder o fingir sobre elementos más consustanciados con la identidad, como la nacionalidad, la religión o quizás la orientación sexual. Pero aún así, suponemos que el efecto de este ocultamiento casi cotidiano es una de las formas en que el estigma debe afectar la estima de sí y la auto-percepción de sujeto de derecho de quienes se sienten obligados de hacerlo. En efecto, no todos aceptaban recurrir a tal estrategia: muchos jóvenes se negaban a ocultar el domicilio y hacían del hecho de no negarlo un tema de honor y orgullo.

Además de las dificultades laborales, si algo ha marcado la vida de los jóvenes del barrio es la hostilidad policial y más recientemente también de la Gendarmería apostada en los límites del barrio desde el 2003. Son incontables los casos de violencia institucional registrados en el barrio en toda su historia. Crecer en el barrio es ir acostumbrándose a ser una y otra vez parados, revisados y/o demorados por la policía y por la Gendarmería con distintos grados de maltrato: ser joven y del barrio es sinónimo de sospechoso. La paulatina mayor presencia de las fuerzas de seguridad en las calles de los últimos años, como respuesta a la demanda de seguridad de la sociedad, implicó para los jóvenes, mayor asiduidad

de controles de todo tipo. Pero el acosamiento por las fuerzas de seguridad no se limita al barrio sino que los persigue cruzando la frontera de la ciudad de Buenos Aires: padres de hijos adolescentes se quejaban que en las comisarías adyacentes de la Capital se ensañaban con los chicos del barrio. A su vez, si bien la Gendarmería gozaba de mejor evaluación local que la policía cuando realizamos nuestro trabajo, también era fuertemente criticada por ejercer algún tipo de violencia cotidiana y maltratos contra los jóvenes del lugar. A esto se suma otra queja generalizada: dicha fuerza apostada en las vías de entrada al lugar controlaría el supuesto peligro que el barrio representa para los demás, controlando a quienes entraban y salían presumiblemente para detectar posibles delinquentes, pero por el contrario no intervenía en los conflictos y las violencias que se producían en el barrio. En pocas palabras, los entrevistados percibían claramente que eran objeto de control pero no merecedores de protección. A su vez, la presencia de puestos de vigilancia apostados en las entradas al barrio es una forma de estigmatización flagrante, pues sugiere a quien lo observa o conoce su existencia que dentro del perímetro del barrio se ubica una población considerada peligrosa.

El estigma barrial también erosiona el capital social de los jóvenes. Las razones son diversas, pero en general influye en el hecho de ser excluidos o aceptados pero mal mirados en trabajos, clubes y escuelas externas. Quienes concurrían a escuelas fuera del barrio o trabajaban fuera, por ejemplo, no invitaban a los compañeros para no tener que sufrir una negativa o para no ponerlos en la situación incómoda de dar excusas para evitar el lugar. Por estas razones, las redes con contactos y amigos extra barriales suelen ser escasas o débiles, conllevando una cerrazón sobre los vínculos locales: un capital social poco diversificado implica menos contactos laborales, poco acceso a redes de reciprocidad y en general una vida social más exigua. En otros casos, los vínculos locales son los endeblés, debido a la estrategia paterna de vedarles a los hijos toda sociabilidad local para protegerlos, según nos decían, de la influencia negativa de los grupos de pares. Dichos padres los estimulaban a que establecieran relaciones fuera del barrio,

concurriendo a escuelas de la Ciudad de Buenos Aires o a clubes más lejanos, lo que tampoco era simple: el estigma barrial los seguían donde fueran. El caso extremo eran los llamados “encerraditos”, quienes carecen de todo tipo de sociabilidad local.

En ocasiones, no lograban establecer lazos ni dentro ni fuera, siendo sumamente vulnerables a la hostilidad por parte de sus pares, que interpretan tal falta de relación como una forma de desprecio o de carencia total de adaptación al medio en el cual viven.

Por último, había una recurrente lectura personal sobre la forma en que el estigma se encarnaría en ellos mismos: la forma de hablar. Para varios jóvenes entrevistados que realizaban estudios superiores o trabajaban fuera del barrio, uno de sus objetivos era ir despojándose de las marcas que el barrio habría dejado en el lenguaje. Hacían referencia a insultar, decir malas palabras o usar términos como “rescatarse” que asimilaban al lenguaje carcelario o específico del barrio, cuando en realidad forman parte del habla habitual de jóvenes de sectores populares. No obstante, esto era visto como una marca del barrio que a veces “se escapa”, “los delataba” y por ende, que también era necesario ocultar o transformar.

Escuelas, docentes y alumnos

El último interrogante de este artículo es pensar el lugar de la educación en la problemática presentada. ¿Qué hacen las escuelas y la/os docentes frente a la estigmatización del lugar?, ¿de qué forma se articulan las experiencias escolares dentro y fuera del barrio con el proceso de estigmatización sufrido?, ¿hay indicios del efecto Pigmalion ligado a la estigmatización del lugar? Habrá, claro está, posiciones y efectos diversos, pero también es posible señalar algunas tendencias compartidas.

En cuanto a las escuelas del lugar, lo primero que debemos decir es que las instituciones visitadas en 2007 y posteriormente en el 2011 tenían instalacio-

nes que en general podrían ser consideradas al menos como aceptables. En todo caso, no se percibía un abandono escolar total de modo equivalente a las dimensiones de discriminación estructural antes señaladas. En ciertas escuelas, la provisión había sido lograda por una alta movilización de los directivos y docentes para obtener recursos, muebles y hasta construcciones mediante colectas, donaciones y otros esfuerzos voluntarios. No había una particular inversión pública en las escuelas del barrio, pero tampoco diríamos que las escuelas mostraran un abandono del Estado o una discriminación deliberada.

En cuanto a los directivos entrevistados, había una fuerte conciencia del problema de estigmatización del barrio y en general adherían al discurso "normalizador" señalando que en el barrio pasaban cosas similares a otros de igual situación socioeconómica, muy cuidadosos de no establecer una particularidad local, tal como hacían los medios. Se trataba de directivos muy activos con las actividades extra-escolares, con los planes de mejoramiento y consideraban que el vínculo de la comunidad con la escuela era en general bueno. Como ejemplo, este director de una escuela media local afirmaba:

"Nos eligen porque es la escuela de su barrio, de su contexto, ellos se identifican con la escuela, ellos saben que la escuela es buena, que les damos una buena educación, que están contenidos, que nosotros hablamos, charlamos, los contenemos, que sé yo, los amparamos, los cuidamos, les tenemos paciencia, como dicen algunos padres".

Ahora bien, también había una queja de ciertos directivos y docentes hacia los padres del lugar quienes preferían ir a las escuelas de ciudad de Buenos Aires, por lo cual había en determinadas instituciones algunos "grados casi vacíos". Esto era consecuencia de una de las formas en las que el estigma opera sobre los propios estigmatizados: intentar mandar a sus hijos a una escuela pública de la Ciudad de Buenos Aires se consideraba, entre los padres del lugar, una muestra de ocuparse de ellos. Dichos padres sostenían que en las escuelas de la ciudad los profesores les enseñaban más, los chicos estaban "más controla-

dos" y sobre todo concurriría "mejor elemento" posibilitándoles así a sus hijos "tener otras amistades".

Pero cruzar la frontera de la Capital, como hemos dicho, no se realiza sin contratiempos. Por un lado, los padres y en particular madres, contaban los rechazos abiertos o encubiertos de las instituciones cuando se enteraban que venían del barrio. En otros casos, eran aceptados pero discriminados por su compañeros llamándolos "villa", "indios" o "Apaches" y según testimonios de los padres que no podemos confirmar, los mismos maestros los señalarían recurrentemente como responsables por cualquier problema disciplinario de la clase. Lo cierto es que para algunos entrevistados que ya habían terminado la escuela fuera del barrio había sido una experiencia muy sufrida debido a la discriminación.

Otros, en cambio, afirmaban no haber sentido ninguna diferenciación y tenían un buen recuerdo de su escolaridad extramuros. Así relataba una madre el tránsito de su hijo en una escuela porteña:

"Sí, se siente mucho la discriminación en las escuelas también. Él ingresó y tuvo muchos problemas también, porque la gente que vive afuera se cree que somos indios, y están equivocados porque tendrían que entrar así como ustedes y tratar con la gente y que vean que toda la gente no es lo mismo, que hay gente civilizada que ha tenido estudio y gente que no ha tenido estudio".

En cuanto a los docentes, auxiliares y personal de apoyo de las escuelas que trabajaban en el barrio y que fueron entrevistados, podemos señalar cuatro posiciones. En general, la/os docentes son de fuera del barrio pero varios auxiliares suelen vivir allí. Las razones por estar en el barrio también eran diversas: en algunos casos fue una opción deliberada, en otras porque la plaza conseguida era en el lugar, pero deseaban trabajar en otro lado. En especial para quienes eligieron el barrio, trabajar allí era parte de un fuerte compromiso social y docente en pos de integrar a los jóvenes, valorando todas sus capacidades. Un segundo grupo hacía más hincapié en la dificultad que implicaba enseñar en el lugar, por-

que los chicos tendrían otra forma de ser, una educación particular, una forma muy confrontadora con los docentes pero a pesar de estos problemas, destacaban al igual que el grupo anterior el compromiso social y docente de su tarea. Para otros, la experiencia de la dificultad de trabajar en el barrio era lo central del relato: docentes que decían ser insultados por alumnos y padres, sus autos rayados, pertenencias robadas; en estos casos el stress y el malestar era muy marcado. No por ello enarbolaban un discurso patológico del lugar sino que subrayaban las causas estructurales, aunque esto no disminuiera el sufrimiento transmitido. Por último, en algunos pocos casos eran evidentes los juicios negativos sobre el lugar y los jóvenes. Así, se manifestaba que sus chicos aprendían menos que en otros lados, eran más lentos, se concentraban menos, en algunos casos con prejuicios sobre algún grupo nacional, por ejemplo considerando el bilingüismo (español y guaraní) de los hijos de familias paraguayas como una desventaja para aprender o un profesor que decía no ir más de excursión con los chicos porque *"le hacían pasar vergüenza"* ya que *"robaban lo que encontrarán"*.

Nuevamente, no es nuestro objetivo ni nos parecería ético juzgar a los docentes ni generalizar por un grupo de casos. Si nos interesamos en los discursos docentes es para subrayar dos temas. Lo primero, como ya hemos dicho, cuando un proceso de estigmatización se genera, las ideas motoras negativas no son fáciles de eludir para nadie. No nos referimos al último grupo donde el estigma era evidente; aún en otros casos, es difícil no escuchar contenidos estigmatizadores para con el barrio en los relatos sobre el compromiso o el sacrificio que implica trabajar allí. Por ejemplo, el periplo de una directora muy respetada, que había venido a vivir al barrio cuando ganó un concurso docente por el puesto era descrito por las docentes como una suerte de descenso a los infiernos, así graficado: "Imaginate, ella vivía en Recoleta, cuando se vino a vivir acá con sus hijos, casi se mueren, era como estar en una piscina y de golpe tirarte al Riachuelo". En otro caso, un docente fuertemente comprometido, afirmaba:

"Yo decía Fuerte Apache y la gente te decía 'cómo vas a ir a trabajar', la gente te dice 'cómo vas a ir a trabajar a esos lugares tan duros'. Ustedes

quéjense todos, decía yo, que acá se vienen un proceso de fuerteapachización del país, son cosas feas que digo pero es como para que la gente entienda lo que yo decía, no es que es acá solo, eso viene y tal cual, desgraciadamente no me equivoqué”.

Los estudios internacionales nos advierten de la dificultad de hacer frente a los procesos de estigmatización y sus múltiples manifestaciones. No se trata de acusar de estigmatizador a todos los actores, sino una vez más de pensar la estigmatización dentro de una relación de poder y de dominación, cuya eficacia descansa en que parte de sus contenidos justificadores van impregnando capilarmente todos los discursos sociales. Al punto que queremos llegar es que la escuela sola o los docentes solos no puede revertir tal proceso.

Pensamos que la cuestión de la estigmatización no debería ser eludida en las escuelas del lugar y que el discurso normalizador persigue un objetivo acertado, en cuanto intenta evitar hacerse eco de una supuesta particularidad negativa local. Pero cierto también es que los efectos del estigma territorial son tan omnipresentes en la vida de los niños y jóvenes que allí concurren y que si no es la escuela quien los ayuda a pensar, cuestionar y desafiar este estigma que los acompaña, ¿quién lo hará? Discutir las formas de tratar la estigmatización en las escuelas nos parece importante.

Finalmente, como hemos dicho, los estudios sobre estigma y educación se han centrado en el llamado “efecto Pigmalión”. Recordábamos que el consenso actual es que más allá de lo que sucede en una clase particular y las convicciones del docente al frente de un curso, hay un efecto que está vinculado a una discriminación estructural y por ende, debe ser analizado en forma diacrónica y en la relación de los distintos actores con los grupos estigmatizados. Poder evaluar con precisión el efecto en este caso escapa a nuestras posibilidades, pues hubiera sido preciso un diseño de investigación particular, con grupos testigos y evaluación de docentes y de estudiantes. Sólo de modo general, a partir de lo descrito, es indudable que la estigmatización territorial los sigue en sus trayectorias escolares: en ciertas ideas presentes en las escuelas locales, en la discriminación o en

ciertos señalamientos de compañeros y quizás docentes cuando van a otras fuera del barrio, en la percepción de los propios padres que es mejor estar lejos de los amigos del barrio o cuando consideran que sus escuelas son peores que las de afuera. También en muchos docentes, sin que haya una presencia de estigmatización, la idea de una población especial cuenta; son probablemente una sumatoria de factores que van configurando un efecto Pigmalión, una vez más, no por causa de un actor en particular sino por la forma en que la estigmatización territorial ha operado en una variedad de planos a lo largo del tiempo.

Reflexiones finales

Intentamos en este trabajo precisar los efectos de la estigmatización territorial. Si bien el Barrio Ejército de los Andes puede ser considerado un caso paradigmático por la difusión nacional de su reputación, a lo largo y lo ancho del país sin dudas deben ser innumerables los lugares que han sufrido un proceso en cierta medida comparable. Sin ser la única causa de los problemas del barrio y su gente, intentamos mostrar que el estigma territorial cuenta y en demasía. Los estudios nos advertían que la existencia de estereotipos puede amenazar la identidad y autoestima de los grupos estigmatizados, puesto que ellos no desconocen los prejuicios de los que son objeto. Una de las consecuencias halladas era que los habitantes del barrio podían intentar distanciarse del estigma, criticar a los medios por la denigración y la exageración, pero la dificultad mayor era cuestionar de raíz la base racista y etnocéntrica del estigma desafiando sus fundamentos. A su vez, internamente aparecían grupos más estigmatizados sobre los que se concentraban los prejuicios, como los inmigrantes de países limítrofes o donde la dominación de género y el estigma local se articulaban. La poca fuerza de las organizaciones locales, por su parte, quizás dé la razón en este caso a quienes sostienen que cuando se ejerce la denigración sobre un lugar, el distanciamiento mutuo y la "comunidad imposible" son una de sus consecuencias más nocivas.

Los estudios en los que nos basamos hacían hincapié en la necesidad de analizar las múltiples consecuencias del estigma. En tal sentido, la discriminación estructural era el proceso y el resultado de decisiones pasadas y presentes que habían cristalizado en peores condiciones de vida objetivas del barrio. ¿El lugar del Estado en sus distintos niveles en este proceso? En muchos casos como el agente estigmatizador, en otros no protegiendo los derechos de la población discriminada por agentes o instituciones privadas; en todo caso, como parte del problema. En tercer lugar, examinamos los efectos del estigma en los jóvenes, en particular al limitar sus oportunidades de trabajo y en la hostilidad y violencia policial que se abatía sobre ellos. Nuestro último interrogante fue sobre el rol de las escuelas y la educación. No se trataba de ir detrás de eventuales prejuicios de directivos o docentes, sino de entender cómo las ideas motoras sobre el barrio intervenían de modos distintos en las representaciones o acciones de todos los actores implicados. No obstante lo cual, trabajar la estigmatización del barrio en las escuelas locales no parecía una tarea fácil y sin duda es un desafío pendiente.

Investigaciones sobre barrios estigmatizados similares al nuestro en los países centrales se han preguntado si vivir allí era el resultado final de un proceso de exclusión social previo o, por el contrario, si era la vida en el lugar la que generaba tal exclusión (Wassenberg op.cit.). Si nos retrotraemos a la historia de nuestro lugar, pareciera ser más bien que grupos excluidos con anterioridad, habitantes de villas y asentamientos; migrantes pobres y distintos grupos en situación de desventaja, fueron algunos forzosamente trasladados y otros vieron al barrio como un camino de salida de la exclusión habitacional y social, pero finalmente procesos sociales de alcance más general superpuestos a la estigmatización territorial, acrecentaron o perpetuaron la exclusión previa. Así, si adoptamos el lenguaje de los capitales a la hora de realizar un resumen de las consecuencias de la estigmatización, vemos que dicho proceso ha impactado negativamente en el capital físico y financiero (por el menor valor de las casas y los problemas de mantenimiento, el limitado acceso al crédito por razones de domicilio), el capital comunitario (por la falta o déficit de bienes colectivos y servicios públicos), el capital social (por redes poco diversificadas), el capital humano (por

menor acceso a la salud, menos protección de las fuerzas públicas y presumiblemente también en la calidad de la educación) y sin duda también en el capital simbólico (porque la mala fama del barrio erosiona la respetabilidad, la honorabilidad y la "voz" de sus habitantes). En cierta medida, los habitantes experimentan una situación inversa a la descrita por Bourdieu (1999) al estudiar los "efectos de lugar": las ganancias de localización y de posición consistían en beneficios ligados a la cercanía con bienes colectivos raros y deseables y el prestigio de un domicilio bien valorado; en este caso, por el contrario, lo que se registran son "pérdida por localización" en cuanto el "efecto lugar" menoscaba distintos tipos de capitales.

El artículo ha intentado ser una contribución a los estudios sobre las distintas formas de estigmatización que existen en nuestra sociedad. No se trata de un tema totalmente nuevo: hemos dicho que una importante tradición de estudios sobre villas y asentamientos nos precede, a su vez otros estigmas han sido ya estudiados; diversas formas de discriminación han entrado en la agenda social y política y se han realizado notables avances en variadas direcciones. Por el contrario, la estigmatización territorial, transmutados en supuestos juicios objetivos sobre poblaciones perfectamente identificadas, a menudo subprotegidas y sobrecontroladas, en el marco del proceso de "empeligrosamiento" de la última década y media, están menos presentes en la preocupación pública y no dejan de sorprendernos la forma en que continúan reproduciéndose en los medios y en la sociedad. Por ello, son necesarios más estudios para poder hacer visibles tales estigmas, denunciarlos, desmontarlos, afinando nuestra imaginación política y sociológica para mensurar el abanico de consecuencias nefastas para la población estigmatizada: no es posible avanzar hacia una sociedad más igualitaria, donde la igualdad y la desigualdad se manifiestan necesariamente en múltiples planos, si tales estigmas continúan persistiendo y reproduciéndose.

Notas

¹ El autor agradece los valiosos comentarios de Mercedes Di Virgilio, Emilia Schijman y Ramiro Segura.

² Clarín 31/10/00 "La historia de un barrio con 90.000 habitantes".

³ "Mal Llamado" es el nombre de un interesante documental realizado en el año 2010 por el Movimiento Evita en el barrio, donde trata de la estigmatización territorial pero también presenta las acciones sociales y la producción cultural del barrio. Para ciertas organizaciones sociales o personalidades locales uno de los objetivos es lograr que el nombre Fuerte Apache caiga en el olvido para recuperar algunas de las dos denominaciones originales. De todos modos, sin desconocer por supuesto las implicancias del nombre, a lo largo del artículo decidimos utilizar a veces la denominación Fuerte Apache, ya que es la forma más habitual en que los entrevistados lo nombraban y porque nuestro objetivo es justamente centrarse en el estigma ligado a este nombre.

⁴ La degradación edilicia del barrio habría comenzado ya en la Dictadura Militar, según nuestros informantes. En Bialakowsky et al. (2005) un entrevistado recuerda que durante la Dictadura el barrio había sido rodeada durante un tiempo por tanquetas, siendo necesario mostrar a efectivos del Ejército apostados en las entradas un papel acreditando el domicilio al entrar y salir.

⁵ Buscado el 29 de febrero de 2012. Algunas de las menciones pueden de todos modos no tener vinculación con el barrio, mientras que otras, como las referencias al grupo de música de este nombre tienen una vinculación más indirecta con el lugar. Pueden consultarse en el sitio *You tube* algunos videos de programas de televisión sobre el barrio, pero no pudimos hallar una grabación del nombramiento inicial por José de Zer.

⁶ Los entrecorillados corresponden a títulos, cintillos o partes de copete de notas que la autora cita con precisión de fechas en el trabajo, al que remitimos para mayores detalles.

⁷ Es posible que algunas de estas facetas de la discriminación estructural estén subsanadas en el momento de escribir este trabajo, pero también es probable que otras nuevas se hayan agregado. En una entrevista con un informante clave de Gendarmería Nacional vinculado con el barrio en el momento de redactar el artículo se mencionaba que la recolección de basura estaba normalizada.

Bibliografía

- ARTHURSON, K. (2004). From stigma to demolition: Australian debates about housing and social exclusion, *Journal of Housing and the Built Environment*, 19.
- BAYÓN, M. C. (2012). "El "lugar" de los pobres: espacios, representaciones y estigmas en la ciudad de México", *Revista Mexicana de Sociología*, 74, 1.
- BIALAKOWSKY, A., ZAGAMI, M., CRUDI, R., REYNALS, C. y COSTA, M. (2005). "Núcleos Segregados. Proceso de exclusión-extinción social y prácticas institucionales", en BORTHAGARAY, J.M., IGÁRZABAL DE NISTAL M.A. Y WAINSTEIN-KRASUK, O. (comps.), *Hacia la gestión de un hábitat sostenible*. Nobuko-FADU/UBA. Buenos Aires.
- BOURDIEU, P. (1999). *La miseria del mundo*. Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires.
- CENTRO DE ESTUDIOS LEGALES Y SOCIALES-CELS (2001). Demoliciones forzosas, imágenes de guerra contra el delito. La demolición del barrio "Fuer-

- te Apache". La denuncia ante la CIDH, en CELS, *Informe 2001*. Siglo XXI. Buenos Aires.
- COSTA, M. I. (2009). Gubernamentalidad y condiciones de vida. El caso del complejo habitacional Carlos Gardel - Presidente Sarmiento (Morón, Provincia de Buenos Aires)". *Margen*, 54.
- CRAVINO, M. C. (2002). Las transformaciones en la identidad villera...la conflictiva construcción de sentidos, *Cuadernos de Antropología Social*, 15.
- CROIZET, J.-C. y LEYENS, J.-P. (2003). *Mauvais réputation. Réalités et enjeux de la stigmatisation sociale*. Armand Colin. Paris.
- DEAN, J. y HASTINGS, A. (2000). *Challenging Images. Housing Estates, Stigma and Regeneration*. The Policy Press. Bristol.
- DE DECKER, P. y PANNECOUCKE, I. (2004). The creation of the incapable social tenant in Flanders, Belgium. An appraisal. *Journal of Housing and the Built Environment*, 19.
- DIRECCIÓN PROVINCIAL DE ESTADÍSTICA DPE-Ministerio de Economía de la Provincia de Buenos Aires (2007). Encuesta Socioeconómica Barrio Ejército de los Andes.
- DULONG, R. y PAPERMAN, P. (1992). *La réputation des cités HLM. Enquête sur le langage de l'insécurité*. L'Harmattan. Paris.
- GENTILE, M.F. (2011). Los procedimientos discursivos para la construcción mediática de la figura del joven pobre y delincuente. El «Caso Jonathan», *Última Década*, 34.
- GOFFMAN, E. (1998). *Estigma. La identidad deteriorada* (1º reimpresión de la 2º edición). Amorrortu. Buenos Aires.
- GUBER, R. (1989). Identidad social villera. En Boivin, M., Rosato, A. y Arribas, V. *Constructores de Otredad. Una introducción a la antropología social y cultural*. EUDEBA. Buenos Aires.
- HASTING, A. (2004). Stigma and social housing estates: Beyond pathological explanations, *Journal of Housing and the Built Environment*, 19.

- JORGENSEN, A. (2010). The Sense of Belonging in New Urban Zones of Transition, *Current Sociology*, 58.
- KESSLER, G. (2009). *El Sentimiento de inseguridad. Sociología del temor al delito*. Siglo XXI. Buenos Aires.
- KESSLER, G.; SVAMPA, M y GONZALEZ BOMBAL, I (coords.) (2010). *Reconfiguraciones del mundo popular. El Conurbano Bonaerense en la postconvertibilidad*. UNGS-Prometeo. Buenos Aires.
- LEPOUTRE, D. (1997). *Coeur de banlieue. Codes, rites et langages*. Odile Jacob. Paris.
- LIANOS, M. y DOUGLAS, M. (2000). Dangerization at the end of deviance: The Institutional Environment. En Garland, D. y Sparks, D. (eds.), *Criminology and Social Theory*, Oxford University Press. Oxford.
- LINK, B. G. y PHELAN, J. C. (2001). Conceptualizing Stigma. *Annual Review of Sociology*, 27.
- MAJOR, B. y O'BRIEN, L. T. (2005). The Social Psychology of Stigma, *Annual Review of Psychology*, 56.
- MERKLEN, D. (2002). Un pobre es un pobre, *Sociedad*, 11.
- RATIER, H. (1971). *El cabecita negra*. Centro Editor de América Latina. Buenos Aires.
- ROSENTHAL, R. y JACOBSON, L. (1968). *Pygmalion in the classroom*. Reinhart & Winston. New York.
- SCHIJMAN, E. (2011). En busca del derecho. Conflictos por el espacio y el acceso a la vivienda. En Rinesi, E. y Barroca, M. (comps.) *Ensayos de urbanidad. Reconversión urbana, fragmentación social y ciudadanía en Buenos Aires*. Ed. Colegio Nacional de Buenos Aires. Buenos Aires.
- SCHILLAGI, C. (2006). Imagen del barrio Ejército de los Andes en los medios gráficos de la prensa nacional (1996-2006), inédito.

- SEGURA, R. (en prensa). "La trama relacional de la periferia de la ciudad de La Plata. La figuración "Establecidos-Outsiders" revisitada, *Revista Publicar en Antropología y Ciencias Sociales*, X.
- VENKATESH, S.A. (2000). *American Project. The Rise and Fall of a Modern Ghetto*. Cambridge. MAS: Harvard University Press.
- WACQUANT, L. (2007). *Los condenados de la ciudad. Gueto, periferias y Estados*. Siglo XXI editores. Buenos Aires.
- WASSENBERG, F. (2004a). Renewing stigmatised estates in the Netherlands: A framework for image renewal strategies, *Journal of Housing and the Built Environment*, 19.
- (2004b). Large social housing estates: from stigma to demolition?, *Journal of Housing and the Built Environment*, 19.

Los instrumentos de mediación en la escuela media: un estudio de las actividades didácticas

Mediation instruments in high school: a study of didactic strategies

*Diana Martín**

*Rita De Pascuale***

Resumen:

El presente artículo se desprende de las conclusiones a las que hemos arribado en el proyecto de investigación "La construcción cognitiva en estudiantes del nivel medio: un estudio desde las actividades didácticas" (2007-2009). Esta investigación se situó en un espacio de intermediación entre la Psicología y la Didáctica, vinculadas en la preocupación por la construcción del conocimiento en el ámbito escolar. En tal sentido, se seleccionaron aquellos referentes teóricos que estuvieron comprometidos en la formulación del problema de investigación: construcción cognitiva, aprendizaje, motivación, enseñanza, actividades didácticas, sistema de actividad. Se inscribió en una perspectiva metodológica cualitativa de carácter exploratorio. A partir de los distintos niveles de análisis de los datos obtenidos en el trabajo de campo se logró establecer una tipología de actividades didácticas. Éstas fueron consideradas como herramientas de mediación, no como instrumentos neutros a través de los cuales se ejecutan determinadas operaciones, sino que integran las comprensiones de las prácticas en que se usan.

Palabras claves: construcción cognitiva - sujeto de la enseñanza - sujeto del aprendizaje- actividad didáctica.

Abstract

The present article comes off from the conclusions to those that we have arrived in the investigation project "The construction cognitive in students of the half level: a study from the didactic" activities (2007 -2009). This investigation was located in an intermediation space between the Psychology and the Didactics, linked in the concern by the construction of the knowledge in the school environment. In such a sense, those theoretical referents were selected that were committed in the formulation of the investigation problem: construction cognitive, learning, motivation, teaching, didactic activities, activity system. He/she registered in an exploratory methodological qualitative perspective of character. Starting from the different levels of analysis of the data obtained in the fieldwork, it was possible to establish a tipología of didactic activities. These were considered as mediation tools, I don't eat neuter instruments through which certain operations are executed, but rather they integrate the understandings of the practices in that you/they are used.

Key words: construction cognitive - subject of the teaching. subject of the learning - didactic activity.

* Magister en Educación. Docente de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del COMAHUE. E-mail: dianamar@jetband.com.ar

** Magister en Educación. Docente de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del COMAHUE. E-mail: ritascuale@gmail.com

Introducción

El presente artículo plantea las conclusiones a las que arribó el equipo de investigación que dirigimos, durante los años 2007-2009. El estudio se refirió a la construcción cognitiva en estudiantes de nivel medio, utilizando como herramienta de análisis las actividades didácticas, construidas por el docente en el desarrollo de sus clases.

Interesa señalar que este objeto es estudiado desde hace aproximadamente 15 años por este equipo. En sus inicios, el análisis se realizó a través de la *normatividad escolar* -1996 a 1999-¹, centrándose en las reglamentaciones, normas y convenciones explícitas e implícitas que rigen las acciones e interacciones en un sistema de actividad como es la práctica escolar, particularmente en el nivel medio.

En línea de continuidad teórica, el estudio de la construcción cognitiva se orientó posteriormente a un nuevo aspecto del sistema de actividad, formulada a través de la *intervención docente*, sujeto de la enseñanza, -2000 a 2002-². Esta investigación posibilitó describir y comprender las condiciones que favorecen dicha construcción. En ella se presenta a los espacios cognitivos como un formato de interacción específica, que implica un movimiento cognitivo, dirigido a puntos novedosos del conocimiento y que se expresa en progresivas definiciones compartidas de significados.

En el transcurso de esa investigación, se advierte la necesidad de focalizar el estudio en el intercambio que se desarrolla en las *interacciones* entre docentes y estudiantes y estudiantes entre sí, para capturar procesos sociales en acción y entre ellos la construcción cognitiva -2003 a 2006-³. De dicho intercambio surgieron dos tramas vinculares al interior del sistema de actividad, nominadas "competitiva" y "colaborativa". La primera estuvo centrada en intereses particulares al resolver la tarea, involucrándose con el contenido de manera comprometida en función de la acreditación. La otra, pone el énfasis en los vínculos afectivos y en la disparidad en la relación con el conocimiento.

En el proceso de análisis, surgió como significativo el tratamiento que docentes y estudiantes realizan en torno a una de las herramientas de mediación, como lo es la *actividad didáctica*. En función de este recorrido investigativo y a partir de la fecundidad que ponen de manifiesto dichas actividades para la comprensión de la construcción cognitiva, se opta por centrar la mirada en este instrumento, que coordina intencionalmente las actuaciones de docentes y estudiantes en función del sentido del aprendizaje que se desea promover -2007 a 2009-⁴. Son las conclusiones de este estudio, las que aquí se presentan organizadas en los siguientes apartados: en primer lugar esbozamos los objetivos propuestos y la metodología de trabajo, posteriormente, nos centramos en las escuelas técnicas, describiendo las distintas actividades didácticas y su vinculación tanto con la construcción cognitiva como con el aprendizaje que éstas promueven. Luego, analizamos la modalidad bachillerato con el mismo formato. Como cierre, algunas reflexiones que nos permitieron el nuevo proyecto de investigación en curso -2010 a 2012-⁵.

La relevancia de la construcción cognitiva en estudiantes del nivel medio

La problemática que se estudió en esta investigación, se sitúa en un espacio de intermediación entre la Psicología y la Didáctica, vinculadas en la preocupación por la construcción del conocimiento en el ámbito escolar. En tal sentido, nos centramos en las perspectivas teóricas que entienden que el proceso mismo de enseñar y de aprender, es un proceso de interacción.

Desde este posicionamiento, recurrimos tanto a la teoría socio-histórica vigotskiana -particularmente a la teoría de la actividad- así como a líneas teóricas de investigaciones en curso en el campo de la Didáctica, referidas a la enseñanza desde una perspectiva crítica.

La delimitación conceptual permitió la construcción de objetos teóricos y constituyó un proceso dialéctico que va entramando la teoría y la empiria. Para

ello, el trabajo de profundización teórica formó parte del proceso que transitamos durante el desarrollo de la investigación. Se seleccionaron aquellos referentes que estuvieron comprometidos en la formulación del problema de investigación: construcción cognitiva, aprendizaje, motivación, enseñanza, actividades didácticas, sistema de actividad.

En base a tales referentes, este estudio sostuvo desde sus inicios, que en la dinámica del salón de clases, la construcción cognitiva implica la transformación de los saberes y de los sujetos, originada en la interacción conjunta y alentada, posibilitada y favorecida por las acciones específicas -actividades didácticas- que se promueven en el aula.

El objetivo general que orientó este proyecto hizo referencia a la descripción e interpretación de las distintas formas de construcción cognitiva, que se promueven en los estudiantes del último año del nivel medio, a través de las actividades didácticas.

En relación a este objetivo, centramos nuestra mirada en los siguientes interrogantes, que posibilitaron recortar el objeto de estudio: ¿cuáles son los propósitos de enseñanza del docente, cuando elabora las actividades didácticas?, ¿qué cuestiones se tienen en cuenta para elaborar las mismas?, ¿qué tipo de aprendizajes se promueven en la resolución de ellas?, ¿cuál es el sentido que docentes y alumnos le otorgan a las actividades didácticas en la construcción cognitiva?

En esta línea de trabajo, la investigación se inscribió en una perspectiva metodológica cualitativa de carácter exploratorio. Luego de analizar los aspectos que debían ser considerados, para definir características del objeto de estudio que nos ocupó, se optó por realizar el trabajo de campo en cuatro escuelas de nivel medio, dos modalidad bachillerato (orientaciones: Comunicación Social y Gestión Empresarial) y dos modalidad técnica (orientaciones: Electromecánica y Química). Instituciones públicas, diurnas, del Alto Valle de Río Negro (Argentina). De acuerdo a los objetivos planteados en el proyecto original, se trabajó en los 5º años y 6º años, según corresponda a bachillerato o técnica. Se seleccionaron dos asignaturas en cada institución, una de ellas de formación general y la otra de

formación específica, correspondiente a la modalidad, tales como: Historia, Ciencias del Hombre, Instalaciones eléctricas, Contabilidad, Instalaciones industriales, entre otras, observando el desarrollo completo de una unidad didáctica. En total se realizaron dieciséis observaciones de unidades didácticas. Cada unidad se desarrolló, aproximadamente, en seis clases de ochenta minutos cada una.

Luego, se realizaron entrevistas grupales a los estudiantes de las clases observadas y entrevistas individuales a los docentes y directivos de las instituciones, formalizándose cincuenta y dos entrevistas.

Posteriormente y una vez realizado el análisis de los datos obtenidos en el material empírico, se concluye la investigación con la presentación del Informe Científico Final a la Secretaría de Ciencia y Técnica de la Universidad Nacional del Comahue, para su evaluación externa, siendo aprobado en el mes de marzo del año 2010.

La construcción cognitiva y las actividades didácticas en las escuelas técnicas

Se considera a la escuela técnica como un particular sistema de actividad que regula los procesos de apropiación de sus estudiantes, a través de prácticas de enseñanza que posibilitan el aprendizaje. En este sentido, la escuela técnica participa de un escenario común -nivel medio- "(...) organizado en el tiempo, física, económica, política y socialmente (...)" (Lave, 2001:80) pero, no podemos dejar de reconocer que el ambiente que la constituye, produce prácticas singulares dadas por la particularidad del entramado entre escenario y ambiente en un sistema de actividad. Se trata de un ambiente cuyas prácticas de enseñar y de aprender se orientan a la apropiación de conocimientos, que se vinculan con los intereses más específicos de los estudiantes. En el proceso de investigación hemos reconocido recurrencias acerca de las condiciones que sostienen las actividades didácticas, que son favorecedoras de procesos cognitivos. Se han identificado las siguientes actividades:

- *Explicación docente:* remite a las exposiciones teóricas o prácticas que realiza el docente en el grupo clase. En términos de desafío cognitivo, encontramos que el énfasis puede estar puesto en aprendizajes asociativos. Las tareas que conforman esta actividad son: lectura del material teórico -elaborado por el docente-, explicación de ecuaciones y/o conceptos en el pizarrón:

“(…) El docente continúa explicando: ‘éste es un concepto general de la Física y la Mecánica, ahora lo vamos a llevar a lo que veníamos hablando del empuje. En términos generales es la misma fórmula que tenemos acá’ (señala el pizarrón) y anticipa que comenzará a desarrollar el factor correspondiente.

A: ‘¿Copiamos?’

El profesor repite lo que comenzó a explicar y los alumnos copian. El docente comienza a dictar una nueva ecuación enunciando en forma simultánea: ‘la cantidad de movimiento inicial, más menos fuerza por tiempo, es igual a la cantidad de movimiento final’. Esa fórmula queda escrita en el pizarrón con la siguiente ecuación: $CMI + -F (1) = CMF. (...)$ ” (Registro de Observación de clase N° 2 “Instalaciones industriales”).

- *Ejercitación:* es una actividad referida a la aplicación de conocimientos, porta una lógica deductiva más vinculada a la búsqueda de procedimientos adecuados para operar en un campo determinado. Esta actividad requiere baja exigencia cognitiva:

“D: ‘Hoy ya tenemos el folleto, vamos a un ejercicio’. La docente dicta el ejercicio y los alumnos copian. Uno de ellos pregunta ‘el motor es trifásico?’

D: Ahí está el título, sí, pero el día de la prueba no van a tenerlo ¿cómo se dan cuenta entonces?’ Varios contestan a la vez y se escuchan respuestas en murmullos.

Se producen intercambios y consultas sobre el ejercicio. La profesora da pistas sobre la forma de resolver el ejercicio: ‘1º tienen que calcular’ (es-

cribe en el pizarrón) Potencia. In y dice `calculen la potencia nominal 1CV.....376 watts, calculen la corriente nominal y la corriente de cálculo, tal como dice en el folleto. Hagan todo el ejercicio y vayan entregándolo´´. (Registro de clase Nº 5, asignatura "Instalaciones Eléctricas").

- *Aplicación:* es el uso que se hace del conocimiento -técnico y conceptual- en un problema real, teórico o práctico. Involucra tareas que refieren al ejercicio y a la explicación:

"Las preguntas de los estudiantes vuelven a referirse al ejercicio que están resolviendo en el pizarrón. Uno pregunta `¿por qué no hay empuje?´ El docente vuelve a explicar y recaptura la atención de los alumnos, clarificando y apelando a cuestiones de la vida cotidiana, particularmente sobre la velocidad. `No es lo mismo ir a 100 km. para allá (señala al oeste) que para allí (señala el este), para allá vamos a Ferri y para allí vamos a Neuquén´ dice el docente.

El alumno que había pasado al pizarrón hace 1 pregunta sobre el ejercicio. El profesor dice `Bien, eso era lo que me interesaba, encontrar el empuje´´. (Registro de clase Nº 8, asignatura "Física").

- *Explicación dialogada:* se liga a las interacciones que se plantean en la clase, entre docentes, estudiantes, estudiantes entre sí, a partir de un formato que reconoce la subjetividad del aprendiz y su vinculación con los objetos del conocimiento. Se construye a partir de las preguntas y los diálogos que formulan recíprocamente docente y estudiantes:

"La profesora grafica en el pizarrón la parte que le interesa que los estudiantes miren en la tabla que ellos tienen, con preguntas del estilo `¿cuántos normales abiertos y cerrados hay?´ Los estudiantes contestan, la docente continúa con los interrogantes `cuando cada bomba esté prendida ¿tiene que haber una lucecita?´ no hay acuerdos entre los comentarios de los alumnos.

La docente explica: `cuando cada bomba esté prendida, tiene que haber una luz encendida. Si está funcionando, ¿qué normal tiene que ser?` Los estudiantes responden a coro `normal cerrado`". (Registro de clase Nº 6, asignatura: "Instalaciones electromecánicas").

- *Proyecto:* promueve la integración de cuestiones teóricas y prácticas en el abordaje de una problemática del mundo del trabajo. Es un instrumento que posibilita la autonomía del alumno y una explicación clara de los propósitos de enseñanza, centrados en el logro de un producto. Esta actividad plantea desafíos de alta exigencia cognitiva al estudiante:

"La docente señala que en esta clase van a revisar el proyecto que refiere a los motores que alimentan a bombas de aguas en los edificios. Los estudiantes se muestran interesados y revisan sus materiales. D: `¿por dónde empezaron?` Un alumno contesta: `calculando cuánto es el consumo de agua en su propia casa`. Los alumnos discuten y señalan que `el consumo difiere de acuerdo a las actividades familiares`. `Ud. profe ¿qué opina?`, D: `Yo opino que el DPA dice que se consume entre 700 y 1200 metros cúbicos. ¿Cómo hacen Uds. para calcularlos en su proyecto?`". (Registro de clase Nº 4, asignatura "Química industrial").

- *Visitas:* constituye una instancia de observación y contactos del estudiante con el objeto de estudio y/o con ámbitos de trabajo colaborando con el proceso de aprendizaje de éste.
- *Pasantías:* Orientada a facilitar aprendizajes en los campos social, profesional y cultural. Se realizan en el ámbito empresarial donde los estudiantes llevan a cabo prácticas supervisadas, relacionadas con su formación y especialización. Los propósitos de dicha actividad se vinculan con el desarrollo de actitudes de trabajo sistematizado, conciencia organizacional, el ejercicio del sentido crítico, la observación y la comunicación de ideas y experiencias. Su exigencia es de alto impacto cognitivo:

“Las pasantías te ayudan a adquirir experiencia”. (Entrevista estudiante 6º año, Escuela Técnica, orientación Química)

“Vos tenés todo estructurado y cuando vas a las pasantías te encontrás con problemas reales, por ej. que no te entra una llave, cosas normales, pero que en clases no las ves y sí lo vivís en una pasantía(...)”. (Entrevista estudiante 6º año, Escuela Técnica, orientación Electromecánica).

Se reconocen a las *pasantías*, los *proyectos* y las *visitas* como actividades estructurantes del oficio de ser estudiantes en una escuela técnica. Este oficio no sólo se liga a la adquisición de ciertos saberes para subsistir en la institución escolar, sino que los conocimientos que se adquieren permiten vincular a éstos, en el marco de problemas prácticos que cobran significación y sentido real para ellos.

En el análisis realizado, se puede reconocer que en esta modalidad, las prácticas educativas cabalgan entre dos mundos, al decir de Barbier (1999), el mundo de la enseñanza y el mundo de la formación. El primero, ligado a la tradición del nivel medio -*explicación dialogada, explicación docente, aplicación y ejercitación*-, mientras que el segundo vinculado a la enseñanza de prácticas -*pasantías, proyectos y visitas*- que pareciera ser se reconfiguran permanentemente, permitiendo entramar conocimientos teóricos con problemas prácticos. Son estos dos mundos encabalgados, los que nos permiten volver a poner el acento en la constitución de escenario y ambiente.

Las condiciones que sostienen las actividades didácticas y que recurrentemente se observan, están centradas en:

- *Relación entre teoría y práctica*: posición que asume el sujeto con el objeto de conocimiento. Esta vinculación permite un acercamiento subjetivo que favorece una significación comprensiva del conocimiento:

“En el taller, si ponés ganas aprendés una banda, el docente siempre insiste que lo que hacemos a la mañana en el aula, tiene que servirnos para mirar

lo que hacemos en el taller” (Entrevista a estudiante, Escuela Técnica, orientación Química).

“Los dos son importantes, el aula y el taller (...)”. (Entrevista a estudiante Escuela Técnica, orientación Electromecánica).

“Que vos veas la teoría y la uses para un experimento, te da otro punto de vista que no sólo es el papel, sino que ves una práctica”. (Entrevista a estudiante, Escuela Técnica, orientación Química).

- *Relación entre tiempo instructivo y aprendizaje:* esta condición refiere a cómo se permiten regular los tiempos del aprender y del enseñar. Se proponen alternativas que no acotan el tiempo del aprendizaje, sino que generan responsabilidad y autonomía frente a la tarea y procesos metacognitivos, tanto acerca del proceso de aprendizaje como sobre la actividad:

“En el caso de instalaciones (se refiere a la asignatura), nosotros hacemos el proyecto y lo hacemos con tiempo y en los proyectos no venimos mal y lo hacemos nosotros, porque no podés copiar nada, porque lo tenés que calcular vos, no podés sacarlo de ningún lado (...) aparte la profe agarra un grupo y nos empieza a preguntar del proyecto y ahí lo tenemos que decir y revisar y lo volvemos a rearmar, siempre con tiempo”. (Entrevista a estudiante Escuela Técnica, orientación Electromecánica).

- *Relación entre estudiantes y conocimientos:* es el reconocimiento por parte de los estudiantes de su relación con los objetos de conocimiento y cómo la actividad distribuye lugar en esa relación. Frente a una misma tarea, los sujetos toman decisiones definiendo tanto la relación que establecen con el conocimiento como el lugar que van a ocupar en la resolución de la misma:

“En la prueba de Termodinámica yo me había preparado, pero había un compañero mío que necesitaba un 10, se había preparado un montón, sabía una banda, pero todo estructurado de la misma forma que los ejercicios que nos había dado el profesor en clase. El profesor en la prueba cambió

un par de puntos, hizo pensar un poco más y al chico le fue mal. Yo la pensé un poquitito más y me fue bien". (Entrevista a estudiante, Escuela Técnica, orientación Química).

- *Relación comunicación y aprendizaje:* el estilo de comunicación que los docentes promueven, hace que los estudiantes transiten diferentes niveles de aprender. Al reconocer la diversidad en las posibilidades de los estudiantes, el docente busca diferentes modos de comunicar su enseñanza. En tal sentido, la tarea excede la transmisión del campo disciplinar, centrándose en el desarrollo intelectual y a menudo ético, emocional y artístico de sus estudiantes:

"Para mí, sabe cómo somos nosotros, por eso busca modos de trabajar. No tiene problemas de explicártelo mil veces". (Entrevista a estudiante, Escuela Técnica, orientación Electromecánica).

"Con el profesor Z, es como que tenés otra relación. Ya no es como una explicación alumno-profesor, es más como una charla donde vos te animás". (Entrevista a estudiante, Escuela Técnica, orientación Química).

El aprendizaje y las actividades didácticas en las escuelas técnicas

Fue interesante visualizar cómo los estudiantes reconocen su relación con los objetos de conocimiento y cómo la actividad distribuye lugares en esa relación. Frente a una misma tarea, los sujetos toman decisiones definiendo tanto la relación que establecen con el conocimiento como el lugar que van a ocupar en la resolución de la misma. Se promovían relaciones de interioridad, asumiendo lugares protagónicos, lo cual favorecía la resolución exitosa de la tarea "para poder realizar un proceso comprensivo del aprendizaje, los estudiantes necesitan realizar una serie de estrategias metacognitivas que le permitan asegurarse el

control personal de los conocimientos, así como de los procesos que realizan en el proceso de aprendizaje” (Zavala Vidiella, 1999: 101).

El aprendizaje no sólo afecta lo que se sabe, sino que transforma la manera en que los sujetos entienden la naturaleza del saber. Blenny y otros (1986) han sugerido cuatro categorías generales, que hemos reconstruido a los fines de esta investigación, por las que pueden ir transitando los estudiantes: *sabedores de lo aceptado*, *sabedores subjetivos*, *sabedores de procedimiento* y *sabedores de compromiso*. Cada categoría posee su propio concepto de lo que significa aprender.

Del análisis realizado del trabajo de campo, se pudo reconocer que los estudiantes -en general- en este ambiente, estarían transitando tanto la categoría de *procedimiento* como la de *compromiso*. Clinchy (1986) considera que los sabedores de *procedimiento* aprenden criterios para razonar y utilizan las normas cuando resuelven sus tareas. Mientras que los de *compromiso*, se hacen pensadores críticos y creativos al valorar las ideas y maneras de razonar que se le exponen e intentan utilizarlas consciente y consistentemente, “son conscientes de su propio razonamiento y aprenden a corregirlo sobre la marcha” (1986: 59).

Si bien el encuadramiento de la tarea condiciona las acciones y las operaciones que los sujetos llevan a cabo para resolver la actividad -como podría pensarse en un ambiente particular como es el de la escuela técnica- es también el sujeto que en última instancia es el que define su propia actuación, a veces en línea con lo esperado en la práctica escolar, a veces en divergencia con la misma.

En síntesis, el trabajo realizado en las escuelas técnicas -vinculado a los objetivos del proyecto- resultó en comprensiones acerca de la significatividad de la experiencia escolar de los estudiantes, en esas instituciones. Consideramos que esta particular experiencia, colabora en un sentido profundo, con el desarrollo de la subjetividad de los estudiantes, identificando a la relación con el saber, como una forma específica de la relación con el aprender. Esas comprensiones, fueron las que permitieron situar la construcción cognitiva -objeto de análisis- y estudiarla a través de un sistema de actividad que brinda posibilidades de construir la

relación con el saber, definida como forma de relación con el mundo, tanto en su dimensión epistémica como en su dimensión identitaria.

La construcción cognitiva y las actividades didácticas en el bachillerato

Al igual que la escuela técnica, el bachillerato participa de un escenario común que es el nivel medio. No obstante, el ambiente que lo constituye, produce prácticas singulares. Son esas prácticas las que nos permitieron reconocer -en el análisis del trabajo de campo- las particularidades de esta modalidad.

Recurrentemente se muestra -en la mayoría de los estudiantes- imposibilidad de otorgar sentido a la experiencia escolar, que se manifiesta en desinterés, apatía e indiferencia ante algunas propuestas de enseñanza, materializados en las actividades didácticas.

En el bachillerato, se reconocieron las siguientes actividades didácticas: *explicación docente, explicación dialogada, ejercitación y elaboración de informes*. La *explicación docente* es la actividad que los estudiantes consideran más relevante. No obstante, es necesario señalar que esta valoración que le otorgan los estudiantes, se debe a que son pocas las veces que los docentes "explican, se paran y dan clase". La mayoría de las situaciones de enseñanza y aprendizaje, observadas en sala de clases, refirieron a un docente que enuncia el tema, distribuye fotocopias para que los estudiantes resuelvan, sin vinculación alguna con otros conocimientos, con problemáticas de la vida cotidiana, con la prosecución de estudios superiores y/o el mundo del trabajo. Por ello, esta actividad -que desde nuestra perspectiva es de bajo impacto cognitivo- resulta significativa para los estudiantes del 5º año del nivel medio. El siguiente registro, da cuenta de lo antes dicho:

"El profesor anota un título en el pizarrón: 'Análisis de las fuentes en relación a los gobiernos radicales 1916-1930'. El profesor comienza a explicar

el tema, incorpora la idea de fascismo y los siguientes conceptos: empleo público, patronazgo estatal, reservas del Estado, producción agropecuaria. (...) `El radicalismo para mitigar la situación de la 1ª Guerra Mundial, crea más empleo (...)´ El docente establece una analogía con la situación actual del Municipio, *explicándose* en su explicación durante 20 minutos. Luego, dicta consignas que los estudiantes tienen que resolver y entregar antes de finalizar la clase”. (Registro de clase Nº 3, Bachillerato, orientación Comunicación Social).

En algunas situaciones, la *explicación dialogada*, emerge como una actividad que posibilita el intercambio de ideas, el planteo de interrogantes, dudas, etc. Esta *explicación* es la que permite la significatividad -por parte de los estudiantes- de la práctica escolar y de este modo dan sentido y significado a la relación con el conocimiento:

“El docente comienza a explicar acerca de los tipos ideales (Weber) ` (...) para que tengan una idea de que se trata de las evidencias a través de los diferentes fenómenos sociales, los conflictos, lo que tratamos de ver es por qué estos fenómenos aparecen en un momento determinado y cómo afecta a la sociedad, cómo se va modificando la cultura, vamos a hacer una breve introducción acerca de los tipos ideales (...)´. El docente comenta quién fue Weber y su esquema teórico que construyó.

Los alumnos intervienen preguntando acerca del contexto social hoy. Una pregunta sobre los piqueteros y lo social. Otros estudiantes, hablan sobre el corte del puente y se genera así un intercambio, mientras que el docente escribe en el pizarrón los conceptos claves”. (Registro de clase Nº 4, asignatura: “Ciencias del Hombre”).

En cuanto a la *ejercitación* y *elaboración de informes*, varían según las asignaturas y el estilo singular que le imprime cada docente. En las materias específicas de la orientación, la *ejercitación* cumple un papel preponderante. Se privilegia el trabajo con los contenidos de la disciplina, centrado fundamental-

mente en el resultado de los ejercicios, sin explicitarse justificaciones o argumentaciones que sostengan las respuestas. Las clases se caracterizan por rutinas en los procesos de enseñar y de aprender:

“El docente anota en el pizarrón `Las diferentes culturas religiosas (...) Esta información la pueden buscar en cualquier fuente, para responder las siguientes consignas: ¿qué entendemos por religión?, ¿qué indica la devoción religiosa?, ¿cuál es la conducta de cada uno con respecto a su religión? Esto es todo, lo van a hacer en su casa. Pueden meterse en Internet, pueden entrevistar a un cura, a un pastor, mañana me lo entregan´´. (Registro de clase Nº 6, asignatura: “Historia social”).

En tal sentido, consideramos que las actividades didácticas analizadas en los bachilleratos remiten al mundo de la enseñanza, en términos de apropiación de saberes disciplinares.

Si bien las condiciones que sostienen las actividades didácticas, las hemos nominado de igual forma que las de la escuela técnica, la caracterización es cualitativamente diferente. Esto es así, porque el ambiente que constituyen los bachilleratos producen prácticas singulares al interior del proceso de enseñar y aprender:

- *Relación entre teoría y práctica*: posición que asume el sujeto con el objeto de conocimiento, centrado en una postura de extrañamiento y/o de objetivamiento del conocimiento:

“Lo que pasa es que es siempre lo mismo. O sea, nos dan una fotocopia, buscamos la información y después redactamos las preguntas”. (Entrevista a estudiante, Bachillerato, orientación Gestión Empresarial).

- *Relación entre tiempo instructivo y aprendizaje*: esta condición refiere a cómo se permiten regular los tiempos del aprender y del enseñar. El tiempo ins-

tructivo es un tiempo programático, es el paso por el programa, sólo se tiene en cuenta el contenido disciplinar a aprender:

“La docente comenta (...) `es difícil, a mí me cuesta mucho, respetar el tiempo de los chicos, porque el año próximo ellos seguramente van a la Universidad y sobre estos temas, ya no verán más. Tengo que terminar con la planificación que yo misma elaboré´´. (Entrevista a docente de “Economía”, orientación “Gestión empresarial”).

• *Relación entre estudiantes y conocimientos:* es el reconocimiento por parte de los estudiantes de su relación con los objetos de conocimiento y como la actividad distribuye lugar en esa relación. Propuesta una tarea, los sujetos la resuelven casi homogéneamente, sin hacer uso de la autonomía que se supone posee un estudiante en el último año de sus estudios:

“D: `Ahora van a sentarse `en tres grupos. Cada uno va a escribir sobre una de las tres características´. Un alumno dice `¿Quién va a tomar la 1ª parte? Y ¿la 2ª?, bueno...nosotros tomamos la 3ª´.

D: `vamos a dar 15 ó 20 minutos para que lo resuelvan´. Los estudiantes sacan sus fotocopias y rápidamente resuelven las consignas”. (Registro de clase Nº 6, asignatura: “Historia social”).

• *Relación comunicación y aprendizaje:* el estilo de comunicación que los docentes promueven, hace que los estudiantes transiten diferentes niveles de aprender. El docente acude a un modo de comunicar su enseñanza, que pareciera no reconocer ni la heterogeneidad ni la diversidad que los estudiantes tienen con el conocimiento.

“D: `Los trabajos tienen que ser presentados a término. ¿Quién sacó las fotocopias?´ La profesora cuenta, ` , 2, 3 y 4 ¿y los demás?´. Los estudiantes charlan y hacen comentarios.

D: `si no se callan, los voy a ir anotando, acá no se viene a hablar´. A: `¿y si nos aburrimos?´, D: `Te quedás callada, acá se viene a aprender. Van a tener que ir a sacar las fotocopias´´. (Registro de clase Nº 8, asignatura: "Contabilidad")".

El aprendizaje y las actividades didácticas en el bachillerato

Teniendo en cuenta que el aprendizaje no sólo afecta lo que se sabe, sino que transforma la manera en que los sujetos entienden la naturaleza del saber y reconociendo las cuatro categorías reconstruidas -tal como fue explicitado en el apartado anterior- consideramos que los estudiantes de esta modalidad, estarían transitando las categorías de *sabedores de lo aceptado* y *sabedores de procedimiento*.

Sabedores de lo aceptado en cuanto a la relación que entablan con el conocimiento. Éste es externo a los sujetos "puede ingerir el conocimiento, pero no puede evaluarlo o crearlo por sí mismo" (Clinchy, 1986: 57). En este sentido, el aprender no es más que conseguir las respuestas correctas y poder memorizarlas.

Mientras que *sabedores de procedimientos* refiere a poder adquirir los pasos -momentos y /o etapas- para resolver las tareas y llegar al resultado esperado, "normalmente los reconocemos como nuestros estudiantes más inteligentes. No obstante, tal forma de saber no influyen en cómo piensan fuera de clase (...) ellos le dan sencillamente al profesor lo que quiere" (1986:54).

El modo en que el docente plantea las *actividades didácticas*, condiciona las acciones cognitivas. En los casos analizados de esta modalidad, esas actividades se vincularon con procesos cognitivos de bajo impacto, ligados por lo general a la memorización, asociación y aprendizaje de procedimientos.

Las prácticas de escolarización contribuyen fundamentalmente al desarrollo de los procesos psicológicos exclusivamente humanos, inciden en los procesos de construcción del conocimiento y en la producción de cursos específicos de desarrollo cognitivo. En tal sentido, las prácticas -y dentro de ellas las *actividades*

didácticas- analizadas, permitieron reconocer cómo en esta modalidad, dichos procesos y cursos específicos de desarrollo cognitivo, se vinculan fuertemente con el aprendizaje de campos disciplinares más tradicionales, donde se siguen sosteniendo contenidos academicistas, pocas veces relacionados con los intereses del mundo real de los estudiantes. Mundo que en el último curso de la escuela secundaria, se vincula con el acceso a estudios superiores o a la posibilidad de acceder al mundo del trabajo.

Reflexiones finales

A partir de los análisis realizados en las escuelas seleccionadas en la presente investigación se logró establecer una tipología de *actividades didácticas*, algunas de las cuales son desplegadas de manera aislada o en combinación por los docentes, con especial énfasis en alguna de ellas. Se ha reconocido cómo las actividades didácticas en la escuela técnica se vinculan tanto al mundo de la enseñanza como al mundo de la formación -proyectos, visitas, pasantías- mientras que en los bachilleratos, dichas actividades refieren solamente al mundo de la enseñanza -explicación docente, ejercitación y explicación dialogada-.

Las actividades referidas al mundo de la enseñanza remiten a la apropiación de saberes disciplinares, mientras que el mundo de la formación se liga con actividades vinculadas a la resolución de problemas cotidianos, que favorecen la construcción cognitiva de los estudiantes.

Las prácticas formativas en el bachillerato parecieran estar más ligadas a la tradición del nivel medio, mientras que en la escuela técnica se reconfiguran permanentemente. En esta última, las propuestas que se analizaron, permiten visualizar una marcada tendencia, por parte de los estudiantes, a otorgar sentido a su experiencia escolar. Esto se manifiesta en la atención constante y sostenida a las actividades propuestas y a los acuerdos sobre la tarea. Las alusiones, presencias o referencias de prácticas diferentes a la tradición escolar, conjugan lo

propio de la práctica, la propedéutica hacia una práctica académica y una cultura de carácter más externa, profesional y laboral.

Mientras que en el bachillerato, las actividades se centran más bien en una posición pragmática, utilitaria y asociacionista del proceso de enseñanza y aprendizaje, cuya promoción está solamente ligada a la subsistencia en la vida institucional y al logro del título a obtener. Esto se percibe en el desinterés y apatía de los estudiantes ante las propuestas de los docentes. Se privilegia el trabajo con los contenidos disciplinares, centrado fundamentalmente en el resultado de los ejercicios, sin explicitar justificaciones o argumentaciones que sostengan las respuestas. Las actividades didácticas se caracterizan por acciones rutinarias en torno a los procesos del enseñar y del aprender. Dichas actividades vinculan al estudiante a un ambiente escolar que lo obliga a operar en un mundo de "papel y lápiz" en términos de Leontiev (1972), donde las tareas que se le ofrecen no los desafían a acciones cognitivas de alto impacto.

Cabe aclarar que las actividades didácticas consideradas como herramientas de mediación, no son instrumentos neutros a través de los cuales se ejecutan determinadas operaciones, sino que integran las comprensiones de las prácticas en que se usan. Esto es particularmente importante, ya que mediante determinadas actividades didácticas se definirán modalidades de apropiación y uso de instrumentos semióticos en la escolarización (Baquero y Terigi, 1996).

Si bien se reconoce que estos resultados son locales y particulares, la escuela técnica -particularmente los 6° años- pareciera estar cuestionando los diagnósticos de los estudios sobre la situación del nivel medio, según los cuales, "(...) la escuela media ha perdido su sentido y ya no prepara a los jóvenes para el mundo de hoy (...)" (Dussel, 2005; Kessler, 2002; Tiramonti, 2001). En cambio, la modalidad bachillerato se hace eco de estos estudios.

Finalmente, considerando que las conclusiones nunca son cerradas y acabadas, sino que de ellas se desprenden nuevas puertas de entrada al conocimiento, es que este equipo de investigación que dirigimos propone continuar estu-

diando la construcción cognitiva, pero a través de un nuevo instrumento de mediación: la comunicación didáctica en el nivel medio.

Notas

¹ "La normatividad escolar en la enseñanza media de la provincia de Río Negro" – Proyecto de investigación – UNCo. Informe Científico Final Aprobado.

² "La intervención docente en los espacios intersicológicos en el salón de clases" – Proyecto de investigación, UNCo. Informe Científico Final Aprobado.

³ "Espacios de construcción cognitiva en el salón de clases. Un estudio desde las interacciones" – Proyecto de investigación, UNCo. Informe Científico Final Aprobado.

⁴ "La construcción cognitiva en estudiantes del último año del nivel medio. Un estudio desde las actividades didácticas" – Proyecto de investigación, UNCo. Informe Científico Final Aprobado.

⁵ "La construcción cognitiva y los instrumentos de mediación. Un estudio en el nivel medio"- Proyecto de investigación. U.N.Co. Proyecto en curso.

Bibliografía

BAINK, K. (2007) Lo que hacen los mejores profesores de Universidad, Universidad Valencia, Barcelona.

BAQUERO, R. y TERIGI, F. (1996) "*En búsqueda de una unidad de análisis del aprendizaje escolar*", Revista Apuntes pedagógicos, (Nº 2), UBA, Buenos Aires.

BARBIER, J. (1999) Prácticas de formación. Evaluación y análisis, Co-edición Novedades Educativas – UBA, Buenos Aires.

BLENNKI, M.; CLINCHI, B. y GOLBERGEL, N. (1986) *Womens ways of knowing: the development of self, boice and mind*, Basic books, Nueva York.

CHAIKLIN, S. y LAVE, J. (2002) *Estudiar las prácticas*, Amorrortu, Buenos Aires.

DUSSEL, I. (2005) Proyecto de investigación: intersecciones entre desigualdad y educación media: un análisis de las dinámicas de producción y reproducción de la desigualdad escolar y social en cuatro jurisdicciones, FLACSO, Buenos Aires.

ENGESTRON, Y. (2001) "*Los estudios evolutivos del trabajo como punto de referencia de la teoría de la actividad: el caso de la práctica médica en la asistencia básica*", EN Chaiklin y Lave *Estudiar las prácticas*, Amorrortu, Buenos Aires.

- JACKSON, P. (2002) *Prácticas de la enseñanza*, Amorrortu, Buenos Aires.
- KESSLER, G. (2002) *"Entre fronteras desvanecidas. Lógicas de articulación de actividades legales e ilegales en los jóvenes"* EN Gallol y Kessler *Violencia, delitos y justicias en la argentina*, Manantial, Buenos Aires.
- KOHL de OLIVEIRA, M. (1996) *Pensar la educación: las contribuciones de Vygotsky*, Paidós, Buenos Aires.
- MARTIN, D. (2005) *El aprendizaje en el nivel medio. Un estudio a través del discurso de los actores*, Editorial Publifadecs, Gral. Roca.
- MEIRIEU, P. (2001) *La acción de educar*, Octaedro Editor, Barcelona.
- VANELLA, L., MARTIN, D., DE PASCUALE, R. y otros (2003) *La intervención docente en los espacios interpsicológicos en el salón de clases*, Editorial Publifadecs, Gral. Roca.

Condiciones laborales de los docentes en la provincia de Buenos Aires: 2004-2010

Teachers working conditions in Buenos Aires province: 2004-2010

*Cristina Dirie**

*Liliana Pascual***

Resumen

Este estudio, de carácter descriptivo y exploratorio, analiza, desde una perspectiva macrosocial, la evolución de la Rama de Enseñanza y de las condiciones laborales básicas de sus ocupados en la Provincia de Buenos Aires durante la primera década de este siglo. Se han utilizado como fuentes de información, la EPH para el período 2004-2010, fuentes documentales y entrevistas a informantes clave. El análisis realizado permite concluir que, entre el 2004 y el 2010, se observan importantes mejoras en las condiciones laborales de los ocupados en la rama de enseñanza, aunque todavía persisten algunos problemas a resolver.

Palabras clave:

Provincia de Buenos Aires – Rama de enseñanza – condiciones laborales

Abstract

This descriptive and exploratory study analyzes the evolution of the Education Branch and the basic working conditions of its workers in Buenos Aires Province during the first decade of this century, from a macro social perspective. Documentaries, the EPH for the period 2004-2010, and interviews to key informants have all been used as information sources. This analysis allows us to conclude that, between 2004 and 2010, important improvements were made in the working conditions of the workers in the education branch, although some problems still persist and need to be resolved.

Key Words:

Buenos Aires Province – Education Branch – working conditions

* Profesora de la UNLA, Lic. en Sociología. E-mail: cristina.dirie@gmail.com

** Profesora de la UNLA y de la UBA, Dra en Ciencias de la Educación. E-mail: pascual.liliana@gmail.com

Introducción

La Rama de la Enseñanza como sector de actividad económica y ámbito de inserción laboral adquirió importancia creciente en las últimas décadas, tanto en el mundo como en nuestro país. La expansión de los sistemas educativos y del personal docente constituye casi una regla, aunque con características disímiles según los países.

La evolución del número de ocupados en la Rama de Enseñanza así como las características de sus condiciones laborales se asocia con múltiples variables. Algunos estudios señalan (Dirié y Oiberman, 2007) que la enseñanza es una de las actividades que, en la Argentina, y en casi todos los países latinoamericanos, ha crecido más a lo largo de la segunda mitad del siglo XX, encontrándose diferentes factores que explican este crecimiento. En primer lugar, se asocia con una mayor demanda social por educación, con el crecimiento vegetativo de la población, con la cantidad de niños y jóvenes que resta incorporar al sistema educativo, con la expansión de la educación obligatoria y de la educación permanente, así como con otras políticas públicas que favorecen o impulsan una mayor educación. Al mismo tiempo, se advierte que, dado que el incremento sostenido del número de ocupados en la Rama se produce en períodos atravesados por distintas situaciones socioeconómicas, aún en momentos de importante deterioro de las condiciones del mercado de trabajo, su evolución tiene poca relación con esos factores. Sin embargo, es importante el impacto que éstos tienen sobre las condiciones laborales de este colectivo.

En Argentina, los ocupados en la Rama de Enseñanza tienen alto nivel educativo, mayoritariamente trabajan como asalariados en el sector público y, en su mayoría, son mujeres. También debe destacarse que dicho colectivo no es homogéneo, ya que se advierten importantes diferencias sociodemográficas y laborales entre aquellos que se desempeñan en los distintos niveles de enseñan-

za del sistema educativo y, en menor medida, también entre los que lo hacen en instituciones de gestión estatal o de gestión privada (Dirié, 2007).

El mercado de trabajo docente tiene características propias, con pautas de entrada, permanencia y carrera profesional estipuladas a través de un Estatuto y otras normativas. Ello determina que, a pesar de los importantes cambios ocurridos en las últimas décadas en la configuración del mundo del trabajo, la actividad docente conserve ciertas características laborales e institucionales propias de las actividades remuneradas del régimen vigente hasta mediados de la década del '70 en nuestro país: trabajo estable, con un salario, con obras sociales, derecho a jubilación, vigencia del Estatuto, entre otras (Birgin, 1999; Dirié y Oiberman, 2001 y Draghi, 2007).

Sin embargo, aún en ese marco, las condiciones laborales de los docentes se ven afectadas por distintos factores. Entre otros, por la situación económica del país y de cada una de las jurisdicciones que afectan los correspondientes presupuestos educativos, por la situación social que afecta las condiciones y nivel de vida de la población, en general, y de los alumnos, en particular, por políticas públicas que impactan sobre el sistema educativo de diversas formas, etc.

Dado el tamaño y la cantidad de habitantes que tiene la provincia de Buenos Aires, su sistema educativo es el más grande del país, en tanto concentra alrededor de un tercio de los alumnos y de los docentes. Como en el resto del territorio nacional, la gran mayoría de los trabajadores que se desempeñan en la Rama de enseñanza, son maestros, profesores o directivos de las escuelas de los distintos niveles educativos del país y/o docentes de las universidades. Completan el universo los maestros y profesores particulares o que se desempeñan en instituciones de capacitación de distinto tipo, así como otros trabajadores no docentes que apoyan la actividad de enseñanza. La Rama tiene gran significación en el empleo público provincial y también en el empleo femenino.

Según el Censo Nacional de Población del 2001, el 8,1% del total de ocupados de la provincia se desempeñaba en la Rama de Enseñanza y el 67,6% de ellos trabajaba en el sector público provincial. La importancia de la Rama en el

empleo femenino se advierte al observar que el 17,6% de las mujeres ocupadas trabajaba en ella y, dentro del universo de las mujeres ocupadas con mayores niveles de educación, el 46.8% (Dirié y Oiberman, 2007).

Este trabajo tiene por objetivo analizar, la evolución de los ocupados en la Rama de Enseñanza en la provincia de Buenos Aires y de sus condiciones laborales básicas en la primera década de este siglo. En los apartados que siguen, se caracteriza brevemente el contexto económico laboral de la última década en la provincia de Buenos Aires, los cambios en la estructura educativa y la evolución de la matrícula en el período. A posteriori se describen y comparan las condiciones laborales básicas de los ocupados en la Rama de enseñanza en la provincia entre el 2004-2010.

El presente estudio, de carácter descriptivo y exploratorio, se aborda desde una perspectiva macrosocial, que permite analizar la ocupación en la Rama en forma evolutiva, toma en cuenta las principales variables contextuales de las condiciones laborales de los ocupados en la misma y, posteriormente, analiza estas condiciones considerando algunos indicadores básicos obtenidos por fuentes secundarias. El abordaje metodológico es básicamente cuantitativo, no obstante, en aras de profundizar ciertos aspectos se han realizado algunas entrevistas en profundidad a informantes-clave.

Situación socioeconómica y mercado laboral en el país y en la provincia de Buenos Aires

A partir del “derrumbe” del plan de convertibilidad, uno de los instrumentos centrales de la política económica de la década del '90, se evidenció en el país un significativo cambio en el rumbo económico que tuvo manifestaciones positivas en lo laboral y social. A partir del 2003, se instrumentaron políticas destinadas a mejorar los ingresos de segmentos significativos de la población y, consecuentemente, a acrecentar el consumo y la demanda interna: promoción de

las discusiones salariales en el marco de los convenios colectivos de trabajo, aumento del salario mínimo vital y móvil, aumentos de los haberes de los jubilados y pensionados, ampliación de la cobertura de la seguridad social a nuevos beneficiarios, incrementos en el salario indirecto de los trabajadores en relación de dependencia y otros (Dirié y Sosa, 2011).

Desde 2003, se observó un importante crecimiento del producto (alrededor del 9% anual) y de la ocupación. En el período 2002-2007 la tasa anual acumulativa de expansión del sector productor de bienes fue del 10,2 % y la del sector prestador de servicios del 7,2% (CENDA, 2008). El impacto de la crisis internacional que se desató en el 2008 morigeró la evolución de algunos de estos indicadores. Se advierte así que los sectores productores de bienes y, en particular, la industria, han sido sectores clave en la generación de empleo en los primeros años tras la devaluación de la moneda, pero han perdido fuerza con anterioridad a la crisis internacional de 2008-2009. El análisis sectorial del empleo registrado muestra también el papel destacado que ha tenido el empleo público durante la crisis y la recuperación. Específicamente los servicios de enseñanza, sociales y de salud se incrementaron un 9,9%. El elevado ritmo de creación de puestos de trabajo en este sector se refleja en el hecho de que, en el primer trimestre de 2010, el número de asalariados registrados supera en 14.2% el del mismo trimestre de 2008 (CENDA, 2010)¹.

Si bien los principales indicadores del mercado de trabajo evidenciaron mejoras muy significativas desde el año 2003, persisten distinto tipo de inequidades relacionadas con la pertenencia a distintos estratos socioeconómicos y/o situaciones educativas. Basados en la información recogida por la Encuesta de la Deuda Social Argentina (EDSA), señala Salvia (2011) que “en líneas generales, entre los años 2004-2010 se observa un balance positivo de la situación laboral de la población relevada evidenciado por un aumento del empleo de calidad y una disminución de la desocupación. Sin embargo, estas mejoras no se verificaron con la misma intensidad para el total de la población”. A pesar de ello, se señala que “la persistencia de una alta proporción de ocupados que no pueden

acceder a un empleo pleno de derechos continúa siendo uno de los problemas fundamentales del escenario laboral” (Salvia, 2011: 22).

En consonancia con el crecimiento económico y mejora de los indicadores laborales que se evidencia en el país a partir del 2003, en la provincia de Buenos Aires también se advierte una evolución general favorable en indicadores básicos del mercado de trabajo en todos los aglomerados relevados en la EPH aunque con distintas magnitudes en cada uno.

Respecto a la tasa de actividad, en la provincia de Buenos Aires se advierte entre el 2004-2010 una disminución en todos los aglomerados urbanos que releva la EPH, tanto entre los varones como entre las mujeres.

La participación femenina en el mercado de trabajo se habría incrementado en las últimas décadas. El importante incremento de la tasa de participación femenina, era explicado por razones estructurales y coyunturales como: la necesidad de aumentar los ingresos al disminuir los del núcleo familiar; el incremento de los niveles educativos, las bajas tasas de fecundidad, así como la alta expectativa de vida para las mujeres (Faur y Zamberlain, 2007). Sin embargo, la mejor situación económica evidenciada entre el 2004-2010 habría operado para disminuir la participación en el mercado de trabajo, tanto la femenina como la masculina, al hacer menos necesaria la participación de trabajadores secundarios.

Entre 2004-2010 la tasa de empleo aumentó en los Partidos del conurbano bonaerense y en Bahía Blanca y descendió levemente en el Gran La Plata y Mar del Plata. En estos dos últimos casos, tal disminución se observa entre los varones y no entre las mujeres, donde la tasa de empleo también aumenta en ese período.

En todos los aglomerados urbanos de la provincia de Buenos Aires relevados en la EPH se advierte, en ese período, una fuerte disminución de las tasas de desocupación, en general y para cada una de las categorías aquí seleccionadas: mujeres y varones, jefes de hogar y jóvenes de hasta 29 años de cada sexo.

En algunos de los aglomerados urbanos aquí considerados se observa que, para el caso de la tasa de desocupación general, la disminución es aún más importante que la que se evidenció en el total de aglomerados urbanos del país.

En la provincia se observa que también disminuyen, en forma muy importante, las tasas de subocupación horaria en todos los aglomerados urbanos alcanzados por la EPH. Concomitantemente, tiene un comportamiento similar la evolución de la tasa de demandantes de empleo. En ambos indicadores se contempla a personas que desean tener más y/o mejores trabajos. El descenso de estas tasas podría interpretarse como una menor insatisfacción con los empleos que se tienen y/o con las remuneraciones que se perciben.

La evolución de la tasa de sobreocupación horaria tiene un comportamiento diferente a las otras tasas. Entre el 2004-2010 aumentó en el GBA y disminuyó en los otros tres aglomerados considerados.

Por otra parte, se advierte una mejora significativa en la calidad del empleo, al menos si lo medimos a partir del porcentaje de empleo registrado. En el período aquí considerado se evidencia una importante disminución del porcentaje de asalariados sin descuento jubilatorio en todos los aglomerados urbanos de la provincia y en el total de aglomerados del país. En algunos, esta disminución es de alrededor de 20 puntos y, por lo tanto, mayor que la evidenciada en el total de aglomerados urbanos del país relevados por la EPH.

En síntesis, se observa que la situación general del mercado de trabajo en los aglomerados urbanos relevados por la EPH en la provincia de Buenos Aires ha evidenciado, en el período, importantes mejoras.

Cuadro Nro.1: Evolución de tasas seleccionadas en el total de aglomerados urbanos y en aglomerados urbanos Prov. de Buenos Aires. EPH 4to.trimestre 2004-2010

	4to.trimestre año 2004					4to.trimestre año 2010				
	Total Aglom (*)	Partidos GBA	Bahía Blanca-Cerri (**)	Gran La Plata	Mar del Plata	Total Aglom (*)	Partidos GBA	Bahía Blanca-Cerri	Gran La Plata	Mar del Plata
Tasa de actividad		62.8	60.3	61.2	65.8	58.6	60.1	59.1	56.4	61.2
de mujeres	48.5	49.2	48.4	52.6	55.6	46.3	46.4	46.6	48.5	50.2
de varones	73.6	77.6	73.6	70.6	78.4	72.5	75.1	72.4	65.0	73.8
Tasa de empleo	52.9	53.5	51.3	54.5	56.9	54.4	54.9	55.1	53.1	55.8
de mujeres	41.8	40.8	40.1	44.8	45.3	42.2	41.4	43.4	45.2	45.8
de varones	65.7	67.4	63.7	65.3	71.3	68.1	69.8	67.8	61.9	67.4
Tasa de desocupación	12.1	14.8	15.0	10.9	13.4	7.3	8.7	6.9	5.7	8.7
de mujeres	13.7	17.1	17.1	14.9	18.4	8.8	10.9	6.9	6.8	8.8
de varones	10.8	13.1	13.4	7.6	9.1	6.2	7.1	6.9	4.8	8.7
de jefes de hogar	6.2	7.8	8.4	5.9	8.4	4.0	4.5	5.8	4.9	5.2
de mujeres hasta 29 años	22.7	27.3	26.3	24.6	27.2	17.8	21.8	16.3	20.7	24.0
de varones hasta 29 años	17.8	21.4	20.2	16.8	16.9	12.6	15.1	13.8	7.5	14.9
Tasa de subocupación horaria	14.2	16.9	11.7	15.1	15.9	8.4	9.5	3.2	5.5	10.0
Tasa de sobreocupación horaria	32.1	31.5	34.2	33.2	35.6	32.6	33.2	33.5	32.3	31.4
Tasa de demandantes de empleo	33.8	40.4	34.0	32.2	34.6	21.2	23.8	15.4	13.0	23.8
Asalariados sin descuento jubilatorio	48.9	51.8	47.9	42.0	52.6	33.7	37.0	30.1	22.8	32.1

Fuente: INDEC, Indicadores Socioeconómicos- 28 aglomerados urbanos, Resultados 4to.trimestre 2004, Información de Prensa, Marzo 2005 e INDEC, Indicadores Socioeconómicos, Resultados 4to.trimestre 2010, marzo 2011

(*) Corresponde al total de aglomerados urbanos relevados por la EPH en todo el país.

(**) Corresponde al segundo semestre de 2004.

La transformación de la estructura académica y sus implicancias en la Rama de Enseñanza

En este apartado se analizan las transformaciones de la estructura académica en el país y, específicamente, en la provincia de Buenos Aires. Su importancia radica en la incidencia que estas transformaciones tienen sobre el colectivo laboral de los docentes, no sólo sobre su número, sino también en la modificación de sus condiciones laborales.

Durante las últimas décadas se produjeron importantes transformaciones en el sistema educativo argentino y, especialmente, en su estructura académica. Hasta 1993 se encontraba vigente una estructura de niveles en la educación común según la cual el nivel primario era de carácter obligatorio y estaba conformado por 7 años de estudios, mientras que al nivel secundario correspondían 5 años de estudios (6 años en el caso de las escuelas técnicas). A partir de 1993, la aplicación de la Ley Federal N°24.195, implicó pasar a una estructura de 9 años de Educación General Básica (EGB) y 3 años de Educación Polimodal. Al mismo tiempo, se ampliaba la obligatoriedad a 10 años, incluyendo la sala de 5 años de Nivel Inicial y los 9 años de EGB.

La aplicación de la estructura establecida en la Ley Federal de Educación, especialmente lo atinente al Tercer Ciclo de la EGB, fue una de las situaciones más problemáticas que debió afrontar la provincia de Buenos Aires durante la reforma educativa. La implementación del Tercer Ciclo, generó un fuerte impacto organizacional e institucional que involucró a toda la comunidad educativa y a las instituciones educativas. (Minteguiaga, s/f:).

Los cambios curriculares diseñados para la aplicación del Tercer Ciclo produjeron, por un lado, la incorporación de nuevas áreas de conocimiento en el currículo y, por el otro, la reducción del número de asignaturas, lo que tuvo un impacto considerable sobre la situación laboral de los docentes. Muchos de ellos fueron incorporados a la enseñanza básica sin una capacitación adecuada y en áreas curriculares que eran diferentes a su especialidad. Se produjo la incorpora-

ción de maestros de grado en el Tercer Ciclo de la EGB, proceso que fue permitido a partir de la realización de ciertos cursos que les permitieron su “reconversión” en profesores de este ciclo, como también la incorporación de graduados universitarios que, con o sin el profesorado, encontraron un nuevo nicho laboral dentro del sistema educativo. Durante los primeros años, por falta de normativa al respecto, coexistieron dos regímenes laborales, uno para los profesores de la enseñanza media y otro para los maestros de grado, lo que se evidenció, entre otras cosas, en los mecanismos utilizados para otorgar las licencias y para la asignación de cargos. Esta situación tuvo un impacto negativo sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje, acompañado por una fuerte descalificación profesional entre el personal docente de la provincia de Buenos Aires (Minteguiaga, s/f).

La reforma educativa impactó de manera muy distinta en las plantas funcionales de las escuelas. Si bien desde lo formal se requerían nuevos perfiles docentes (coordinadores, preceptores, etc.) y se impulsaban propuestas pedagógicas que implicaban mayor concentración de carga docente en las instituciones, muchas de estas reformas quedaron en los papeles por múltiples razones (carencias de normativa, falta de capacitación específica, políticas irregulares de titularización de los cargos, etc.) (Minteguiaga, s/f).

Posteriormente, la Ley de Educación Nacional N° 26.206/06 (LEN), dio lugar a una nueva organización para los niveles Primario y Secundario, en un intento por introducir cierta homogeneidad en la segmentada estructura académica, que queda configurada de la siguiente manera:

- Nivel inicial: desde 45 días hasta los 5 años siendo este último obligatorio.
- Nivel primario: a partir de los 6 años de edad.
- Nivel secundario: compuesto por dos ciclos, uno Básico, común a todas las orientaciones y uno Orientado, que se encuentra diversificado atendiendo a distintos conocimientos que se desprenden del mundo social y laboral.

- Nivel superior: compuesto por las Universidades e Institutos Universitarios y por los Institutos de Educación Superior.

La LEN también establece la obligatoriedad de la totalidad del nivel secundario.

Durante este proceso de transición, la provincia de Buenos Aires sancionó una nueva ley de educación, la Ley Provincial de Educación N°13.688/07, donde además de contemplar los planteos de la LEN, extiende la obligatoriedad desde los 4 años hasta la finalización del Nivel Secundario. La nueva norma plantea que el Sistema Educativo Provincial comprende cuatro niveles: Educación Inicial, Educación Primaria, Educación Secundaria y Educación Superior, de acuerdo a los términos fijados por la LEN. Así, la provincia establece 14 años de escolaridad obligatoria y adopta una primaria de 6 años y una escuela secundaria de 6 años obligatorios.

Si bien la Ley Provincial de Educación es del año 2007, la jurisdicción había llevado a cabo una serie de consultas durante el año 2004, en aras de realizar una transformación del Nivel Secundario. Estas consultas permitieron, en los años posteriores, desarrollar distintas acciones para transformar el nivel. Fruto de este esfuerzo son el Decreto 256/05, que creó una nueva Dirección Docente que contemplaba la conducción del Tercer Ciclo de la Educación General Básica (EGB) en su nivel central y en servicios; y las Resoluciones 1045/05, de implementación de la Educación Secundaria Básica sobre la base del Tercer Ciclo de la EGB; N°894/05, de constitución de las Unidades de Gestión Curricular de 6 años en Escuelas Técnicas y Agrarias; N° 3233/06, de implementación del Diseño Curricular para el 7° año de Educación Secundaria Básica (1° año de Secundaria); N°306/07, que modifica la estructura de la Subsecretaría de Educación incorporando la Dirección Provincial de Educación Secundaria y la N°1030/07, de incorporación de terceros ciclos de EGB a las Escuelas Medias.

Como se desprende del párrafo anterior, la Ley Provincial de Educación, es sancionada dentro de un contexto de acciones provinciales que anticipan conceptual y operativamente la nueva identidad de la escuela secundaria en la pro-

vincia de Buenos Aires y que permiten avanzar en la consolidación de la nueva estructura, cuya primera cohorte se inicia en el 2007, con fecha prevista de finalización en el 2012. Además, se prevé que los avances en la aprobación e implementación de los diseños curriculares para cada año del nivel, se realicen con los docentes del sistema y respetando sus derechos estatutarios.

Hasta el momento, el proceso de conformación de la nueva estructura de la Educación Secundaria de 6 años está bastante avanzado, aunque con algunas dificultades. La mayor dificultad tiene que ver con la localización de los 6 años que conforman el nivel dentro de un mismo edificio (debe recordarse que el Tercer Ciclo de la EGB se había ubicado en las escuelas primarias). Si bien este proceso de relocalización no se ha completado aún, la nueva estructura se encuentra bajo la dependencia funcional de un director de educación secundaria, cargo al que pueden acceder por concurso sólo los profesores del nivel con título habilitante. En relación con los diseños curriculares, se finalizaron los correspondientes a todos los años del nivel dentro de la Educación Común y se encuentran en elaboración los diseños curriculares de la Educación Secundaria de Jóvenes y Adultos. En cuanto a la reasignación de los docentes para el dictado de las asignaturas, se estableció que, cuando se tratara de asignaturas ubicadas en el primer año de la Secundaria Básica, podían quedar a cargo de los mismos docentes, aunque fueran maestros de enseñanza primaria, siempre que hubieran recibido una capacitación específica. Para los demás años de la Escuela Secundaria Básica y del Ciclo Orientado, es requisito tener el título de profesor de la asignatura correspondiente que figura en el nuevo diseño curricular. Para ello, se establecen los nomencladores de títulos que fijan las incumbencias y permiten o impiden el acceso al dictado de cada materia. De todo lo dicho, se desprende que estamos frente a un proceso de reacomodamiento, con importantes consecuencias en las condiciones laborales de los docentes de Educación Secundaria de la provincia.

La expansión de la matrícula del sistema educativo

Otro aspecto interesante para entender la demanda del mercado de trabajo y la incorporación de los docentes en el sistema educativo, tiene que ver con la expansión de la matrícula educativa en la última década. En este apartado se examina la evolución de la matrícula en el período 2004-2010 para todo el país y, específicamente, para la provincia de Buenos Aires. En primer lugar, se considera la expansión de la matrícula en el sistema educativo nacional y provincial analizando la totalidad de sus principales modalidades: Educación Común, Especial y Jóvenes y Adultos.

Posteriormente, para poder caracterizar la expansión de la matrícula atendiendo a la estructura académica definida por los niveles Inicial, Primario, Secundario² (Secundaria Básica y Ciclo Orientado), y Superior No Universitario, se focalizó en la matrícula de la Educación Común³.

Finalmente, se consideró la evolución de la matrícula de la Educación Superior Universitaria para el período 2004-2009, en tanto no existen datos más actualizados.

Los datos disponibles arrojan para todo el país y para la provincia de Buenos Aires una tendencia general creciente de la matrícula de Educación Común, Especial y Jóvenes y Adultos, durante el período 2004-2010. Es importante destacar que la provincia de Buenos Aires tiene un peso relativo muy importante en el total de la matrícula nacional, donde representa casi un tercio del total del alumnado.

Si tomamos en cuenta la variación de la matrícula entre 2004-2010, se observa que mientras la matrícula correspondiente al total país crece 7.3%, la de la Provincia de Buenos Aires crece 6.5%. El mayor crecimiento en la provincia se produce en el conurbano bonaerense (7.6%).

Si analizamos lo que sucede dentro de cada nivel educativo, atendiendo a la matrícula de Educación Común, se observa que los niveles que más crecieron en forma sostenida, entre el 2004 y el 2010, en el país y en la provincia de Bue-

nos Aires, fueron el Nivel Inicial y el nivel Superior No Universitario. Es de destacar que ambos presentan una mayor potencialidad de crecimiento ya que se encuentran muy lejos de su saturación.

La matrícula del Nivel Inicial presenta una tendencia creciente para todo el país, con una situación similar en la provincia de Buenos Aires. La variación 2010-2004 muestra un crecimiento importante de la matrícula para el total país (20.2%) y para la provincia (19.8%). El mayor crecimiento se localiza en el conurbano bonaerense, 24,4%. Al respecto, debemos recordar que la Ley de Educación de la Provincia establece la obligatoriedad escolar a partir de los 4 años de edad.

La matrícula del nivel Superior No Universitario presenta también un crecimiento importante y sostenido en todo el país y en la provincia de Buenos Aires. El porcentaje de variación 2010-2004 es de 35.0%, para todo el país y de 35.8%, para la provincia. El mayor crecimiento para este período se evidencia en el interior de la provincia, 38.5%. Cabe señalar que la mayor parte de la matrícula del nivel superior no universitario cursa carreras de formación docente.

Atendiendo a los niveles educativos restantes, se observa para la matrícula del Nivel Primario del total país, una cierta estabilidad, aunque con una tendencia levemente descendente, lo que se manifiesta en una tasa de variación 2010-2004 negativa (-0.2%). En la provincia de Buenos Aires, la situación es similar aunque con una tendencia levemente ascendente, con una tasa de variación de 2.6%, que se distribuye de manera muy semejante entre el conurbano bonaerense y el interior de la provincia. Es importante destacar que no es esperable un crecimiento importante del nivel, en tanto la casi totalidad de los niños en edad teórica de concurrir a la escuela se encuentran escolarizados⁴.

En cuanto a la Enseñanza Secundaria, se observa un importante crecimiento de la Educación Secundaria Básica, que abarca los tres primeros años del nivel. En el periodo 2010-2004 crece la matrícula en la Educación Secundaria Básica para la Provincia en forma muy similar al crecimiento evidenciado para el

total país (9.29%, Provincia de Buenos Aires y 9.21%, total país). El mayor incremento relativo se produce en el conurbano bonaerense (10.71%).

Por su parte, el Ciclo Orientado de la Educación Secundaria, que abarca los tres últimos años del Nivel Secundario, presenta en el período 2010-2004, una tasa de variación mínima para el total país (0,56%), y negativa para la provincia (-5,58%). El proceso de disminución de la matrícula que afectó particularmente al Nivel Secundario es consecuencia de algunas causas que pueden considerarse exógenas y endógenas al sistema educativo (Cappellacci y Miranda, 2007). Entre las causas exógenas, podemos mencionar el período de recuperación económica que se gesta con posterioridad a la crisis, a partir del 2003, que al posibilitar la recuperación del empleo, otorga mayores posibilidades ocupacionales a los jóvenes. Entre las causas endógenas, una explicación puede encontrarse en el crecimiento de la matrícula de la educación de Jóvenes y Adultos. Esta modalidad representa una oferta más flexible que permite combinar el estudio con el trabajo y pudo haber sido elegida por los jóvenes que desertaban del sistema de educación tradicional. En ese sentido, la matrícula de Adultos ha crecido en una proporción que explicaría en un alto porcentaje la disminución de la matrícula (especialmente, en el Ciclo Orientado de la Educación Secundaria de la educación común). Claramente, el Nivel Secundario enfrenta los desafíos más importantes de todo el sistema educativo, en aras de evitar el atraso escolar y el abandono que lleva a una importante proporción de jóvenes a no concluir sus estudios.

Finalmente, al analizar la evolución de la matrícula universitaria para todo el país se observa que presenta un importante crecimiento sostenido, mientras que en la provincia el crecimiento muestra algunas fluctuaciones. Al considerar el período 2009-2004, se advierte una variación positiva del número de alumnos universitarios en el país del orden del 7.4%, mientras que en la provincia de Buenos Aires el porcentaje de variación que se verifica duplica el que se observa a nivel nacional: 15.4%. No obstante, es importante señalar que, dado el escaso porcentaje de los profesores universitarios que tienen dedicación exclusiva en las universidades de la provincia (16%), es probable que una proporción importante

de los mismos no se encuentre incluida dentro de la Rama de Enseñanza, en tanto su ocupación principal puede pertenecer a otra de las ramas consideradas.

En síntesis, el análisis de la evolución de la matrícula durante el período 2004-2010 arroja una expansión del sistema educativo en su conjunto, con comportamientos diferenciales hacia el interior del sistema. Si bien el impacto negativo de la crisis 2001 se registró en todo el país, con intensidad diversa en cada nivel educativo, podemos decir que es innegable el proceso de recuperación y crecimiento de la matrícula educativa que se registra en los últimos años de la década, lo que indudablemente ha contribuido, en gran medida, al crecimiento que ha experimentado el número de ocupados asalariados en la Rama de Enseñanza.

Políticas públicas que impactan sobre la Rama de Enseñanza y sobre las condiciones laborales de sus ocupados

En este apartado se pasa rápida revista a algunas políticas públicas del sector educación que analizaremos en tanto tienen impacto sobre el número de ocupados en la Rama y/o sus condiciones laborales. Focalizamos la atención sólo en aquellas políticas públicas que se han plasmado en normativas de distinto grado en el último tiempo (leyes, decretos, resoluciones, etc.).

Si bien desde el año 1990, por Ley Nacional Nº 23.929, se reconocen los Convenios Colectivos para el sector docente, por distintos motivos, la provincia de Buenos Aires no llama a paritarias hasta el año 2007. Recién en octubre del 2006 el gobierno de la provincia de Buenos Aires promulgó la Ley Nº 13.552 de Paritarias Provinciales Docentes, discutida previamente en el Congreso Provincial. Importa destacar que, como lo señalan los gremios, existen diferencias significativas entre el Estatuto Docente y el Convenio Colectivo. El primero, es decidido en espacios en los que la participación gremial es mediada por los legisladores y, el segundo, por acuerdo entre el gremio y la patronal que permite la participación

directa de los representantes gremiales poniéndolos en una situación de mayor fuerza en los procesos de decisión.

Paralelamente, desde el 2005 se dictaron distinto tipo de normativas tendientes a ordenar la transición entre el Tercer Ciclo de la EGB y la Secundaria Básica. En lo que hace a la cobertura de cargos de Directores de estas nuevas unidades educativas, la Resolución Nº1.045/05 de la Dirección General de Cultura y Educación del Gobierno de la Provincia de Buenos Aires, establece que en una primera etapa los Directores Titulares de la Educación General Básica cuyo Tercer Ciclo se transforma en Escuela Secundaria Básica y que posean horas y/o módulos titulares podrán optar por ser reasignados con situación de revista titular en el cargo de Director de Escuela Secundaria Básica. También otorga prelación para el acceso a ciertos cargos para aquellos Vicedirectores y Coordinadores que hasta entonces prestaban servicios en el Tercer Ciclo y encomienda a la Dirección de Secundaria Básica que llame a concurso para la cobertura de los cargos jerárquicos titulares. Asimismo, en su art. 13, establece que los establecimientos educativos a crearse serán clasificados con idéntica desfavorabilidad a la del establecimiento de origen en tanto se mantengan las condiciones de ubicación y acceso.

Por otra parte, dado el cambio curricular que conllevó la estructuración de la Educación Secundaria, diversas Resoluciones de la Dirección General de Educación y Cultura (entre otras, las Resoluciones Nº3.829/07, Nº245/10, y Nº246/10) pautaron la reasignación de los docentes a las nuevas asignaturas.

En relación con la apertura de nuevas fuentes de trabajo docente en la provincia, también se destaca la creación en los últimos años de nuevas universidades oficiales en su territorio⁵, así como la existencia de diversos Programas Nacionales y Provinciales que, con el propósito de promover la inclusión educativa y mejorar las trayectorias escolares de los alumnos, crean cargos de tutores y otras figuras docentes en las escuelas de gestión estatal.

Evolución y condiciones laborales básicas de los ocupados en la Rama de Enseñanza en la provincia de Buenos Aires

En este apartado se realiza una caracterización cuantitativa del perfil y de las condiciones laborales de los ocupados en la Rama de Enseñanza en la provincia de Buenos Aires, así como de la evolución de estas condiciones. Para ello, se tomarán en consideración los datos de la Encuesta Permanente de Hogares (EPH)⁶, que se aplica en las ciudades capitales de provincia y en el resto de los grandes aglomerados urbanos de todo el país. En este caso, se ha considerado únicamente la información correspondiente a los aglomerados urbanos ubicados en su totalidad en la provincia de Buenos Aires: Partidos del Gran Buenos Aires, Gran La Plata, Mar del Plata -Batán y Bahía Blanca- Cerri⁷.

Para este trabajo se tomaron en consideración los datos correspondientes a los años 2004-2010 (segundo semestre) ya que permiten analizar las transformaciones que se produjeron entre los ocupados en la Rama de Enseñanza a partir de los cambios producidos en la estructura del sistema educativo y en la evolución de la matrícula escolar. Cabe señalar que, si bien la mayoría de los ocupados en la Rama de Enseñanza son docentes que trabajan en instituciones educativas que imparten enseñanza en los niveles Inicial, Primario, Secundario o Terciario, también incluye a los que se desempeñan en universidades, públicas o privadas, a aquellas personas que trabajan en instituciones educativas de otros tipos (academias, institutos para la enseñanza de idiomas, de teatro, etc.), a maestros y profesores particulares, a dueños de instituciones educativas, así como a personal de apoyo docente o no docente en instituciones que tienen como actividad principal la enseñanza.

El perfil de los ocupados en la Rama de Enseñanza

Los datos de la EPH muestran que el total de ocupados en todas las ramas de actividad de la provincia de Buenos Aires ha crecido un 10%, entre 2004-2010. Por su parte, los ocupados en la Rama de Enseñanza en su conjunto presentan para el período considerado, un crecimiento de 18.2%, que supera ampliamente y casi duplica el crecimiento registrado para el total de los ocupados en la Provincia.

Asimismo, el incremento del número de ocupados en la Rama de Enseñanza casi triplicó el crecimiento que se observó, para el mismo período, en el total de alumnos de los distintos niveles de enseñanza de la educación común, especial y de jóvenes y adultos (6.5%). Si bien no es esperable una relación lineal entre el crecimiento de la matrícula educativa y el crecimiento de los ocupados en la Rama de Enseñanza, éste último puede deberse a varias razones. En primer lugar, una parte significativa del incremento de la matrícula se produjo en niveles de enseñanza que incorporan docentes con poca dedicación horaria. Además, podemos mencionar el crecimiento de la matrícula en otras modalidades que se encuentran por fuera de la educación formal, la mayor demanda de docentes para desarrollar actividades de capacitación en otras instituciones como empresas, ONGs, etc., y la creación de nuevas universidades en el territorio provincial.

Mientras que en el total de ocupados en todas las ramas, los varones son mayoría (alrededor del 60%), un rasgo tradicional y distintivo de la Rama de Enseñanza es que está constituida mayoritariamente por mujeres. No obstante, entre el 2004-2010 se observa una disminución de la participación femenina relativa (del 81.5%, en el 2004, al 76.5%, en 2010) dentro de la Rama. Se advierte que la incorporación en el período de una cantidad relativamente similar de mujeres y varones (25.561 y 26.872, respectivamente), implicó incrementos porcentuales muy diferentes en cada colectivo. Las mujeres tuvieron un incremento porcentual mucho menor (10.9%) que los varones (50.5%).

Si se considera la proporción de ocupados por tramos de edad en la Rama de Enseñanza, se observa que entre 2004 y 2010 se produce una reducción de la participación de los que tienen 50 años y más (disminuye de 29% a 22.5%), mientras que se incrementa la participación de los ocupados de 30 a 49 años, los que pasan de 51.4% al 58.2%.

En el 2004, la proporción de trabajadores de más de 50 años en la Rama de Enseñanza era de las más altas, comparativamente con la observada en las otras ramas de actividad. Por el contrario, en 2010 se observa que el porcentaje que representan estos trabajadores es superado por la mayoría de las otras ramas. Se advierte así, entre el 2004-2010, un proceso de “rejuvenecimiento” de la Rama de Enseñanza, proceso que estaría revirtiendo la tendencia que se evidenciaba anteriormente. Efectivamente, en años anteriores, los datos de los Censos Nacionales Docentes de 1994 y 2004, permitían observar, para todo el país, un proceso de “envejecimiento” del plantel docente en todos los niveles de enseñanza, ya que la edad promedio del docente se había elevado entre 3 y 4 años para el año 2004 en comparación con 1994. Este comportamiento se explicaba, en parte, por la profundidad de la crisis económica y el deterioro de la situación social y laboral experimentada en los últimos años de la década del 90 y en los primeros de la siguiente. Esta situación habría influido en las estrategias laborales de los docentes, limitando el ingreso de nuevos docentes al sistema e incrementando la carga horaria de aquellos que ya estaban en él. Paralelamente, incidían en este comportamiento los cambios en la normativa previsional que había extendido la edad necesaria para que los docentes accedieran al haber jubilatorio, lo que retrasaba el retiro de los de más edad y el ingreso de los docentes más jóvenes (Dirié, 2007).

La reversión de esta tendencia, que se evidencia entre 2004-2010 en los ocupados en la Rama de enseñanza de la Provincia, se podría relacionar con la entrada en vigencia de la nueva legislación previsional para el personal docente, que posibilita el retiro en condiciones más ventajosas que antes, a partir de los

50 años de edad. Al mismo tiempo, la expansión del mercado de trabajo docente, la mejora de la situación económica general y, en particular, de los ingresos del sector, podrían ser un incentivo para la inserción de los docentes más jóvenes.

Otra de las características de los ocupados en la Rama de Enseñanza es su alto nivel educativo en comparación con los ocupados del resto de las ramas de actividad. Se observa que los ocupados en ella son los que tienen mayor nivel educativo tanto en 2004 como en 2010. Además, la tendencia es creciente, ya que mientras en el 2004 el 69.3% de los ocupados en la Rama de Enseñanza tiene estudios de nivel superior o universitario incompletos o completos, en el 2010, este porcentaje asciende al 76.7%.

Al analizar las diferencias por sexo, se advierte que para 2004 tanto las mujeres como los varones ocupados en la Rama de Enseñanza con estudios superiores o universitarios (completos o incompletos) alcanzan porcentajes muy similares. Sin embargo, en el 2010 se observa que el porcentaje de los ocupados con estudios superiores o universitarios es mayor en las mujeres (77.5%) que en los varones (74.3%). Asimismo se destaca en estos últimos una menor participación relativa de los que completaron estudios superiores.

Importancia de los ocupados en la Rama de Enseñanza en el mercado laboral

Una de las características de esta Rama es que, a diferencia de lo que ocurre con casi todas las restantes, la mayor parte de sus ocupados se desempeñan en el sector público. Entre el 2004-2010, esta participación disminuyó levemente, pasando del 62.1% al 58.5%, en tanto seis de cada diez nuevos ocupados en la Rama ingresaron a trabajar en instituciones del sector privado.

Si bien las modificaciones en la participación porcentual de la Rama de Enseñanza en el total de ocupados se relacionan con su propia evolución como también con la de las otras ramas, es de destacar el aumento de esta participación, tanto en el empleo público como en el privado.

La información recogida en la EPH permite advertir la significación de la Rama de Enseñanza en el empleo de la provincia de Buenos Aires. Los ocupados en ella constituyen en 2010, el 6.8% del total de los ocupados en los 4 aglomerados urbanos que releva la encuesta en la provincia, el 31.8% de los ocupados en el sector público y el 3.2% de los ocupados en el sector privado. En ella trabajan el 2.7% de los varones ocupados y el 12.8% de las mujeres ocupadas. Por otra parte, si focalizamos la atención en la participación de la Rama entre los ocupados con estudios superiores completos, también se observan diferencias importantes según sexo: trabajan en ella el 11.9% de los varones y el 36.3% de las mujeres con ese nivel educativo. Un hecho destacable es que si bien la Rama de enseñanza sigue teniendo un importantísimo peso en el empleo de mujeres con alto nivel educativo, su participación ha disminuido 8 puntos porcentuales entre el 2004-2010, evidenciando que ante un mercado de trabajo con condiciones más favorables este grupo obtiene empleo también en otras ramas.

También se observan importantes diferencias en cuanto a la participación en el empleo público y en el privado. En 2010, las ocupadas en la Rama de Enseñanza constituyen casi el 50% del empleo público femenino de la provincia y sólo el 6.3% del empleo privado femenino. En el empleo masculino la participación de la Rama es mucho menor que la que se advierte entre las mujeres, tanto en sector público (15%, en 2010), como en el privado (1.3%, en 2010). Independientemente de estas diferencias, la participación de la Rama de Enseñanza se incrementó (con distintas intensidades) entre el 2004-2010, tanto en el empleo femenino como en el masculino, en el estatal y en el privado.

Entre el 2004-2010, en el total de ocupados de la provincia se observó un incremento del empleo asalariado (74.8% y 77.7%, respectivamente), una concomitante disminución del empleo por cuenta propia y un leve aumento de los ocupados como empleadores o patrones.

La prestación del servicio educativo en forma colectiva, en instituciones escolares que atienden a alumnos de uno o varios niveles de enseñanza, deter-

mina una de las particularidades de esta Rama: la inmensa mayoría de sus ocupados son asalariados.

Se observa que más de nueve de cada diez ocupados en la Rama de Enseñanza en la provincia de Buenos Aires se ubican en esa categoría. Constituían el 92.8% en el 2004 y el 95.1%, en el 2010. En este sentido, se observa en la Rama un comportamiento similar al evidenciado en el total de ocupados, donde crece la participación de los asalariados y disminuye la de los trabajadores por cuenta propia (del 7% al 4,8%). Este comportamiento se observa entre los ocupados de ambos sexos, aunque con un incremento más notable de la asalarización entre las mujeres que entre los hombres.

Cuadro Nro.2: Ocupados de cada sexo por rama de actividad según tipo de establecimiento 2004-2010. Aglomerados urbanos Prov. de Buenos Aires

Rama de actividad	2004			2010		
	Tipo de establecimiento			Tipo de establecimiento		
	Estatal	Privado	Total	Estatal	Privado	Total
a) Varones						
Agricultura, ganadería, caza y silvicultura	2,3	0,9	1,1	0,3	1,6	1,5
Pesca y servicios conexos	0,0	0,3	0,3	0,0	0,2	0,2
Explotación de minas y canteras	0,1	0,2	0,2	0,0	0,1	0,1
Industria manufacturera	2,2	23,1	20,6	2,0	23,8	21,4
Electricidad, gas y agua	0,1	0,5	0,4	1,7	0,7	0,8
Construcción	3,0	15,3	13,9	1,1	16,4	14,8
Comercio al por mayor y al por menor	1,1	26,2	23,2	1,3	23,0	20,6
Servicios de hotelería y restaurantes	0,2	3,7	3,2	0,1	3,5	3,2
Servicios de transporte, almacenamiento y comunicaciones	2,3	12,7	11,5	4,4	12,6	11,6
Intermediación financiera y otros servicios financieros	2,7	1,1	1,3	2,6	1,9	1,9
Servicios inmobiliarios, empresariales y de alquiler	1,8	7,5	6,8	1,4	8,1	7,4
Administración pública, defensa y seguridad social	55,9	0,4	6,8	60,8	0,5	6,6
Enseñanza	10,4	0,8	1,9	15,0	1,3	2,7
Servicios sociales y de salud	13,3	1,4	2,9	5,4	1,4	1,8
Servicios comunitarios, sociales y personales NCP	4,6	4,6	4,7	3,9	3,9	4,2
Servicios de hogares que contratan servicio doméstico	0,0	1,1	0,9	0,0	0,3	0,3
Servicios de organizaciones y órganos extraterritoriales	0,0	0,2	0,3	0,0	0,6	0,8
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
b) Mujeres						
Agricultura, ganadería, caza y silvicultura	3,1	0,5	1,2	0,3	0,2	0,3
Pesca y servicios conexos	0,0	0,2	0,1	0,0	0,1	0,1
Explotación de minas y canteras	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,1
Industria manufacturera	3,2	16,7	13,4	1,5	13,3	11,1
Electricidad, gas y agua	0,1	0,1	0,1	0,3	0,1	0,2
Construcción	0,4	0,2	0,2	0,1	0,4	0,4
Comercio al por mayor y al por menor	0,5	26,0	19,8	0,1	22,9	18,7
Servicios de hotelería y restaurantes	1,0	5,2	4,2	0,1	3,8	3,2
Servicios de transporte, almacenamiento y comunicaciones	0,2	3,0	2,3	0,8	2,3	2,0
Intermediación financiera y otros servicios financieros	1,0	1,1	1,0	1,7	2,2	2,0
Servicios inmobiliarios, empresariales y de alquiler	1,7	5,4	4,5	1,3	8,8	7,5
Administración pública, defensa y seguridad social	25,2	0,6	6,3	31,3	0,7	6,2
Enseñanza	34,5	6,4	12,9	46,4	6,3	12,8
Servicios sociales y de salud	23,8	5,7	10,1	13,4	6,2	7,5
Servicios comunitarios, sociales y personales NCP	5,3	5,2	5,6	2,2	6,8	6,6
Servicios de hogares que contratan servicio doméstico	0,2	23,6	18,0	0,3	25,2	20,5
Servicios de organizaciones y órganos extraterritoriales	0,0	0,3	0,3	0,2	0,8	0,8
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Fuente: Elaboración propia en base a EPH 2004-2010 (Segundos semestres. Valores ponderados).

Cuadro 3: Ocupados en la Rama de Enseñanza por categoría ocupacional según sexo. 2004-2010. Aglomerados urbanos Prov. de Buenos Aires

	2004				2010			
	Categoría ocupacional				Categoría ocupacional			
	Patrón	Cuenta propia	Obrero o empleado	Total	Patrón	Cuenta propia	Obrero o empleado	Total
Total	0,2	7,0	92,8	100,0	0,1	4,8	95,1	100,0
Varones	0,0	6,0	94,0	100,0	0,6	4,5	94,9	100,0
Mujeres	0,3	7,2	92,5	100,0	0,0	4,8	95,2	100,0

Fuente: Elaboración propia en base a EPH 2004-2010 (Segundos semestres. Valores ponderados).

Condiciones laborales de los ocupados en la Rama de Enseñanza

En 2004, el 93,4% de los ocupados en la Rama de Enseñanza tienen entre 1 y 2 ocupaciones. En 2010 este porcentaje desciende al 89%, al mismo tiempo que se produce un leve aumento de los que tienen 3 o más ocupaciones. Si se compara lo que sucede entre los ocupados en otras ramas se observa que los de la Rama de Enseñanza son los que en mayor proporción tienen más de una ocupación.

Cuadro 4: Ocupados en la Rama de Enseñanza por cantidad de ocupaciones según sexo. 2004-2010. Aglomerados urbanos Prov. de Buenos Aires

	2004							2010						
	Cantidad de ocupaciones							Cantidad de ocupaciones						
	1	2	3	4	5	6 o más	Total	1	2	3	4	5	6 o más	Total
Total	73,1	20,3	3,3	2,3	0,4	0,5	100,0	66,9	22,1	3,9	4,7	0,7	1,7	100,0
Varones	63,1	25,0	5,0	5,0	0,5	1,4	100,0	55,0	31,5	3,9	8,1	1,0	0,5	100,0
Mujeres	75,5	19,2	2,9	1,6	0,4	0,3	100,0	70,7	19,1	3,9	3,6	0,7	2,1	100,0

Fuente: Elaboración propia en base a EPH 2004-2010 (Segundos semestres. Valores ponderados).

Esta situación se explica por las particularidades de la organización del trabajo docente en las escuelas secundarias y en las instituciones terciarias, don-

de la mayor parte de los docentes son contratados por horas cátedra o módulos, en desmedro de la contratación por cargos. Asimismo, podría estar ocurriendo algo similar en las universidades nacionales localizadas en la provincia de Buenos Aires donde gran parte de los docentes (84%) tienen dedicaciones simples o semi-exclusivas (CIIE, 2009).

El comportamiento entre los ocupados varones y mujeres registra, en 2004-2010, la misma tendencia que se visualiza para el total de ocupados en la Rama de Enseñanza. No obstante, son los varones, en mayor proporción que las mujeres, los que tienen más de una ocupación en ambos años considerados. Este comportamiento diferencial entre varones y mujeres ocupados en la Rama de Enseñanza se relaciona con el hecho de que en los Niveles Inicial y Primario, donde la mayoría del personal docente está contratado con designaciones por cargo, la preponderancia del personal femenino es mucho mayor que en el resto de los niveles de enseñanza.

El incremento del porcentaje de ocupados que trabaja en más de dos escuelas podría deberse a que una alta proporción de los nuevos docentes incorporados durante el período comenzaron a trabajar en los Niveles Secundario y Superior, donde el tipo de organización del trabajo docente y el tipo de designaciones preponderantes (por horas cátedra o módulos) incentivan el trabajo en varias escuelas para lograr una remuneración adecuada. El incremento verificado en el número de alumnos en la Educación Secundaria Básica y en el SNU avalaría esta hipótesis.

En promedio los varones ocupados en la Rama trabajan más horas por semana que las mujeres. En el 2010, seis de cada diez varones trabajan 25 horas o más, mientras que entre las mujeres lo hacen cinco de cada diez. Respecto a la carga horaria, se observa que entre el 2004-2010 aumentó la carga laboral promedio de aquellos que trabajan en la Rama de Enseñanza: el 45.7% trabajaba 25 horas o más al principio del período aquí considerado y estaban en esa situación el 53,1% de los ocupados en esta Rama en el 2010. Este incremento se verificó

en forma similar entre los varones y las mujeres (de 53,7% a 60,8% entre los varones y de 43,9% a 50,5% entre las mujeres). Se destaca que, en ambos sexos, el mayor incremento se habría producido entre los que trabajan entre 25 y 36 horas semanales.

Cuadro 5: Ocupados en la Rama de Enseñanza por sexo según tramos de horas trabajadas en la ocupación principal. 2004-2010. Aglomerados urbanos Prov.de Buenos Aires

	2004			2010		
	Sexo		Total	Sexo		Total
	Varón	Mujer		Varón	Mujer	
Tramos de horas trabajadas	0,0	0,0	0,0	0,4	0,0	0,1
1 a 12 horas	18,9	14,0	15,0	15,0	13,4	13,8
13 a 24 horas	27,4	42,2	39,4	23,7	36,0	33,0
25 a 36 horas	21,8	27,8	26,7	28,6	35,2	33,6
37 a 48 horas	23,7	13,1	15,1	23,3	13,6	16,0
49 y más horas	8,2	3,0	3,9	8,9	1,7	3,5
Total	100	100	100	100	100	100

Fuente: Elaboración propia en base a EPH 2004-2010 (Segundos semestres. Valores ponderados).

Si se consideran los ocupados en establecimientos estatales en la Rama de Enseñanza, según la cantidad de horas trabajadas, se puede observar que, en el 2004, la mayor proporción (57,3%) trabajaba hasta 24 horas, mientras que el 41,6% trabajaba 25 y más horas. Por el contrario, en el sector privado, los ocupados en la Rama de Enseñanza trabajaban en mayor proporción (50,6%) 25 y más horas y, sólo el 48,3%, hasta 24 horas.

Esta situación se invierte en el 2010 entre los ocupados del sector estatal, en tanto se reduce a 44,3% el porcentaje de ocupados que trabajan hasta 24 horas y se incrementa a 55,5% el de los que trabajan 25 y más horas. Por el contrario, en el sector privado, pasan a ser mayoría los que trabajan hasta 24 horas (50,9%).

Cuadro 6: Ocupados en la rama de enseñanza por tipo de establecimiento en la ocupación principal según tramos de horas trabajadas en la semana de referencia. 2004-2010 Aglomerados urbanos Prov. de Buenos Aires

Tramos de horas en la ocupación principal	2004		2010	
	Estatal	Privada	Estatal	Privada
Hasta 12 horas	10,7	21,1	10,3	19,2
13 a 24 horas	46,6	27,2	34,2	31,7
25 a 36 horas	26,7	25,6	36,9	27,9
37 a 48 horas	12,2	19,3	14,4	18,3
49 y más horas	2,7	5,7	4,2	2,4
Sin información	1,1	1,1	0	0,6
	100	100	100	100
No trabajó en la semana de referencia	12,2	3,9	9,2	8,2
	100	100	100	100

Fuente: Elaboración propia en base a EPH 2004-2010 (Segundos semestres. Valores ponderados).

La índole de la actividad y la organización del servicio educativo determinan que el promedio de horas semanales trabajadas en la ocupación principal (25.3 horas, en 2004 y 25.8 horas en 2010) en la Rama de Enseñanza sea uno de los más bajos, si se compara con las otras ramas de actividad. Igual tendencia se registra si se considera, para los dos años considerados, el total de ocupaciones (28.7 y 30.7 horas semanales, respectivamente). Sólo los ocupados en el servicio doméstico trabajan, en promedio, menos horas semanales (23.4 y 26.7, respectivamente).

Se advierte que, en el período, aumentó la carga horaria laboral promedio de los ocupados en la Rama aunque levemente. En el resto de las ramas hubo comportamientos erráticos. En algunas el promedio de horas de trabajo semanal se redujo y en otras aumentó.

Dentro de la Rama de Enseñanza, los varones trabajan en promedio más horas que las mujeres, tanto si se considera la ocupación principal como todas las ocupaciones. Esta diferencia se sostiene, casi sin variaciones, en el 2010. Al mismo tiempo, se advierte que los ocupados de ambos sexos incrementan, en promedio, sus horas de trabajo semanales.

Cuadro 7: Promedio de horas trabajadas en la ocupación principal y en el total de ocupaciones según sexo. 2004-2010. Aglomerados urbanos Prov.de Buenos Aires

Tipo de ocupación	Promedio de horas de trabajo semanales			
	2004		2010	
	Varones	Mujeres	Varones	Mujeres
Ocup.Principal	28.3	24.6	29.3	25.0
Todas las ocupaciones	33.0	27.7	35.7	29.1

Fuente: Elaboración propia en base a EPH 2004-2010 (Segundos semestres. Valores ponderados).

No obstante, es de destacar que la EPH da cuenta de la cantidad de horas de trabajo remunerado que tienen los ocupados en las diferentes ramas, tanto en la ocupación principal como en otras. Una característica laboral de los ocupados en la Rama de Enseñanza, al menos los que desempeñan sus tareas frente a alumnos, es que deben dedicar otra cantidad de horas semanales, difícil de cuantificar y no visibilizadas en esta fuente de información estadística, para la preparación de clases, corrección de trabajos, exámenes, etc.

Respecto a sus ingresos, se advierte que los ocupados en la Rama de Enseñanza incrementaron sus ingresos horarios nominales, entre el 2004-2010, en forma mucho más acentuada que los ocupados de casi todas las otras ramas de actividad. Sólo las ramas de agricultura, ganadería, caza y silvicultura⁸ y la administración pública, defensa y seguridad social tuvieron incrementos más altos.

Cuadro 8: Ingresos horarios promedio en la ocupación principal según rama de actividad y variación porcentual 2004-2010. Aglomerados urbanos Prov. de Buenos Aires

Ramas de actividad	2004	2010	Variación % 2010/2004
Agricultura, ganadería, caza y silvicultura	2,75	14,59	530,2
Pesca y servicios conexos	5,99	13,33	222,4
Explotación de minas y canteras	6,25	19,18	306,8
Industria manufacturera	3,52	13,92	395,6
Electricidad, gas y agua	6,27	18,83	300,5
Construcción	2,83	11,18	394,5
Comercio al por mayor y al por menor	2,65	10,43	392,9
Servicios de hotelería y restaurantes	2,63	10,69	407,2
Servicios de transporte, almacenamiento y comunicaciones	3,59	14,50	404,3
Intermediación financiera y otros servicios financieros	6,00	22,11	368,5
Servicios inmobiliarios, empresariales y de alquiler	4,94	17,24	349,1
Administración pública, defensa y seguridad social	4,42	19,50	440,9
Enseñanza	5,29	22,83	431,9
Servicios sociales y de salud	4,55	17,37	381,9
Servicios comunitarios, sociales y personales NCP	4,16	14,13	339,3
Servicios de hogares que contratan servicio doméstico	3,42	9,22	269,3
Servicios de organizaciones y órganos extraterritoriales	5,16	16,09	312,1
Total	3,61	14,04	388,5

Fuente: Elaboración propia en base a EPH 2004-2010 (Segundos semestres. Valores ponderados).

Un dato destacable es que en 2004, los ocupados cuya ocupación principal se desarrolla en la Rama de Enseñanza se encuentran en el 5º lugar entre los ocupados que reciben mejores ingresos (promedio de ingresos por hora), comparados con los ocupados de las otras ramas. En el año 2010, tienen el promedio de ingresos por hora más alto. Entre 2004-2010 se observa una mejoría en el

promedio de ingresos horarios de todas las ramas, y especialmente entre los trabajadores de la Rama de Enseñanza, lo que nos habla de una notable recuperación de los salarios entre sus ocupados. Esta situación se registra, tanto para los ocupados varones como para las mujeres.

Un informe elaborado por la Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires (Dirección General de Cultura y Educación, 2009) corrobora, para el personal docente que trabaja en escuelas de nivel primario, las aseveraciones precedentes. Al comparar los salarios de los docentes de nivel primario con 10 años de antigüedad entre el 2001 y el 2009, muestra que en este último año es un 55.2% más alto que en el 2001, antes de la crisis, si la deflatación se realizaba con índices de la consultora privada Abeceb, cuya estimación de la inflación entre el 2007 y 2008 había sido un 16.,1% más alta que la publicada por el INDEC (36.4% contra 17.4% en dos años), y del 80.2% si se realiza tomando como fuente el IPC calculado por el INDEC.

Como consecuencia de la mejoría relativa de los ingresos laborales de los ocupados en esta Rama, entre el 2004-2010 se incrementa en 10 puntos el porcentaje que está ubicado en los quintiles de ingresos 4 y 5. En el 2004, el 59.1% de los ocupados en la Rama pertenecían a hogares ubicados en esos quintiles, mientras que, en el 2010, estaba en esa situación el 69.3%. En forma concomitante se reduce la participación porcentual de los ocupados en la Rama que pertenecen a hogares de los quintiles de ingreso más bajos (quintiles 1, 2 y 3).

Por su parte, entre 2004-2010, el porcentaje de hogares que "viven de la docencia", es decir aquellos cuyo jefe es alguien que tiene como ocupación principal una actividad en la Rama de Enseñanza y que están en la base de la pirámide (los 2 quintiles más bajos) disminuyen desde el 21,8% al 12,9%. Asimismo, el porcentaje de hogares ubicados en los dos quintiles más altos, se incrementan desde el 66.3% al 72.0%.

Cuadro 9: Hogares por quintil de ingreso per cápita según rama de actividad del jefe. 2004-2010. Aglomerados urbanos Prov. de Buenos Aires

	2004						2010					
	Quintiles						Quintiles					
Rama de actividad	1	2	3	4	5	Total	1	2	3	4	5	Total
Agricultura, ganadería, caza y silvicultura	33,7	7,0	16,6	10,6	32,2	100,0	45,6	14,5	10,0	17,2	12,8	100,0
Pesca y servicios conexos	2,1	13,4	6,3	11,3	67,0	100,0	28,6	4,4	43,3	5,6	18,1	100,0
Explotación de minas y canteras	0,0	27,6	7,4	20,3	44,7	100,0	4,4	0,0	6,3	18,6	70,7	100,0
Industria manufacturera	16,1	22,1	21,3	21,6	19,0	100,0	19,0	20,1	19,8	20,5	20,5	100,0
Electricidad, gas y agua	0,0	6,1	15,7	37,0	41,3	100,0	16,2	24,1	12,1	15,5	32,1	100,0
Construcción	34,7	23,0	17,9	15,0	9,5	100,0	32,5	23,2	19,2	16,1	9,0	100,0
Comercio al por mayor y al por menor	20,7	22,2	22,7	18,3	16,1	100,0	23,3	20,7	19,4	19,1	17,4	100,0
Servicios de hotelería y restaurantes	16,2	18,9	23,1	17,9	23,8	100,0	25,7	25,1	22,0	14,3	12,9	100,0
Servicios de transporte, almacenamiento y comunicaciones	15,2	21,3	21,0	24,7	17,9	100,0	19,8	16,0	23,0	19,9	21,4	100,0
Intermediación financiera y otros servicios financieros	0,0	8,5	18,3	25,4	47,7	100,0	5,1	9,0	13,7	21,4	50,8	100,0
Servicios inmobiliarios, empresariales y de alquiler	8,7	16,4	17,1	20,4	37,4	100,0	9,1	11,2	15,5	26,2	38,0	100,0
Administración pública, defensa y seguridad social	17,6	17,1	18,7	20,7	25,9	100,0	9,2	13,3	18,0	24,4	35,0	100,0
Enseñanza	7,7	14,1	11,9	23,1	43,2	100,0	4,0	8,9	15,2	20,2	51,8	100,0
Servicios sociales y de salud	19,1	18,8	11,7	15,4	35,0	100,0	6,3	16,7	10,5	21,4	45,2	100,0
Servicios comunitarios, sociales y personales NCP	16,9	19,4	15,8	18,6	29,2	100,0	9,0	20,6	18,1	21,0	31,4	100,0
Servicios de hogares que contratan servicio doméstico	30,5	19,8	16,9	22,3	10,5	100,0	38,7	21,0	13,9	15,9	10,5	100,0
Servicios de organizaciones y órganos extraterritoriales	29,0	36,7	0,0	20,5	13,9	100,0	23,0	16,8	18,9	11,9	29,5	100,0
Total	19,0	20,2	19,2	19,9	21,7	100,0	19,8	18,3	18,4	19,8	23,7	100,0

Fuente: Elaboración propia en base a EPH 2004-2010 (Segundos semestres. Valores ponderados).

En el 2010, más del 50% de los hogares cuyo jefe está ocupado en la Rama de Enseñanza pertenece al quintil más alto de ingresos, situación asimilable a lo que ocurre en la Rama de Intermediación Financiera. Esto estaría mostrando una mayor homogeneidad de ingresos entre los ocupados en la Rama de Enseñanza que la existente en la mayoría de las otras.

En el total de ocupados asalariados en los aglomerados de la provincia de Buenos Aires se advierte entre 2004-2010 un importante aumento de la parti-

cipación de los que tienen empleos registrados (pasando del 51.1% en el inicio del período al 65.8% en el final). Lo mismo sucede en la Rama de Enseñanza, donde pasan del 86% de los asalariados al 97%. Si consideramos los aportes jubilatorios como un *proxy* del empleo registrado y se compara con las otras ramas de actividad, se observa que en los dos años considerados los ocupados de la Rama de Enseñanza se encuentran entre los que registran las proporciones más altas de empleo en blanco⁹.

Además de advertirse entre el 2004-2010 una mayor participación de los asalariados, tanto en el total de ocupados como entre los que trabajan en la Rama de Enseñanza, el incremento del empleo registrado se traduce en mayor acceso a los atributos del empleo decente y, por ello, constituye una mejora significativa en las condiciones de trabajo. Ello es así en tanto “la participación de los trabajadores asalariados en el Sistema de Seguridad Social les asegura obra social, ingreso por jubilación en la etapa pasiva, cobro del salario familiar contributivo, prestaciones por desempleo, indemnización por invalidez o muerte, cobertura automática ante las consecuencias de riesgos laborales, entre otros beneficios” (Salvia, 2011: 27).

Cuadro10 - Porcentaje de asalariados ocupados en la Rama de Enseñanza que declararon percibir los siguientes beneficios sociales según tipo de establecimiento. 2004-2010. Aglomerados urbanos Prov.de Buenos Aires

Beneficios sociales	2004			2010		
	Tipo de establecimiento			Tipo de establecimiento		
	<i>Estatal</i>	<i>Privada</i>	<i>Total</i>	<i>Estatal</i>	<i>Privada</i>	<i>Total</i>
Vacaciones pagas	84,1	89,7	85,7	98,3	89,1	94,6
Aguinaldo	83,8	90,2	85,6	98,3	91,1	95,4
Días pagos por enfermedad	85,0	89,9	86,3	98,3	91,9	95,7
Obra social	82,5	87,9	84,0	98,3	92,4	95,9
Descuento jubilatorio	83,5	90,4	85,5	98,4	92,8	96,1
No tiene ninguno	14,7	7,5	12,6	1,6	7,6	4,0

Fuente: Elaboración propia en base a EPH 2004-2010 (Segundos semestres. Valores ponderados).

Entre el 2004-2010 se observa un importante incremento del porcentaje de asalariados ocupados en la Rama de Enseñanza que declara percibir distintos beneficios sociales. La mejora es mucho más notoria entre los que trabajan en el sector estatal. Se advierte que se invierte la situación existente en el año 2004, momento en que estaban en mejor situación relativa los que trabajaban en el sector privado. En forma concomitante, decrece significativamente el porcentaje de asalariados ocupados en el sector estatal que declara no percibir ninguno de esos beneficios sociales. Entre los ocupados asalariados en el sector privado, el porcentaje que no recibe ninguno de estos beneficios permanece estable.

Si bien no es posible detectarlos claramente a partir de este tipo de información estadística, es probable que estos últimos sean aquellos docentes incluidos en la figura del "personal extra-programático" (también denominado personal Ley N° 13.047), que dictan asignaturas fuera del currículum obligatorio. Estos tienen una situación de revista que no genera antigüedad docente, tienen una pauta salarial distinta emanada del Consejo gremial de Gestión Privada y se ven desfavorecidos también en el régimen jubilatorio que les cabe.

En otro orden de cosas, resulta necesario señalar, según lo informado por la Coordinación General del Estudio de Costos del Sistema Educativo del Ministerio de Educación de la Nación, el importante incremento del Gasto Consolidado en Educación, Ciencia y Tecnología en los últimos años en el país, que pasó de representar el 4.6% del PBI, en el 2005, al 6.4%, en el 2009. Asimismo, se verificó un importante aumento del gasto educativo provincial que pasó de \$4.730.832.552 en el 2004 a \$19.249.893.257 en el 2009, constituyendo el 37.5% del gasto público de la provincia. No es posible aquí evaluar el impacto del incremento del gasto en educación en las condiciones de trabajo de los ocupados en la Rama de Enseñanza de la provincia. No obstante, es posible conjeturar que, más allá de los incrementos salariales, el mayor gasto en educación podría estar influyendo también, de manera indirecta, sobre dichas condiciones laborales al

mejorar el parque edilicio escolar y dotar de equipamiento a las escuelas de la provincia.

Reflexiones Finales

En un contexto general de mejora de la situación económica y social en el país y, particularmente en la provincia, en el cual se evidencia una evolución favorable de los principales indicadores sociales y laborales, se dictó en el 2006, la Ley de Educación Nacional y, en el 2007, la Ley de Educación de la provincia de Buenos Aires que, entre otros, establece una importante reforma de la estructura académica del sistema educativo, cambios curriculares, la obligatoriedad del nivel inicial a partir de la sala de 4 años y de la totalidad del nivel secundario. La más importante transformación en la estructura se produce al transformar el Tercer Ciclo de la EGB, que venía de la LFE, en la Educación Secundaria Básica. Actualmente, se encuentra en proceso la unificación de la Secundaria Básica con el Ciclo Orientado del Secundario.

Otras políticas públicas que tienen por objetivo la inclusión educativa de niños y jóvenes que no asisten regularmente a la escuela o la facilitación del acceso a la universidad, así como la mejora de las trayectorias educativas de los alumnos influyen en el incremento de la matrícula que se evidenció en el período 2004-2010 en la provincia.

El análisis de la información recogida por la EPH en los aglomerados urbanos del conurbano bonaerense, Mar del Plata, La Plata y Bahía Blanca permite caracterizar los cambios ocurridos entre el 2004-2010 en la cantidad, perfil y condiciones laborales básicas de los ocupados en la Rama de Enseñanza. Si bien, la gran mayoría de los ocupados en la Rama son asalariados, también hay cuentapropistas y empleadores.

Corroborando para la provincia y para el período, lo señalado en otros trabajos previos, se advierte la significación de la Rama de Enseñanza en el empleo estatal y en el empleo femenino, así como la profundización de tal tenden-

cia. Los ocupados en ella constituyen en 2010 el 6.8 % del total de los ocupados, el 31.8% de los ocupados en el sector público y el 3.2% de los del sector privado. En ella trabajan el 2.7% de los varones ocupados y el 12.8% de las mujeres ocupadas. Asimismo, casi la mitad (46.4%) de las mujeres que trabajan en el sector público lo hacen en esta Rama.

Se observa que mientras el total de ocupados en todas las ramas de actividad de los aglomerados urbanos de la provincia de Buenos Aires creció en el período un 10%, el número de ocupados en la Rama de Enseñanza casi duplicó tal incremento porcentual (18.2%), incorporando a alrededor de 52 mil nuevos trabajadores.

Por su parte, entre el 2004-2010, se incorporan en la provincia casi 250 mil nuevos alumnos en los Niveles Inicial, Primario, Secundario y/o Superior No Universitario de la Educación Común, de Jóvenes y Adultos y/o Especial, así como alrededor de 45 mil nuevos alumnos en la educación universitaria, incrementándose la matrícula un 6.5% y un 15.4%, respectivamente.

Una de las características de esta Rama es que, a diferencia de lo que ocurre con la mayoría de las otras, la mayor parte de sus ocupados se desempeñan en el sector público. Entre el 2004-2010, tal participación disminuyó levemente, pasando del 62.1% al 58.5%. Seis de cada diez nuevos ocupados en la Rama ingresaron a trabajar en instituciones del sector privado.

El incremento porcentual y absoluto tan significativo de la cantidad de ocupados en la Rama de Enseñanza, en el transcurso de los 6 años considerados, puede deberse a varias razones: una parte importante del incremento de la matrícula se produjo en niveles de enseñanza que incorporan docentes con poca dedicación horaria; el crecimiento de la matrícula en modalidades que se encuentran por fuera de la educación formal; la mayor demanda de docentes para desarrollar actividades educativas en otras instituciones como empresas, organizaciones no gubernamentales, etc. y, también, la creación de nuevas universidades en el territorio provincial.

El perfil de los ocupados en la Rama tuvo algunas modificaciones. Declinó 5 puntos la participación femenina (de un 81.5% al 76.5%), y aumentó el porcentaje de los que tienen estudios superiores completos (pasando de un 53% a un 60.4%). Por otra parte, la vigencia de la nueva legislación jubilatoria que permite el retiro a partir de los 50 años en condiciones más ventajosas que antes así como la mejora general de la situación económica de los hogares explicarían el “rejuvenecimiento” de la Rama, que pasó de tener un 29% de ocupados con más de 50 años, a un 22.8% en tal rango de edad.

Respecto a las condiciones laborales de los ocupados en la Rama, se observan cambios positivos, aunque todavía permanecen problemas a resolver. Entre los primeros, debemos citar la importante disminución del porcentaje de docentes sin descuento jubilatorio que puede tomarse como un *proxy* del empleo no registrado, que pasó de un 14% a un 2.9%. En el mismo sentido, se advierte el aumento de los porcentajes de asalariados ocupados en la Rama que tienen distintos beneficios sociales (aguinaldo, vacaciones pagas, días pagos por enfermedad, etc.). En el período considerado, esta mejora es mucho más notoria entre los que trabajan en el sector estatal y se advierte que se invierte la situación relativa existente en el año 2004. En ese momento, estaban en mejor situación relativa los que trabajaban en el sector privado y en el 2010 los del sector estatal. No obstante, persiste también el reclamo por el “blanqueo” de todos los rubros que componen el salario docente.

Al mismo tiempo, mejoraron los ingresos promedio de los ocupados en la Rama en forma más notable que los ingresos promedio de la casi totalidad de las restantes ramas y se institucionalizaron las paritarias docentes. En relación con ello, un mayor porcentaje de hogares con miembros ocupados en la Rama de Enseñanza ocupan los quintiles más altos de ingresos per cápita.

Persisten como problemas a resolver, los relativamente altos porcentajes de ocupados en la Rama que trabajan en varios establecimientos y los que tienen una carga laboral semanal mayor a las 36 horas, teniendo en cuenta que a ella deben sumarle otra cantidad de horas dedicadas a la preparación de clases, ac-

tualización de contenidos, corrección de trabajos y exámenes de los alumnos, etc. También es necesario revisar la situación desventajosa en que se encuentran los docentes extracurriculares en las escuelas de gestión privada y hacer que todos los asalariados de la Rama gocen de los beneficios sociales inherentes al empleo de calidad.

El análisis efectuado ha permitido advertir, a partir de esta visión macrosocial, que entre el 2004-2010 se produjo una importante mejora en las condiciones laborales de los ocupados en la Rama de Enseñanza.

No obstante, es necesario reconocer que los importantes cambios derivados de la modificación de la estructura educativa, los cambios curriculares, el hacer frente a las tareas en marcos sociales e institucionales inestables, repercuten sobre las condiciones laborales de los trabajadores de la Rama. El análisis de las consecuencias que podrían tener los factores mencionados sobre las condiciones laborales de los docentes podrá ser objeto de otros estudios, los que permitirán completar este análisis macrosocial desde enfoques microsociales, que contemplan otras dimensiones, otras fuentes de información y otras estrategias metodológicas.

Notas

¹ Los autores señalan que al analizar esta información debe tenerse en cuenta que el incremento observado del empleo asalariado en el sector público puede obedecer parcialmente al registro de trabajadores ya empleados con anterioridad en condiciones precarias (contratados que pasan a planta transitoria).

² Para el análisis de la matrícula de los niveles primario y secundario, a nivel nacional, se consideró una estructura de nivel primario de 6 grados y de nivel secundario de 6 años, en aras de facilitar la comparación con la Provincia de Buenos Aires que adoptó dicha estructura.

³ La Educación Común se estructura en cuatro niveles de enseñanza que son correlativos, con plazos y edades teóricas y con niveles de complejidad crecientes en sus contenidos.

⁴ La tasa neta de escolarización para el Nivel Primario en el 2001 es de 98.1, para todo el país, y de 98.6, para la Provincia de Buenos Aires. Fuente: INDEC, Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2001, Procesamientos Especiales de la Dirección de Estadísticas Sectoriales.

⁵ En la última década se crearon las siguientes universidades oficiales: Universidad Nacional Arturo Jauretche, la Universidad Nacional de Avellaneda, la Universidad Nacional de Moreno, la Universidad Nacional del Noroeste de la Provincia de Buenos Aires y la Universidad Nacional del Oeste.

⁶ Dado que aún no están disponibles los resultados del Censo Nacional de Población 2010.

⁷ No se incluyó información del aglomerado San Nicolás porque el mismo fue incorporado a la EPH con posterioridad al año 2004.

⁸ Nótese que los ocupados en esta rama captados en la EPH son los que residen en estos aglomerados urbanos y representan en estos sólo el 1% del total de ocupados.

⁹ No obstante, el "blanqueo" de algunos rubros que componen el salario docente continúa siendo un reclamo sindical.

Bibliografía

BIRGIN, A. (2000) "La docencia como trabajo: la construcción de nuevas pautas de inclusión y exclusión". *En: La Ciudadanía Negada. Políticas de Exclusión en la Educación y el Trabajo*. Pablo Gentili y Gaudêncio Frigotto. CLACSO. 2000.

CAPPELLACCI y MIRANDA (2007) "*La obligatoriedad de la Educación Secundaria en la Argentina. Deudas pendientes y nuevos desafíos*". Serie La Educación en Debate N° 4, DINIECE, Ministerio de Educación, Buenos Aires.

CENDA (2010) El trabajo en Argentina: Condiciones y Perspectivas, Informe Trimestral Nro.19, Invierno, Buenos Aires.

CIIE (2009) Anuario 2009 de Estadísticas Universitarias, Secretaría de Políticas Universitarias, Ministerio de Educación de la Nación, Buenos Aires.

DIRECCIÓN GENERAL DE CULTURA Y EDUCACIÓN DE LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES (2009) Unidad Ejecutora Provincial, Salarios Docentes en la provincia de Buenos Aires, Informe de Discusión, Enero.

DIRIÉ, C. Y OIBERMAN, I. (2001) "*La profesión docente en el mercado de trabajo actual*". *En: Estudios del Trabajo*, Nro.22, julio-diciembre., Buenos Aires. Dirié, Cristina (2007) "*El perfil de los docentes en Argentina. Análisis realizado en base a los datos del Censo Nacional de Docentes 2004*", Boletín Temas de Educación Nro.4, año 2,, diciembre 2007, Buenos Aires.

----- (2007) "*La creciente importancia de la actividad docente en el mercado de trabajo argentino*", *Estudios del Trabajo*, Nro.33, Enero-junio, págs.33-66.

- DIRIÉ, C. y SOSA, A. J. (2011) "Argentina: Modelos en pugna, visiones geopolíticas y Mercosur", en SOSA, ALBERTO J., Alianza Argentina Brasil e integración sudamericana, Biblos, Buenos Aires.
- DRAGHI, M.J. y OTROS (2007) "*El trabajo docente en perspectiva*", Serie Líneas de Investigación, Año 1, Nro.2/Noviembre 2007, Centro Provincial de Investigación y prospectiva educativa, Dirección General de Cultura y Educación, Gobierno Provincia de Buenos Aires.
- FAUR, E. y ZAMBERLAIN, N. (2007) "Gramáticas de Género en el mundo laboral. Perspectivas de trabajadoras y trabajadores en cuatro ramas del sector productivo del área metropolitana de Buenos Aires". En Novick, M. Rojo, S. y Castillo, V. (compiladoras), El trabajo femenino en la post convertibilidad. Argentina. 2003-2007. CEPAL/Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad social. Buenos Aires.
- MINTEGUIAGA, A. (S/F) "Reforma Educativa en la Argentina: Reflexiones en torno al proceso de implementación del Tercer Ciclo de la Educación General Básica en el Conurbano Bonaerense". Disponible en: www.ubiobio.cl/cps/ponencia/doc/p5.2htm, fecha de consulta: 17/8/2011
- SALVIA, A. (Coord.) (2011) Empleo, Subempleo y acceso a la seguridad social. En: UCA- Barómetro de la Deuda Social Argentina, Deudas y progresos sociales en un país que hace frente a su bicentenario. Argentina 2004-2010 Serie del Bicentenario. Informe Especial Año 2011.

El estado en las leyes educativas argentinas del siglo XXI: estructuras y sentidos

The State in the twenty first century argentinian educative's laws:
estructures and senses

*Juan Suasnábar**

Resumen

El presente artículo, sobre la base de los resultados parciales de una investigación en curso, busca aportar elementos para la caracterización de las modificaciones, los cambios y las transformaciones que, en las reformas educativas recientes (2004-2006), han afectado al Estado, analizando dónde está el Estado –qué capacidades, funciones y significados en relación con la educación escolar, adopta/le son adjudicados- en las reformas educativas del siglo XXI, y ello desde la perspectiva de la gobernabilidad en un doble sentido: como distribución territorial de la capacidad de gobierno (toma de decisiones vinculantes, soberanas y colectivizadas), es decir, como definición de estructuras de gobierno; y, por otro lado, como proceso de legitimación, de elaboración de prácticas articuladoras tendientes a otorgar un sentido hegemónico.

Palabras claves: Estado - reforma educativa – gobernabilidad – poder político - discurso

Abstract

The following article, based on partial results of an investigation on course, try to provide elements for the characterization of modifications, changes and transformations on recent educational reforms (2004-2006), have affected the state analyzing 'where the state is', meaning, what capabilities, functions and senses adopted or are awarded to it, in relation with school education, in the twenty-first century educational reforms. The perspective is analyzing the governance in two ways: as a territorial distribution government capacity (making binding decisions, sovereign and collectivized), ie as a definition of governance structures and, secondly, as a process of legitimation, articulatory processing practices designed to give a hegemonic sense.

Keywords: State - education reform - governance - political power - discourse

*Profesor y Licenciado en Ciencias de la Educación, auxiliar de investigación del Núcleo de Estudios Educativos y Sociales, de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, becario del CONICET. E-mail: juansuas@gmail.com

Preguntas

"Si no se esfuman, hay que tener cuidado/con los fantasmas"

Mario Benedetti

Sin lugar a dudas, el clima académico -en las ciencias sociales, al menos- ha estado marcado por un signo: **el de interrogación**. "Derrumbe y transformación de la *matriz estado céntrica*"¹ (Garretón, 2000, Cavarozzi, 1999), "globalización y complejización social" (Vallespin, 2000), "sociedad información-al"² (Castells, 1994), "mundialización de la cultura"³ (Ortiz, 1997), "fragmentación educativa" (Tiramonti, 2004), "desinstitucionalización" (Dubet y Martucelli, 1998, 1999, Kessler, 2002) todas las categorías apuntan a la multiplicación de la convicción respecto de la caducidad de las formas tradicionales de vinculación entre los individuos y la sociedad y sus instituciones (entendiendo por tales a aquellas que habían servido de marco para el desarrollo de las teorías sociales clásicas y a las que dedicaron su estudio los grandes teóricos desde Durkheim a Bourdieu pasando por Parsons, Marx o Elias⁴). Caducidad cuyo destino inmediato se vuelve complejo de asir: ¿Mutación? ¿Continuidad? ¿Metamorfosis? ¿Yuxtaposición? ¿Fenómenos *Sui Generis*? Caducidad para la cual, incluso, las categorías de análisis vigentes no siempre alcanzan. Preguntas, muchas preguntas.

En este contexto, la pregunta por **el Estado** no es la excepción, más aún cuando de comprender la situación actual de los sistemas educativos escolares se trata⁵. Como apunta Tiramonti (2010):

"Sobre el trasfondo de la institucionalidad democrática que con dificultades y especificidades se ha logrado mantener como sistema político en la región en los últimos cuarenta años, el Estado, sus formas de intervención y la trama de actores con los que se articula y comparte la tarea de gobierno se han ido modificando, dejando atrás las representaciones clásicas respecto de su lugar en las sociedades modernas y las estrategias e instrumentos a través de los cuales se gobierna la sociedad" (p.7).

Sin embargo, las certezas respecto de la presencia de las modificaciones son menores que los caracteres de estas mismas:

“Hoy tenemos otro Estado y otra relación Estado-sociedad, otras relaciones de fuerza entre poderes económicos, políticos y culturales, otra morfología social y nuevos dilemas de integración social. El proceso está recién en sus inicios y las sociedades tienen más conciencia de lo que se termina que de lo que está emergiendo” (Tenti Fanfani, 2007: 21/22).

Desde este punto de partida es que pretendemos aportar a este debate a partir de la presentación de las primeras conclusiones de un estudio cuyo objetivo fue analizar **dónde está el Estado -qué capacidades, funciones y significados en relación con la educación escolar, adopta/le son adjudicados- en las reformas educativas del siglo XXI**, haciendo referencia al proceso desarrollado en el período 2004-2006 y corporizado en nuevos marcos normativos: leyes de *Fondo Nacional de Incentivo Docente Nº 25.919/04*; de *Obligatoriedad de 180 días de clases anuales Nº 25.864/04*, de *Educación Técnico Profesional Nº 26.058/05*, de *Financiamiento Educativo Nº 26.075/05*, de *Educación Sexual Nº 26.150/06* y la *Ley Educación Nacional Nº 26206/06*⁶. Los mismos textos legales fueron las fuentes *primarias* privilegiadas, complementando el análisis con fuentes *secundarias*, principalmente selección de datos estadísticos, normativa derivada, proyectos y debates parlamentarios, lineamientos de la política educativa nacional, artículos periodísticos y páginas web oficiales, relativos a los diferentes objetos de estudio.

El análisis –recuperando y reformulando una definición clásica de política educativa⁷– centró su atención en el estudio de la *governabilidad* en un doble sentido:

1) A partir de considerar la organización federal de la República Argentina se analizó la **estructura de gobierno** emergente de los marcos normativos señalados considerando que la misma se constituye en la **distribución territorial de la capacidad de gobierno** (toma de decisiones vinculantes, soberanas

y colectivizadas) a partir de tres dimensiones, a saber: **a) curriculares, b) referidas a la formación docente y c) de financiamiento**. La selección se justifica en tanto que definen puntos críticos en lo que hace a la toma de decisiones: a) qué se ha de enseñar; b) quiénes han de hacerlo y cómo, y c) cómo ha de sostenerse la educación materialmente⁸.

2) Sobre la premisa de que todo poder político para ser tal debe buscar su sustento en el consenso de aquellos sobre quienes se ejerce, y recuperando las categorías del *análisis político del discurso*, se analizó la gobernabilidad **como proceso de legitimación**, es decir, de elaboración de prácticas articularias (Mouffe y Laclau, 1985) tendientes a otorgar un sentido hegemónico⁹.

Cuasi-respuestas

En el caso de **los aspectos estructurales de la gobernabilidad** tomamos como punto de partida las oscilaciones, movimientos y desplazamientos que en la historia de la educación argentina se han desarrollado, pasando de un "federalismo centralizador" (Kisilevsky, 2000) o "centralismo uniformante"¹⁰ (Paviglianiti, 1988) a finales del siglo XIX a un proceso de 'descentralización anárquica' y que concluyeron en un 'nuevo federalismo centralizador' en los '90 en donde:

"Al mismo tiempo que se concretizan políticas descentralizadoras, observamos medidas centralizadoras de la misma intensidad, dando lugar a un *doble proceso de descentralización-recentralización selectiva* que, pese a su apariencia contradictoria, se ha constituido en un mecanismo eficaz para asegurar la ansiada gobernabilidad del sistema" (Giovine, 2003: 7, *las cursivas son de la autora*)¹¹.

Este parámetro nos permitió arribar a la conclusión de que, como queda plasmado en el CUADRO I, las actuales reformas han profundizado un proceso cuyos antecedentes tienen más de medio siglo según el cual -y a diferencia del

tipo de estructura que predominó en la génesis del sistema educativo argentino-gobernar no sería sinónimo de poseer, sino de dirigir y controlar. Persiste el 'nuevo federalismo centralizador' con sus características de selectividad. Una estructura que reanima el debate acerca del federalismo educativo -y fiscal- definiendo a favor del Estado Nacional la capacidad de delinear destinos, dejando en manos de las provincias la obligación de llevarlos a cabo: una suerte de división del trabajo en donde la labor jurisdiccional adquiere un carácter fuertemente instrumental: esto es cumplir con objetivos que no define, un cómo más que un qué.

En paralelo dos aspectos relativizan la afirmación anterior: **en primer lugar** si bien el Estado Nacional no sostiene las instituciones educativas, la nueva legislación sí lo habilita para ello (a diferencia de la Ley Federal de Educación); y aún más: a través de la Ley de Financiamiento Educativo Nº 26.075/06 el ámbito nacional también pasa a "sostener" materialmente una parte de la educación en todo el territorio nacional, aunque ello deriva en un importante recurso de poder por las disparidades regionales en razón de las dependencias diferenciales respecto de los recursos fiscales provenientes de la coparticipación (Morduchiwicz, 2002).

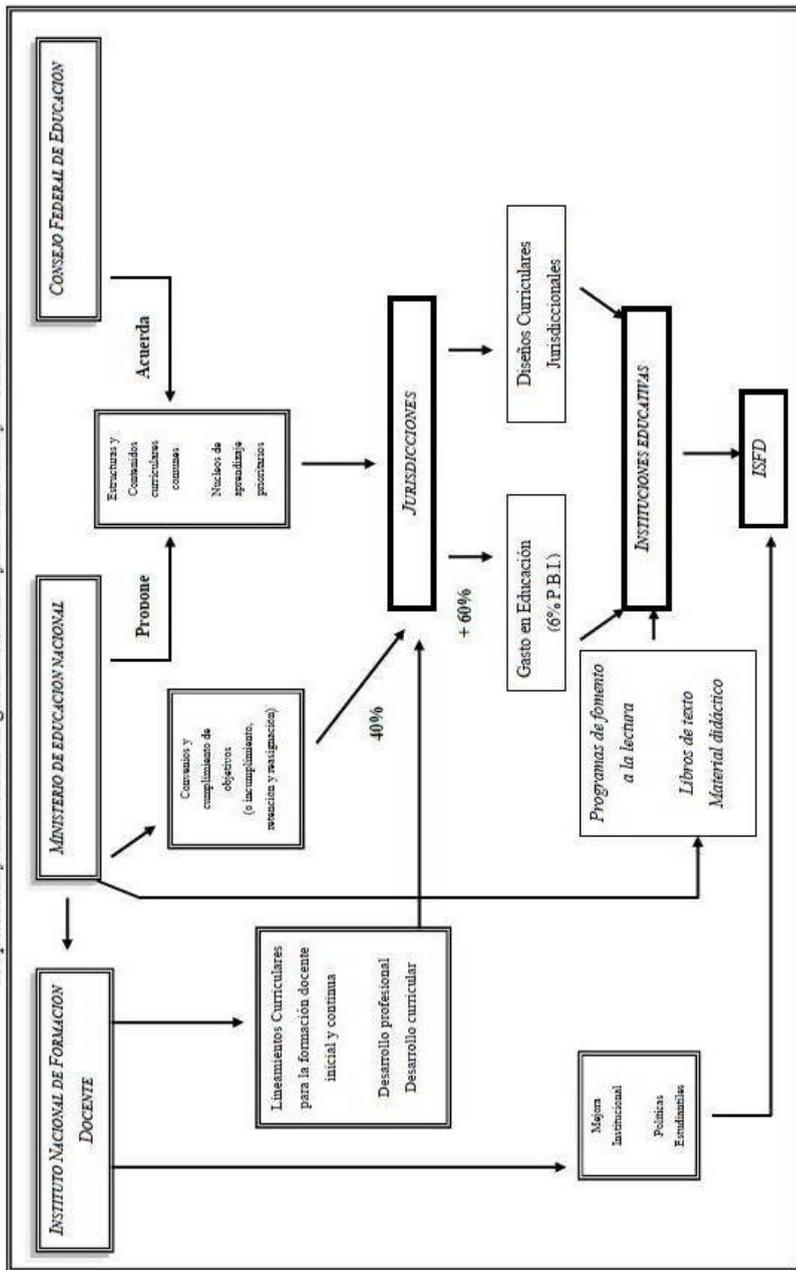
El segundo aspecto tiene que ver con el rol de la instancia federal por excelencia, en materia educativa: el Consejo Federal de Educación. Podría objetarse que éste, según la Ley de Educación Nacional ha pasado a tener un rol protagónico en la definición de políticas educativas, tanto por la cantidad de veces que es ubicado como mediador o consultor (a través de la sentencia "con acuerdo de") del Ministerio Nacional, como porque pasa a adquirir, si la Asamblea lo dispone, capacidad de emisión de resoluciones vinculantes para las jurisdicciones. Sin embargo, tanto por el funcionamiento que ha tenido históricamente el Consejo Federal desde su creación en los '70 como por su composición podría esperarse que, o bien su funcionamiento no sea el esperado (predominando en sus dinámicas internas las pujas y disputas partidarias) o bien quede eclipsado por el Ministerio Nacional -un Ministerio con amplias capacidades y recursos técnicos dedicados a la elaboración de políticas, programas y proyectos- ratificando lo que éste resuelva.

Si la dimensión estructural de nuestro análisis terminó por arrojarnos sobre continuidades en lo que hace a la distribución del poder, de la dimensión discursiva, (complementaria en tanto aborda las pujas por la atribución de sentido a las estructuras descritas) emergió la tensión entre tres intentos de articulación del campo de la discursividad desarrollados en el marco del tratamiento parlamentario de la Ley de Educación Nacional Nº 26.206/06, correspondientes a los tres dictámenes salientes del tratamiento en comisiones del proyecto de ley presentado por el gobierno nacional: uno en mayoría y dos en minoría. El primero refrendando casi en su totalidad el proyecto **oficial** (con el agregado de sólo un artículo: artículo 141¹²), no presentándose una nueva fundamentación al mismo distinta de la realizada por las autoridades que elevaron el proyecto, mientras que los dos restantes son proyectos alternativos acompañados cada uno de una extensa justificación al respecto. Es, en este lugar, en donde tres maneras distintas de dar sentido al lugar del Estado se ponen juego: cada una de estas propuestas constituye un discurso, un "intento por dominar el campo de la discursividad, por detener el flujo de las diferencias, por constituir un centro" (Mouffe y Laclau, 1985: 129), siendo los puntos nodales de cada uno los siguientes:

- Estado garante = justicia social = crecimiento económico = ciudadanía democrática (Poder Ejecutivo Nacional, 2006).
- Estado Federal = equidad = libertad (Senadora Negre de Alonso, L., 2006).
- Estado subsidiario = justicia distributiva = libertad (Senadores Pinchetti de Sierra Morales, D. y Bussi, R., 2006).

Cuadro I

*Estructura de Gobierno de la educación escolar
Competencias y atribuciones de gobierno en las leyes n° 26.075/05 y n° 26.206/06*



Fuente: elaboración propia

Cada una de ellas presentó sus particularidades y determinó ciertos *puntos nodales* a partir de los cuales era posible establecer cadenas equivalenciales entre demandas diferentes¹³. ¿Podemos hablar, sin embargo, de intentos de hegemonizar el campo de las diferencias? Como señalan Mouffe y Laclau (1985)

“para hablar de hegemonía, no es suficiente el momento articulatorio; es preciso, además, que la articulación se verifique a través del enfrentamiento con prácticas articulatorias antagónicas [...] Las dos condiciones de una articulación hegemónica son, pues, la presencia de fuerzas antagónicas y la inestabilidad de las fronteras que las separan” (p.156/157).

Un análisis muy ortodoxo¹⁴ diría que aquí no tenemos prácticas antagónicas, sino sólo matices dentro de un mismo discurso. Sin embargo, nuestra inclinación es pensar que hay elementos que permiten hablar de un antagonismo en estas prácticas articulatorias, por ejemplo: el significante Estado garante excluye el Estado subsidiario, tal y como fueron significados en cada discurso. O la ponderación de instancias poniendo como centro la Nación, en el caso del discurso oficial y lo local en el caso de la segunda contraofensiva. En tal sentido es legítimo plantear la existencia de intentos de hegemonizar el campo de lo social y lo educativo, sobre todo en momentos que, como el nuestro (y según quedó expresado en la introducción) no hay significantes con un sentido unívoco o respuestas “tradicionales” a preguntas “tradicionales”, sino que la apertura de lo social se encuentra en su máxima expresión.

Sin embargo, aparecieron elementos comunes en los tres discursos. Estos son los *significantes flotantes*, cuyo “sentido permanece indeciso entre fronteras equivalenciales alternativas [...] cuyo sentido está ‘suspendido’” (Laclau, 2008: 165): Ley 1.420, Generación del '80, Domingo Faustino Sarmiento, actualidad, futuro, globalización, crisis, cambio son todos significantes cuyo sentido se disputa dentro de estas prácticas articulatorias, pero que perfectamente pasan de un lado al otro y son apropiados por cada discurso. Merece una mención el lugar asignado a la disputa por el sentido del pasado en el marco del debate: como si

la persistencia de aquellas tensiones que fuimos señalando obligara a quien las invoca a volver al punto de partida; punto que sin embargo va mostrando, como en capas, la sedimentación de los pensamientos, significantes articulaciones de cada época, pudiendo hacer convivir, en un mismo discurso a Sarmiento -1880- con el imperativo de la calidad, la eficiencia -1990- y/o la transición a la democracia -1983-.

Igualdad, equidad, justicia y calidad constituyen sin duda otro conjunto de *significantes flotantes* nada desdeñables por su propia capacidad de convertirse en *significantes vacíos* y reunir tras de sí, equivalencialmente, toda una serie de otros significantes, como era el caso en el intento oficial donde, el significativo 'igualdad', equivalía a nación = diversidad = etnia = genero = bilingüismo, excluyendo el significativo discriminación. Así sucede también con el significativo 'justicia' que equivale a una intervención fuerte del Estado nacional en el primer caso versus un Estado subsidiario y garante de mínimos de manera focalizada, en los dos restantes.

De todos modos, lo más relevante para nuestro análisis es que la dimensión discursiva dio cuenta de que, desde el discurso oficial, la estructura de gobierno emergente de los marcos normativos del siglo XXI es significada como parte de un proceso de **ruptura**, a su vez que como una **necesidad; ruptura** con el pasado noventista, neoliberal, desigual e inequitativo, e inauguración de algo distinto; **necesidad** ante un contexto de fragmentación y desigualdad, de desarticulación e inequidad cuya resolución es de la mano de un Estado-Garante que, como centro, coordine este proceso que se estaría iniciando:

"Los/as argentinos/as hemos comenzado a recuperar la idea de **un futuro compartido** y a reconstruir el imaginario de una nación más integrada y más justa, que recupere y reafirme los valores que fueron erosionados en las últimas décadas: el **trabajo** como eje principal de la dignidad de las personas, el reconocimiento y el respeto de la **diversidad**, la importancia de la **solidaridad** y el **esfuerzo** de todos/as, la **integración** y la participación social y económica y la ineludible lucha por mayor **igualdad** y

justicia social. También los/as argentinos/as estamos recuperando la convicción de que **el Estado debe constituirse en la garantía** de que estos valores alcancen al conjunto de la sociedad sin exclusiones” (Proyecto de Ley de Educación Nacional, 2006: 1/ MECyT, 2006: 14 el destacado es nuestro).

Esto no es un dato menor. Que el Estado se sitúe como *garante* del “derecho constitucional de enseñar y aprender” (art.6), del “acceso a todos los ciudadanos a la información y al conocimiento” (art.7), del “financiamiento del sistema educativo nacional” (art.9), del desarrollo de “políticas de promoción de la igualdad educativa” (art.79), de la provisión de “textos escolares y otros recursos pedagógicos, culturales, materiales, tecnológicos y económicos a los/as alumnos/as, familias y escuelas que se encuentren en situación desfavorable” (art.80) y de “las condiciones materiales y culturales para que todos los alumnos logren aprendizajes de buena calidad” (art. 84) define un tema sumamente relevante si se lo mira desde la óptica de la ciudadanía y del *estado de derecho*. Como señala O’Donnell (2002) la relación entre el Estado y los ciudadanos, en términos de reconocimiento y protección de los derechos civiles, políticos y/o sociales ha sido más bien de *inefectividad y particularismo*, que de un amplio reconocimiento y protección con características universalistas¹⁵. Por ello, al situarse el Estado como *garante* lo que hace es obligarse legalmente a reconocer, proteger y arbitrar los medios para asegurar un derecho de manera universal (es decir, a todos los ciudadanos)¹⁶, medios entre los cuales vuelve a constar la posibilidad de que el Estado nacional pueda crear y administrar servicios educativos (art.12¹⁷), distribuir fondos, materiales, programas, líneas de formación docente, definir diseños curriculares o desarrollar programas de mejora y políticas estudiantiles a las jurisdicciones que los requieran (todo aquello que puede leerse en forma vertical y descendente del *CUADRO I*).

En suma, el discurso del Estado-Garante podría tanto significar una estrategia de articulación de demandas en virtud de la capacidad de este significativo para actuar como *significante vacío*; como una potencialidad para, de aquí en

adelante, generar espacios desde los cuales controlar (en el sentido de *accountability*) la efectivización de la garantía de los derechos legalmente consagrados (qué líneas ascendentes podremos agregar en un futuro no muy lejano al CUADRO I). Una vez más, como en el caso del Consejo Federal, sólo podemos enunciar al respecto algunos interrogantes a modo de hipótesis los que el desarrollo de futuros trabajos de investigación ayudarán a dilucidar.

¿Dónde está el Estado entonces? En principio allí, en su ser **Garante** y en tal sentido está compelido a actuar para cumplir su función de garantizar un derecho social, razón por la cual necesita ser **fuerte** en cuanto a su capacidad de toma de decisiones y en cuanto a los recursos que controla para la efectivización de sus decisiones. **Fuerte** también en términos relativos: si se comparan las atribuciones que tiene el nivel nacional con las que se le reservan a los niveles provinciales. Todas estas características que no necesariamente suenan a nuevas y que, como hemos visto, tienen mucho de profundización de procesos que ya se venían desarrollando: el Estado nacional es un estado que dirige desde arriba, controla, indica, determina. *¿Estamos ante una nueva matriz socio-política susceptible de ser denominada estado-céntrica-descentrada?* (Giovine, 2009). La afirmación es arriesgada y requerirá futuros estudios que profundicen el alcance de las continuidades y rupturas con el pasado. Aunque arriesgada, una afirmación de tales características nos permitiría comprender la contradicción (aparente) entre un clima de época que habla de menos Estado y los resultados que aquí presentamos que dan cuenta de más Estado. Contradicción que, una vez más, se comprende poniendo en su justo lugar el sentido con el que en cada caso se significa al Estado. Para el discurso oficial, en suma, es un Estado **nuevo, distinto**, que produce una cesura con el pasado reciente e inaugura una nueva etapa cuyo punto cúlmine se encuentra tanto adelante, en el futuro de "una educación de calidad para todos" como en el pasado más lejano, el de un proyecto fuerte de nación (desde Sarmiento al bicentenario).

Paradójico podríamos considerar al hecho de que **continuidades en un plano** (el proceso de descentralización y recentralización selectiva), **en el otro sean** significadas como **rupturas** (con el pasado 'neoliberal'). Aunque más que

paradoja no hay que olvidar que de eso se tratan los juegos de poder que la política lleva en su seno: juegos, pujas y tensiones de sentidos y por la atribución de sentidos.

Notas

¹ Garretón (2000: 30/31) señala cuatro vías alternativas que podría tomar el proceso de descomposición mencionado: a) descomposición y ausencia de un nuevo modelo (o lo que sería en términos durkheimianos una situación de anomia permanente); b) regresión a la matriz perdida; c) emergencia de una nueva matriz "caracterizada por la autonomía, el refuerzo y la complementariedad de cada uno de sus componentes"; y d) la yuxtaposición de las tres posibilidades anteriores, siendo hacia esta última donde apuntan las tendencias recientes.

² Para Castells (1994) hay tres procesos involucrados en las transformaciones y crisis estructurales que se originan en el contexto mundial, de cuya interrelación se erige lo que él denomina "Sociedad información-al" (p.16) y que son "la revolución tecnológica, basada en tecnologías de la información/comunicación, la formación de la economía global y un proceso de cambio cultural" (p. 15 la cursiva es nuestra).

³ Ortiz (1997) introduce una diferenciación categorial entre globalización y "mundialización de la cultura" (p. 34 la cursiva es nuestra). Según el autor, este concepto permite la coexistencia de la cultura mundializada con otras manifestaciones, mientras el de globalización se refiere a una economía única. Asimismo, lo entiende "como proceso y totalidad [pues] se reproduce y se deshace incesantemente [...] en el contexto de las disputas y de las aspiraciones divididas de los actores sociales, pero [desde] una dimensión abarcadora, englobando otras formas de organización social" (Ortiz, 1997: 47).

⁴ Para ver una completa y exhaustiva síntesis de las principales teorías que abordan las transformaciones en las estructuras, los marcos y pautas sociales de integración ver Svampa (2009).

⁵ Por razones de espacio –además de que sobreabunda la bibliografía al respecto, no desarrollamos las justificaciones al respecto de las conexiones entre los procesos de desarrollo y consolidación de los Estados-Nación en América Latina, y los sistemas educativos. Baste recordar, como apunta Tiramonti (2004) que: "La constitución del sistema educativo [...] da cuenta del poder de la infraestructura del Estado para definir los parámetros de socialización e incorporación cultural de la población. El sistema que se constituye a fines del siglo XIX y principios del XX reconoce en el Estado nacional su principal referente material para la administración, la gestión y el financiamiento de las instituciones escolares, y simbólico también para la provisión de un sentido que se pretendía universalista y que expresaba en clave nacional la 'cultura civilizada'" (p.17).

⁶ El hecho de mencionar las cinco leyes y no exclusivamente la Ley N°. 26.206 se debe a un doble motivo: por un lado porque todas las normativas definen elementos de la estructura de gobierno de la educación en tanto y en cuanto regulan cuáles son las competencias y la capacidad decisoria de las diferentes instancias que lo componen (nacional, provincial, municipal e institucional). Por otro lado ponen en paréntesis la 'amplitud' y legitimidad del debate que rodeó a la Ley Nacional de educación entre mayo y octubre de 2006 en vistas a que buena parte de sus componentes –sino los centrales- ya habían sido contenidos en legislación anterior. En este sentido en un trabajo anterior presentábamos un interrogante acerca de si la mencionada ley constituía el inicio o el fin de un nuevo proceso de reforma educativa (Correa y Suasnábar, 2007).

⁷ Para Paviglianiti (1993), en un abordaje político-educativo "la óptica principal [...] es el estudio de la gobernabilidad, de *cómo se da sentido y dirección a la práctica institucionalizada de la educación*, poniendo énfasis en el Estado como actor central. Más específicamente [...] es el estudio del conjunto de fuerzas que intentan dar direccionalidad al proceso educativo y de las relaciones que se dan dentro del Estado [...] para la configuración y control de la práctica institucionalizada de la educación, dentro de una formación histórica determinada" (p.16 la cursivas son de nuestra autoría).

⁸ Aquellas dimensiones son una adaptación de la propuesta de Rivas (2004: 157/214). Allí el autor habla del 'contenido' del gobierno de la educación como el qué se gobierna y menciona el financiamiento de la educación, las políticas laborales, las políticas pedagógicas y curriculares y las políticas dirigidas al sector

privado. Aquí optamos por hablar de dimensiones y reservar –aunque no sea el tema de este trabajo– el concepto de ‘contenido’ a los sustentos político-ideológicos de una estructura particular de gobierno de la educación (Giovine, 2008), (como por ejemplo, el lugar asignado a la educación en relación con la socialización y/o el mundo productivo o el tipo de ciudadano y de comunidad que se espera desarrollar).

⁹ “Llamaremos *articulación* a toda práctica que establece una relación tal entre elementos, que la identidad de éstos resulta modificada como resultado de esa práctica. A la totalidad estructurada resultante de la práctica articuladora la llamaremos *discurso*. Llamaremos *momentos* a las posiciones diferenciales, en tanto aparecen articuladas en el interior de un discurso. Llamaremos, por el contrario, *elemento* a toda diferencia que no se articula discursivamente” (Mouffe y Laclau, 1985: 119 cursivas en el original).

¹⁰ “El papel hegemónico del gobierno nacional se ejercía por el número de escuelas o colegios dependientes de su jurisdicción, por la mejor calidad de la educación que se impartía en los mismos, y porque además se reservaba la equivalencia de los certificados y títulos, ya que los planes provinciales y los privados debían tener los mismos contenidos que el plan nacional para tener validez en todo el territorio nacional” (p.51).

¹¹ Vale la aclaración: el sentido en que la autora utiliza el concepto de gobernabilidad no es análogo al que le atribuimos en este trabajo. La idea de “ansiosa gobernabilidad” hace referencia, en rigor, al sentido que se le otorgaba al término en los discursos reformistas de los años ‘90 y que tendrían parentescos con esa primera definición de Rivas (2005) que citamos páginas arriba.

¹² Artículo 141 “Invitar a las jurisdicciones provinciales y a la Ciudad Autónoma de Buenos Aires a efectuar las reformas necesarias en la legislación que regula la actividad laboral y profesional docente, con el objeto de incorporar la inhabilitación para el ejercicio de la docencia a quien haya sido condenado/a por delitos contra la integridad sexual, conforme a lo establecido en el Título III, Capítulos II, III, IV y V del Libro Segundo del Código Penal, aún cuando se hubieren beneficiado por el indulto o la conmutación de la pena”.

¹³ El análisis de los discursos en cuestión ameritaría un escrito en sí mismo.

¹⁴ Estaríamos pensando, por ejemplo, en posiciones que afirmarían que los tres intentos se mueven dentro del mismo campo discursivo del capitalismo y no llegan a poner en cuestión las propias bases del sistema; o en posiciones que afirmarían radicalmente la caducidad del Estado como institución de regulación social en el marco de la globalización (Hardt y Negri, 2002; Lewkowicz, 2008).

¹⁵ O’Donnell (1997) caracteriza a las democracias latinoamericanas como una forma particular a las que denomina “Democracias delegativas”, cuyas características salientes serían la debilidad de los mecanismos de control intraestatales –Accountability horizontal– y la existencia de un proceso de doble institucionalización según el cual, bajo la formalidad de las instituciones de la representación política se desarrolla un proceso de ‘institucionalización informal’ en donde los particularismos serían moneda corriente socavando así las fronteras entre las esferas pública y privada.

¹⁶ Un complemento de esta definición lo constituye el artículo 10 de la ley en cuestión, según el cual “El Estado Nacional no suscribirá tratados bilaterales o multilaterales de libre comercio que impliquen concebir la educación como un servicio lucrativo o alienten cualquier forma de mercantilización de la educación pública”, lo que podría traducirse en la fórmula: los derechos no se negocian (una opinión muy distinta a la imperante en los ‘90).

¹⁷ “Artículo 12: El Estado Nacional, las Provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, de manera concertada y concurrente, son los responsables de la planificación, organización, supervisión y financiación del Sistema Educativo Nacional. Garantizan el acceso a la educación en todos los niveles y modalidades, mediante la creación y administración de los establecimientos educativos de gestión estatal. El Estado Nacional crea y financia las Universidades Nacionales”.

Bibliografía

CASTELLS, M. (1994) “Flujos, redes e identidades: una teoría crítica de la sociedad informacional” en Castells y otros *Nuevas perspectivas críticas en la educación*. Paidós, Barcelona, España

JUAN SUASNÁBAR

- CAVAROZZI, M. (1999) "El modelo latinoamericano: su crisis y la génesis de un espacio continental", en Garretón, M.A. (comp.) *América Latina: un espacio cultural en el mundo globalizado*. Convenio Andrés Bello, Bogotá.
- CORREA, N. y SUASNÁBAR, J. (2007) "Nueva Ley de Educación Nacional: ¿Inicio o fin de un nuevo proceso de reforma educativa?" Presentado en el 4º Congreso Nacional y 2º Internacional de Investigación Educativa "Sociedad, Cultura y Educación. Una mirada desde la desigualdad educativa". 18 al 20 de Abril de 2007, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional del Comahue, Cipolletti, Río Negro, Argentina.
- DUBET, F. y MARTUCELLI, D. (1998) *En la Escuela, Sociología de la experiencia escolar*. Ed. Losada, Buenos Aires, Argentina.
- (1999) *¿En qué sociedad vivimos?*, Losada, Buenos Aires, Argentina.
- GARRETÓN, M. A. (2000) "La sociedad del cambio de siglo", en Garretón, M. A. *La sociedad en que vivi(re)mos. Introducción sociológica al cambio de siglo* Ed. LOM, Santiago de Chile, Chile.
- GARRETÓN, M., CAVAROZZI, M., CLEAVES, P., GEREFFI, G. Y HARTLYN, J. (2004) *América Latina en el siglo XXI. Hacia una nueva matriz sociopolítica*. LOM Ed., Santiago, Chile.
- GIOVINE, R. (2003) "Balance de una década de reformas. Los procesos de des-centralización-centralización en el gobierno del sistema educativo bonaerense", ponencia presentada en el *Coloquio nacional: A diez años de la Ley Federal de Educación ¿mejor educación para todos?* Escuela de Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Córdoba.
- (2008) *Cultura política, ciudadanía y gobierno escolar. Tensiones en torno a su definición: la provincia de Buenos Aires (1850-1905)*. Ed. La Crujía, Buenos Aires, Argentina.

- (2009) *El gobierno en la Provincia de Buenos Aires: ¿nueva alianza entre el Sistema Educativo y la Ciudadanía?* Tesis de calificación doctoral.
- HARDT, M. y NEGRI, T. (2002) *Imperio*. Paidós, Buenos Aires, Argentina.
- KESSLER, G. (2002) *La experiencia escolar fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media en Buenos Aires*. UNESO/IIPE, Buenos Aires, Argentina.
- KISILEVSKY, M. (2000) *Génesis y contexto de la descentralización educativa en la Argentina*. Ministerio de Educación Argentina, Buenos Aires, Argentina.
- LEWKOWICZ, I. (2008) *Pensar sin Estado*. Editorial Paidós, Buenos Aires, Argentina.
- MÁIZ, R. (2003) "Poder, legitimidad y dominación" en: Arteta, Guitián y Máiz (Eds.) *Teoría Política: poder, moral democracia*, Ed. Alianza, Madrid, España.
- MORDUCHOWICZ, A. (2002) *El financiamiento educativo en Argentina. Problemas estructurales, solución coyunturales*. UNESCO/IIPE. Sede Regional Buenos Aires.
- MOUFFE, CH. y LACLAU, E. (1985) *Hegemonía y estrategia socialista. Hacia una radicalización de la democracia*, Ed. S.XXI, Madrid, España.
- O'DONNELL, G. (1997) "Democracia delegativa", en *Contrapuntos. Ensayos escogidos sobre autoritarismo y democratización*. Ed. Paidós, Buenos Aires, Argentina.
- (2002): "Las poliarquías y la (in)efectividad de la ley en América Latina" en Méndez, Juan E., O'Donnell, Guillermo y Pinherio, Paulo Sérgio (comp.) *La (in)efectividad de la ley y la exclusión en América Latina*. Ed. Paidós. Buenos Aires, Argentina.
- ORTIZ, R. (1997) *Mundialización y cultura*. Alianza, Buenos Aires, Argentina.
- PAVIGLIANITI, N. (1988) *Diagnóstico de la Administración Central de la Educación*. Serie Estudios y Documentos, Nº 1, MEJ, Buenos Aires, Argentina.

JUAN SUASNÁBAR

- (1993) *Aportes al desarrollo histórico de la política Educativa*. CEFyL, UBA, Buenos Aires, Argentina.
- RIVAS, A. (2004) *Gobernar la educación. Estudio comparado sobre el poder y la educación en las provincias argentinas*. Granica, Buenos Aires, Argentina.
- SVAMPA, M. (2009) "Introducción" en, SVAMPA, M. (ed.) *Desde abajo. Las transformaciones de las identidades sociales*. Editorial Biblos, Buenos Aires, Argentina.
- TENTI FANFANI, E. (2007) *La escuela y la cuestión social. Ensayos de sociología de la educación*. Editorial Siglo XXI, Buenos Aires, Argentina.
- TIRAMONTI, G. (2004) "La fragmentación educativa y los cambios en los factores de estratificación", en TIRAMONTI, G. (comp.) *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media*. Manantial, Buenos Aires, Argentina.
- (2010) "Formas de regular y gobernar el sistema educativo", en *Revista Propuesta educativa N°33*. FLACSO/Argentina.
- VALLESPÍN, F. (2000) *El Futuro de la Política*. Ed. Taurua, Madrid, España.

Documentos oficiales

- NEGRE DE ALONSO, L. (2006) "Dictamen en minoría de comisión sobre mensaje y proyecto de Ley de Educación Nacional". Honorable cámara de Senadores, diario de sesiones, anexo al orden del día N° 1335.
- PINCHETTI DE SIERRA MORALES, D. Y BUSSI, R. (2006) "Dictamen en minoría de comisión sobre mensaje y proyecto de Ley de Educación Nacional". Honorable cámara de Senadores, diario de sesiones, anexo al orden del día N° 1335.
- PODER EJECUTIVO NACIONAL (2006) "Mensaje y proyecto de Ley de Educación Nacional". Honorable cámara de Senadores, diario de sesiones (PE-424/06).

RESEÑAS DE LIBROS

La formación docente en educación física. Perspectivas y perspectivas.



Belén Bilbao
Gabriel Pantusa
Ignacio Islas
*Casanova**
*Mariano Donvito***

CORRALES, Nidia; FERRARI, Silvia; GÓMEZ, Jorge; RENZI, Gladys. Editorial Noveduc, 2010. 191 pp.

El libro que estamos presentando, elaborado por un grupo de profesores de educación física, intenta dar cuenta de la evolución de los modelos didácticos y los currículos afectados a la Educación Física, invitándonos a pensar de qué manera los podemos llevar a la práctica. En él son descriptas las distintas concepciones por las que fue atravesando la disciplina y comparando la mirada *tradicionalista* de la misma con las *nuevas teorías*.

En el capítulo primero, "*La educación física en su trayectoria epistemológica*", desde la perspectiva destacada en el título, los autores van planteando el recorrido histórico (que comienza en aquella escuela tradicional del siglo XIX) por el que cursan los conceptos de cuerpo y movimiento (y la educación física como campo disciplinar), entendidos desde un paradigma biológico-mecanicista, el cual se transforma para, hoy en día, estar en condiciones de hablar de *corporeidad* y *motricidad* respectivamente. Este cambio de paradigma supone dejar atrás una concepción de cuerpo y de movimiento entendido solo desde las ciencias naturales y la física, como un conjunto de segmentos que se mueven para concretar una acción, para pasar a comprender que, detrás de cada gesto, de cada movimiento que realiza una persona, hay cuestiones subjetivas y emocionales que dan información del sujeto, de sus estados de ánimo, su personalidad, sus sentimientos, su propia forma de vivir el mundo. En el capítulo también se presenta el concepto de *socio-motricidad*, el cual habilita a pensar una necesaria relación entre el sujeto y los demás, poniéndose en práctica a través de

* Estudiantes del tercer año de la carrera de Profesorado en Educación Física del Instituto de Educación Superior Tandil (DIPREGEP 3671), Buenos Aires, Argentina.

** Estudiante del segundo año de la carrera de Profesorado en Educación Física del Instituto de Educación Superior Tandil (DIPREGEP 3671), Buenos Aires, Argentina.

juegos y actividades de cooperación y oposición.

En el segundo, titulado "*Perspectiva curricular de la educación física en la formación docente*"; se presentan las características esenciales de la propuesta curricular de educación física y, a partir de ello, distintas formas de afrontarla, dependiendo del tipo de enseñanza al que adhiriera cada profesor. Junto con ello se plantea el tema de la acción obligada que debe ejercer el profesor sobre el currículum y más precisamente sobre los contenidos, a la hora de dar su clase, destacando la necesaria *transposición didáctica* y los límites que debieran establecerse a partir de una *vigilancia epistemológica*. Se incurre también en el tema del *currículum oculto*, la importancia de ser consciente de su existencia, como así también el tema del *currículo nulo, vivido y real*.

En "*Perspectivas en la enseñanza de los juegos y los deportes*" a partir de la problemática en la enseñanza de los juegos y el deporte, los autores desde la concepción de corporeidad, conciben la enseñanza del juego por el valor de sí mismo, por su carácter placentero, y no como medio para la socialización y el desarrollo del pensamiento táctico. La preocupación del docente debe ser presentar propuestas de juego en las que realmente exista la posibilidad de *disfrutar de la oportunidad de jugar con otros*. Con respecto al deporte, ubican a *la enseñanza de la táctica por encima de la*

técnica, es decir, exponer a los alumnos a situaciones reales de juego, en las cuales necesiten de la técnica para poder resolverlas. En paralelo, afirman que es necesario que los alumnos-futuros docentes comprendan cuál es la lógica interna que presenta cada deporte, con el fin de entenderlo en su totalidad, y así poder plantear formas propias y diferentes de enseñanzas de dichos deportes.

En el capítulo cuarto, "*Perspectivas en las prácticas evaluativas*" los autores critican la evaluación tradicional en la cual únicamente el profesor indica en forma numérica el desempeño del niño en cierto contenido. En ésta no se toma en cuenta el proceso que atravesó el niño para adquirir el conocimiento, ni tampoco se la concibe como parte del proceso de enseñanza-aprendizaje. En contraposición, plantean la *evaluación alternativa*, la cual se caracteriza por la reflexión continua acerca de los procesos realizados en la construcción de aprendizajes. Lo más importante de este tipo de evaluación es la *retroalimentación*, es decir que no sólo debe servirle a los alumnos para corregir sus errores, sino también al docente en cuanto a su enseñanza, dándole indicios sobre si sus métodos han sido eficaces, si las decisiones que ha tomado han sido buenas, si sus explicaciones han sido lo suficientemente claras.

En el capítulo siguiente, "*La didáctica específica de la educación física en la formación docente*", es analizada la trayectoria

de la didáctica específica en educación física a través de la evolución de tres modelos didácticos (empirista, racionalista y crítico) para señalar la potencialidad del *modelo crítico* (retomando a Raúl Gómez, 1999) por sobre los otros dos. Desde ese punto de partida, los autores resaltan dos cosas: por un lado la importancia de las *estrategias y los modelos didácticos* como herramientas posibles para favorecer el aprendizaje; y por otro hacen referencia a conceptos, como *configuraciones didácticas y dispositivos pedagógicos*, fundamentales a tener en cuenta desde una perspectiva de formación docente. Todo ello tiene por fin plantear la necesidad de que los futuros docentes sean capaces de reconocer y elegir modelos didácticos que contribuyan a la formación del sujeto cuando desempeñen su rol de educador.

En "*Factores incidentes en la enseñanza de la educación física*", los autores señalan cómo 4 factores: 1) trayectoria como campo disciplinar; 2) trayectoria de su didáctica específica; 3) políticas educativas; y 4) prácticas docentes, determinan el estado actual de la Educación Física, analizando en particular el último de ellos para lo cual se valen de los conceptos de *matriz de aprendizaje, habitus y biografía escolar*, los que se interrelacionan tanto en la formación como en la tarea docente y aportan modelos para las prácticas docentes. Para finalizar nos invitan a pensar de qué formas se hacen presentes estos conceptos y cómo

se aborda o no el tratamiento de los mismos en la formación docente de los profesores de Educación Física.

En el capítulo séptimo, "*Algunas orientaciones para favorecer prácticas alternativas en Educación Física*", los autores explican algunas orientaciones para favorecer las prácticas alternativas en la Educación Física, enfocándose en el *desempeño docente*, en su *rol* como profesor y en el *interés* del alumno en la clase, comparando el modelo existente con uno alternativo propuesto por ellos. En este esfuerzo por modificar las prácticas docentes actuales y favorecer la adquisición de contenidos para los alumnos, hacen referencia a varios puntos destacables tales como: *la comprensión de la clase, el aprendizaje reflexivo y estratégico*, la consideración *de lo grupal* y su incidencia en los aprendizajes y *la secuencia didáctica* basada en la importancia de la formación docente. Para cerrar el capítulo, señalan la necesidad de que existan nuevas alternativas para los profesores formadores de manera tal que los alumnos –futuros profesores-, puedan producir nuevas prácticas.

En el último capítulo, "*Imaginando nuevas prácticas de formación docente en educación física*", se propone el análisis del caso de un profesor de educación física que se desempeña en la materia "Didáctica de los deportes sociomotores" perteneciente al segundo año de la carrera de Profesorado de Educación Física, el cual intenta demos-

trar cómo lleva a cabo prácticas alternativas en las clases, utilizando lo fundamentado en el capítulo anterior, tratando de que sus alumnos-futuros profesores sean capaces de favorecer aprendizajes motores significativos y estratégicos basados en la comprensión del hacer corporal y motor, y construidos a través del encuentro con los otros.

“Así será posible la formación del futuro docente de Educación Física como un profesional reflexivo, solidario, creativo y transformador, que en su tránsito por la

formación obtenga sólidas herramientas para el desarrollo de sus quehaceres pedagógicos, en el marco de una concepción de educación entendida como práctica política y social” (p.184).

A modo de conclusión queremos destacar que cada uno de los capítulos de este libro deja abierto el desafío para, en el futuro, desde la formación y desde la práctica concreta, **construir una educación física diferente.**

“Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media”



Natalia Cuchan*

Autores:

Tiramonti (Dir.)

Homo Sapiens Ediciones, FLACSO Argentina 2011, 254 pp.

El libro, dirigido por Guillermina Tiramonti, recopila una serie de trabajos realizados por investigadores del denominado Grupo Viernes en el marco del Área Educación de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO/Argentina). Constituye una invitación a reflexionar respecto de los desafíos que supone la implementación de la ampliación de la obligatoriedad escolar en la región latinoamericana; específicamente y, tal como adelanta el título, sobre las mutaciones que atraviesa la forma escolar de la escuela media argentina y su histórico patrón de selección ¹.

*Profesora en Ciencias de la Educación de la Facultad de Ciencias Humanas-UNCPBA. Auxiliar de Investigación del Núcleo de Estudios Educativos y Sociales (NEES). Facultad de Ciencias Humanas-UNCPBA.

E-Mail: nataliacuchan@hotmail.com

NATALIA CUCHAN

Repensar el conjunto de los dispositivos que la modernidad construyó para generar un determinado orden escolar constituye uno de los puntos de partida para la comprensión de los cambios que en la actualidad atraviesan las prácticas sociales y educativas, ante nuevas proclamas que promueven la inclusión de toda la población en el entramado social. Es por ello que, las investigaciones presentadas en el libro constituyen el resultado de la construcción colectiva de aquel grupo de investigadores a partir de la sistematización de datos empíricos y de la discusión grupal, con el fin de abrir la reflexión sobre los límites y posibilidades de la escuela media en el presente.

El libro contiene ocho capítulos que aportan diferentes ejes para analizar el formato escolar, pudiendo ser agrupados en tres partes. Los primeros tres capítulos de la primera parte presentan un recorrido por los orígenes de la escuela media en Argentina desde la óptica de un observador actual, intentando comprender el carácter vivo de la historia en los formatos escolares del nuevo siglo. La segunda parte incluye tres capítulos más en los que se analizan las transformaciones de las relaciones vinculares a través de diferentes experiencias de políticas educativas. Por último, la tercera parte incorpora dos capítulos que invitan al lector a reflexionar respecto del renombrado imperativo de la inclusión.

En la primera parte, el capítulo "*Escuela media: la identidad forzada*" a cargo de Guillermina Tiramonti recuerda al lector el carácter selectivo del origen del nivel medio, con una marcada función propedéutica para los estudios superiores que considera convive actualmente con las tendencias pretendidamente inclusivas; de modo que la persistencia del dispositivo escolar moderno estaría generando dificultades de adaptación a las exigencias escolares en los sectores incorporados recientemente. En este sentido, sostiene que los intentos de cambio en la dinámica institucional, su organización e identidad connotan un "forzamiento" de las instituciones escolares para perpetuar la regulación social.

Por su parte, Myriam Southwell en "*La educación secundaria en Argentina. Notas sobre la historia de un formato*" centra el análisis en la historia de la gramática escolar que diseñó y consolidó la escuela media, entendiendo que allí descansan elementos estructurantes y mitos aún presentes. Ofrece un recorrido del nivel bajo la primacía del modelo de los Colegios Nacionales mitristas, esboza las diferentes iniciativas de reforma a lo largo de los años y las orientaciones político-económicas, así como también los rasgos de la tendencia masificadora a mediados de siglo XX. Ello le permite sostener que, pese a los cambios y a la diversidad de orientaciones que atraviesa la escuela media, el formato común construido a principios del siglo pasado se

mantiene vigente consolidando rasgos estables respecto de la enseñanza, el currículo, los tiempos y espacios escolares, la evaluación e identidad institucional. Ello implica un desafío clave ante la inclusión y la universalización de la escuela media, pues durante su vigencia se perpetuarían modalidades de la función selectiva.

En la misma sintonía, el capítulo de Sandra Ziegler *"Entre la desregulación y el tutelaje ¿hacia dónde van los cambios en los formatos escolares?"* analiza las dinámicas de promoción escolar cuyas experiencias intentan cambiar dicho formato, a la vez que interpelan el sentido de la democratización del nivel y sus lazos con la diferenciación, intentando encontrar otras formas de proceder frente a la histórica selección por exclusión. La autora sostiene que los mecanismos de promoción desregulada y tutelada forman parte de las modificaciones que impone la extensión de la obligatoriedad escolar, adecuando las instituciones a los grupos de alumnos que ellas reciben. Identifica allí la vigencia de la selección que opera desde la diferenciación de escuelas que atienden a poblaciones particulares y homogéneas en su interior, tensionando por tanto los significados de la igualdad ante experiencias disímiles en nombre de la inclusión.

En la segunda parte, Mariela Arroyo y Nadina Poliak presentan el capítulo denominado *"Discusiones en torno a la fragmentación, identidades y compromiso. Enseñar*

en las Escuelas de Reingreso". Las autoras ofrecen una mirada sobre la construcción de una identidad institucional y profesional propia de las Escuelas de Reingreso (ER), mostrando los límites de un dispositivo que se crea para neutralizar la exclusión presente en el formato tradicional, con el riesgo de cristalizar la fragmentación. Indagan el lugar del profesor en el contexto del doble proceso de masificación escolar y diversificación, y cómo se redefinen la vocación, el compromiso y la profesión en tales trayectorias.

En esta misma línea, Mariana Nobile en el capítulo *"Redefiniciones de la relación docente-alumno: una estrategia de personalización de los vínculos"* indaga las relaciones docente-alumno que se construyen en las mencionadas escuelas tendientes a su inclusión y adaptación, aunque considera que no son excluyentes de las que pueden concretarse en otras instituciones. Mientras el formato moderno permanece como residual, el vínculo entre docentes y alumnos asume variantes sin marcar el fin de la asimetría, pero redefiniéndola, ahora, desde una construcción y negociación permanente. Las características de los alumnos de las ER suponen una mayor personalización de las relaciones que permite conocer lo que les sucede a los jóvenes, abriendo así el espectro del espacio escolar, superando estigmatizaciones sobre su capacidad de aprendizaje a la vez que

NATALIA CUCHAN

posibilita su adaptación e integración institucional.

Desde una óptica más general Paola Llinás en *"Interpelaciones en los bordes de lo escolar: políticas para abordar la (in)conmovible forma de la escuela secundaria"*, debate respecto de la tensión entre las tendencias democratizadoras y/o de profundización de la fragmentación que subyacen en modalidades educativas creadas en pos de la inclusión: las mencionadas ER en la Ciudad de Buenos Aires y los Centros de Actividades Juveniles (CAJ) impulsados por el Ministerio Nacional de Educación Ciencia y Tecnología. Ambos modelos suponen, desde la mirada de la autora, cuestionamientos a lo "inconmovible" del formato tradicional, pero actuando en los bordes del sistema educativo. Creadas en un contexto fragmentado, sus sentidos oscilan entre un intento de construir una herencia social común, y la perpetuación de circuitos paralelos para quienes, no obstante, resultan excluidos. Mientras las nuevas modalidades visibilizan que hay algo del formato tradicional que no permite a todos una misma trayectoria, ellas engloban a su vez, el reconocimiento de la posibilidad de aprender y el cumplimiento del derecho a la educación.

La tercera parte del libro incluye dos capítulos finales que otorgan al lector herramientas para la reflexión sobre los sentidos flotantes de la inclusión educativa. María Alejandra Sendón en el capítulo *"El*

imperativo de la inclusión escolar y la proliferación de significados acerca de la escolarización secundaria" explora los diferentes significados que adquiere la inclusión educativa en la escuela media, focalizando en escuelas de la ciudad de Buenos Aires que atienden a sectores desfavorecidos socioeconómicamente. Pese al carácter específico, su análisis brinda elementos para la reflexión sobre la inclusión entendida como construcción permanente, que imprime marcas en la escolarización y en los sujetos. Entre los sentidos diversos que identifica en las escuelas analizadas observa tres orientaciones: la inclusión pedagógica, la inclusión social y la inclusión como disciplinamiento del cuerpo y control social; en ellas subyace la obligatoriedad de la escuela media actual que entra en tensión con la persistencia del formato escolar moderno, a la vez que posibilitan nuevas formas de organización escolar para otro tipo de alumno.

En el último capítulo *"La escuela en el mundo contemporáneo. Notas sobre el cambio cultural"*, Verónica Tobeña plantea una serie de ejes temáticos sobre la mutación cultural que modifican las subjetividades, imaginarios e identidades escolares. Fenómenos como la mercantilización y descentramiento de la cultura, transformaciones en el conocimiento ante las nuevas tecnologías en el campo del arte, nuevas delimitaciones en las esferas público-privada, y transformaciones de la esfera

temporal, producen un desacople que dificulta la tarea de transmisión simbólica tradicional de la escuela. De esta manera, su análisis sobre las transformaciones socioculturales del cambio de siglo, ofician como una forma de contextualizar los abordajes de los capítulos anteriores.

Cada uno de los trabajos aporta destacados ejes de análisis sobre políticas educativas de experiencia reciente, las cuales connotan potencialidades para la democratización de una escuela por sujetos hasta no hace mucho tiempo ajenos, pero también riesgos latentes donde la inclusión y democratización transitarían caminos diferentes. La articulación de una perspectiva socio-histórica como la que realizan los autores con análisis concretos de experiencias actuales posibilita una mirada con pretensiones de integración. Ello torna

visible tendencias sedimentadas en la historia educativa de nuestro país que lejos de desvanecerse ante los procesos de reforma educativa se reformulan inscribiendo y moldeando contornos de posibilidad y límites que es necesario tener en cuenta.

Para finalizar "¿qué es lo que se quiere universalizar?" Un interrogante abierto, planteado por Southwell, que atraviesa los diferentes capítulos del libro; un interrogante con múltiples aristas en el campo político educativo pero que también interpela a los actores que cotidianamente transitan las aulas de las escuelas medias argentinas. En este sentido, la construcción de un diálogo articulado entre la macro y micropolítica educativa se torna una vez más indispensable en todo intento de acción y transformación que se proponga en pos de la mejora continua de la educación.

Notas

¹ Cabe destacar que la publicación se incorpora a una serie de textos donde los investigadores centran sus esfuerzos en comprender el fenómeno de la desigualdad educativa enfatizando en la escuela media. Se destacan los textos *La trama de la desigualdad educativa* de Tiramonti G. (comp.) (2003), *La educación de la élites* de Tiramonti G. y Ziegler S. (2008) y "*La escuela media en debate*" de Tiramonti G. y Montes N. (2008).

AGUSTINA ENGERT

Políticas curriculares. Sujetos sociales y conocimiento escolar en los vaivenes de lo público y lo privado



Agustina Engert*

Autora:

HILLERT, Flora.

Editorial Colihue,
2011, 272 pp.

El libro que reseñamos a continuación es el resultado de la tesis doctoral de Flora Hillert. En ella, la autora realiza un análisis profundo de lo que fue la Reforma Educativa de los años '90 distinguiendo entre los ámbitos **público y privado**, poniendo en el centro de la cuestión, el *lugar* y las *formas* de los conocimientos que se producían para ser objetos de enseñanza, y tomando como categorías de análisis los **sujetos** que intervinieron en dicha reforma (tales como lo son la iglesia, el mercado y la sociedad civil). Sintéticamente el texto intenta responder *quiénes* fueron los encargados de decidir *qué* habría de ser enseñado por los docentes, *qué* habría de

tomarse como un saber a enseñar, y *cómo* se llevaría esto a cabo.

Una primera respuesta está inscrita *a priori* en la imagen seleccionada para ilustrar la tapa del libro: la torre de Babel (en la versión del artista holandés Pieter Brueghel), de origen bíblico, construida por los hombres para alcanzar el cielo. En esta historia, Dios, para impedir que este objetivo se concrete, hace que los hombres hablen lenguas diferentes y así no puedan entenderse y se dividan. La imagen funciona como analogía de cómo ha repercutido la toma de decisiones por parte del gobierno acerca de las políticas educativas en el contexto neoliberal de los noventa. Es así como esta organización económica, social, política y "soberana", se despojó de las instituciones escolares, mientras que múltiples organismos e instituciones realizaron algunas sentencias que pertenecen (o por lo menos habían pertenecido en otra época) pura y exclusivamente al Estado, ya que crearon y gobernaron ampliamente sus instituciones, definieron diversos objetos de conocimiento, como así también las formas de enseñarlos.

El libro está dividido en dos secciones: **la primera** compuesta por cuatro capítulos, comienza con prólogos de Alicia de

*Estudiante del último año del Profesorado en Educación Primaria del Instituto Superior de Formación Docente N° 97, La Plata, provincia de Buenos Aires, Argentina.

Alba, María Teresa Sirvent, Susana Barco y Adriana Puiggrós, y trata el proceso de la reforma en sí misma, partiendo desde el contexto hasta las instituciones que jugaron los roles más importantes. En el capítulo primero, "El estudio de lo público en educación" Hillert realiza una distinción entre qué es **privado** y qué es **público**, estableciendo que los límites entre estos son muy cambiantes. Aporta, al mismo tiempo, una nueva mirada que invita a la reflexión sobre el siguiente interrogante ¿Todo lo público es democrático? El capítulo dos, "Los debates políticos y educacionales de los '90", pone en cuestión el abandono que por parte del Estado habrían sufrido las escuelas y el rumbo que toma el conocimiento, entre los ámbitos públicos y los privados, a partir de ello. En "Teorías en cuestión", el tercer capítulo, Hillert presenta un análisis de diferentes teorías que contribuyen al análisis de esas políticas. Tal es el caso, nuevamente de la distinción público-privado pero puesta en relación con los aparatos ideológicos de estado, en el sentido que les otorgó Louis Althusser. El capítulo cuarto: "Las políticas curriculares de los '90: de la teoría social a la clave pedagógica", parte de la definición de currículum de Alicia de Alba, para desarrollar los distintos niveles de especificación curricular a partir de los Contenidos Básicos Comunes (CBC).

La **segunda sección** comienza con el quinto capítulo titulado "Primera cantera. El proceso de elaboración de los CBC en la

jurisdicción nacional". Hillert analiza, por un lado, los CBC nacionales destinados a la enseñanza de la tecnología, señalando cómo éstos fueron fuertemente influidos por el mercado y otras organizaciones aparejadas y por otro lado, los CBC para la enseñanza de las Ciencias Sociales, en los que se evidencia una fuerte influencia por parte de la Iglesia. En el capítulo sexto, "Segunda cantera. Sujetos sociales y currículum real en las instituciones educativas", son recuperadas las voces de aquellos actores que intervinieron e intervienen en el tercer nivel de especificación curricular: los *docentes, directivos, preceptores*, entre otros. Ellos, van proporcionando sus puntos de vista acerca de la reforma, del papel del mercado, de las editoriales de textos escolares, del conocimiento, entre otras, que sirven a la autora para apuntar algunas reflexiones. El séptimo capítulo, "Tercera cantera. Experiencias locales de construcción del espacio público en educación" muestra la observación de proyectos locales en escuelas de distintas ciudades de la provincia de Buenos Aires. La autora finaliza el libro con un octavo capítulo que contiene "Algunas conclusiones".

De esta forma, el estudio de Hillert tiene su punto de partida en cuestiones teóricas e históricas, que le otorgan un sentido a la posterior experiencia, al material empírico, yendo desde el nivel nacional al jurisdiccional y, posteriormente al institucional. Al mismo tiempo, es importante destacar el

AGUSTINA ENGERT

aporte de diversos autores provenientes de distintas épocas y disciplinas como lo son la sociología, la pedagogía o la historia, como así también el hecho de que la autora realiza indagaciones exhaustivas sobre

textos escolares e incluye fragmentos de entrevistas a docentes, directores, preceptores, psicólogos, entre otros, tanto de instituciones educativas públicas como privadas.

Psicología y Trabajo. Una relación posible



*María Matilde
Balduzzi**

Graciela Filippi
y Elena Zubieta
(coordinadoras).

Eudeba. Buenos Aires, 2010. 280 pp.

Este libro es una compilación de textos que giran en torno a la problemática del sujeto en su ámbito de trabajo. Los autores, pertenecientes a la Cátedra I de Psicología del Trabajo de la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires, comparten una concepción del trabajo como construcción histórico-cultural y abordan, en los sucesivos capítulos, distintos aspectos de los procesos psicosociales que se

producen en el campo de intersección entre el trabajador y su entorno.

La pregunta por el sentido del trabajo, que comenzó a ocupar un lugar relevante como objeto de reflexión a partir de las transformaciones generadas por el capitalismo industrial, adquiere una fuerza renovada en la sociedad post industrial, a partir de las nuevas formas de organización de la producción y de los cambios generados en las relaciones laborales. El concepto de alienación y sus modos históricos -el que conceptualizó Marx en el siglo XIX y el que remite actualmente a situaciones de estrés prolongado- sigue siendo clave para analizar el trabajo en relación a la subjetividad y al contexto sociocultural. Las modalidades que ha asumido el trabajo en el mundo contemporáneo, que ya no requieren como condición básica, compartir un mismo tiempo y espacio, roles definidos ni mecanismos de identificación generados en procesos de interacción, plantean situaciones inéditas que afectan el vínculo laboral y la salud de los trabajadores, y exigen actualizar conceptos como el de organización

* Magíster en Educación, docente e investigadora del Núcleo de Estudios Educativos y Sociales de la Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. Tandil, Argentina.
E-mail: matzi09@yahoo.com.ar

laboral, liderazgo, motivación, capacitación y trabajo en equipo. De esa necesaria actualización conceptual, de las situaciones que generan padecimiento en el ámbito laboral y de los resultados de investigaciones realizadas por los autores en el campo de la Psicología del Trabajo, se ocupa este libro en trece textos independientes pero relacionados entre sí, que son presentados como capítulos.

El primero de ellos, a cargo de Graciela Filippi se titula "*Trabajo y subjetividad: ¿el nuevo sujeto laboral?*". Allí la autora rastrea el origen del concepto "subjetividad" y lo analiza en función de las condiciones pasadas y actuales del trabajo, fundamentalmente de las que caracterizan el paradigma fordista respecto a las del modelo post-fordista.

En el segundo capítulo, titulado "*El significado del trabajo en un escenario post crisis*", la misma autora sintetiza una investigación realizada por su equipo en la que se indagó el impacto que tuvo la crisis del año 2001 sobre el significado del trabajo, para distintos grupos sociolaborales. El estudio retoma las funciones manifiestas y latentes del trabajo propuestas por Marie Jahoda en la década de 1980, es decir, la función manifiesta de proveer ingresos, y seis funciones latentes: otorgar una estructura temporal a nuestra vida diaria, posibilitar relaciones sociales con personas ajenas al grupo familiar, vincular a los sujetos con metas de carácter social, desarrollar una

actividad de manera habitual y regular, asignar status e identidad, y brindar la posibilidad de actualizar el saber-hacer desarrollando capacidades, habilidades y competencias. La investigación, sin desconocer las diferencias de contexto en relación al estudio de Jahoda, indagó en qué medida esas funciones eran conservadas en la Argentina de los años 2005-2006.

En el tercer capítulo, que lleva por título: "*Nuevas perspectivas para la comprensión del liderazgo desarrolladas en el ámbito de la Psicología del Trabajo*", Liliana Ferrari realiza una reseña de enfoques e investigaciones sobre el liderazgo en las organizaciones, partiendo de los primeros estudios empíricos de Lewin y Lippitt en la década del '30 hasta el enfoque situacional surgido hacia fines del siglo XX.

En el capítulo cuatro, a cargo de María Laura Nápoli, titulado "*Cultura organizacional y liderazgo*", la autora rastrea el origen de la expresión "cultura organizativa" y las definiciones que se han propuesto del concepto desde diferentes enfoques; caracteriza luego, niveles y funciones, y describe el papel de los líderes en la cultura organizacional. A continuación, analiza el problema de la incidencia de las culturas nacionales, considerando prácticas y valores. Finalmente, considera las funciones de la cultura organizacional como metáfora e ilustra, con dos casos, los conceptos desarrollados en el texto.

El capítulo cinco, a cargo de Graciela Gelaf, se denomina "*El tratamiento de la gestión del conocimiento*". Allí la autora analiza los beneficios que representa para la organización, disponer de conocimientos y competencias específicas. El conocimiento tácito como acto estratégico y la gestión del conocimiento concebido como sistema son objeto de reflexión en este trabajo en el que la autora señala su importancia para generar una ventaja competitiva sostenible.

En el capítulo seis, que se titula "*El trabajo en equipo y la diversidad generacional*", Silvia Koffsmon reflexiona sobre las posibilidades y condiciones de la organización laboral para que sea posible el trabajo en equipo en situaciones de amplia heterogeneidad generacional. Siguiendo a Dejours, caracteriza escenarios laborales en que las asignaciones de sentido de las diferentes generaciones generan malestar psíquico individual y un clima de desconfianza. Finalmente, la autora propone objetivos para el trabajo del psicólogo laboral en estos nuevos entornos institucionales, asumiendo el trabajo en equipo como un proceso inacabado.

En el capítulo siete, titulado "*Capacitación*", Graciela Gelaf destaca la incidencia del concepto de competitividad en la manera en que las organizaciones consideran hoy los recursos humanos. Describe seguidamente las funciones y tareas que supone la administración de un proceso de capaci-

tación y que sintetiza en cinco fases que luego caracteriza: diagnóstico, planificación, organización, ejecución y evaluación. La importancia de la capacitación, lo que ella permite, los métodos que pueden emplearse, las formas y los objetivos son asimismo, objeto de análisis en los sucesivos apartados.

El capítulo ocho se titula "*Breve reseña sobre las direcciones de la investigación en torno a la motivación como concepto y como proceso en organizaciones*". La autora, Liliana Ferrari, que ubica la motivación en una dimensión psicosocial, histórica y relacional, reseña en este trabajo las principales investigaciones y teorías sobre el tema.

En el capítulo nueve, titulado "*Estrés y burn out*", Eduardo Sicardi y Patricia Novo abordan estos fenómenos, frecuentes en el ámbito laboral, que generan preocupación entre profesionales de la salud, investigadores, directivos de empresas, sindicalistas y trabajadores. Eduardo Sicardi define y caracteriza, en la primera parte del capítulo, el concepto "estrés" y analiza las consecuencias del fenómeno. Patricia Novo, en la segunda parte, rastrea el origen del concepto "síndrome de burn out", reflexiona sobre la denominación, y puntualiza los desencadenantes de estrés en los profesionales de la salud y sus consecuencias, a partir de la información aportada por investigaciones recientes. Finalmente, considera

algunas estrategias de intervención para la prevención y tratamiento del síndrome.

El capítulo décimo, a cargo de Elena Zubieta, Roxana Boso y Marisa Rodríguez, se titula "*Aspectos psicosociales del trabajo*". Las autoras, luego de considerar los significados que el trabajo ha asumido a lo largo de la historia y de describir los tipos motivacionales de valores propuestos por Schwartz, sintetizan los resultados de una investigación propia, de carácter descriptivo, que tuvo como objetivo indagar perfiles valorativos asociados al trabajo, en estudiantes de diferentes carreras y universidades -confesionales y no confesionales - de la ciudad de Buenos Aires.

El capítulo 11 se titula "*La música como metáfora de trabajo en equipo en la capacitación organizacional*". La autora, Marisa Stehle, plantea el compartir una actividad musical en el marco de la capacitación organizacional como un espacio de reflexión y aprendizaje diferente, en el que la música se utiliza como metáfora del funcionamiento de la organización.

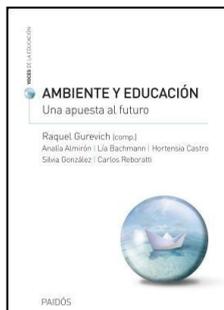
En el capítulo 12, titulado "*La capacitación: herramienta para el cambio y la innovación*", María Florencia Trotta y María Carolina Cebey destacan la necesidad de comprender la capacitación como un

aprendizaje que debe estar en relación con el puesto o el plan de carrera y que no puede dissociarse de las políticas generales de la organización. En los distintos apartados, se ocupan de cuestiones centrales en el tema como son: las funciones y las necesidades de capacitación y el proceso del proyecto de capacitación.

El capítulo 13, a cargo de las mismas autoras, se titula "*Violencia laboral: un acercamiento conceptual*". Se consideran aquí los antecedentes internacionales y locales en el abordaje teórico-práctico de esta problemática, se define el concepto, y se distinguen y caracterizan tipos de violencia laboral: hostigamiento, amenaza, acoso moral, whistleblowing, Iijime, bullying y mobbing.

En síntesis, este libro constituye un aporte valioso en el abordaje de la problemática del trabajo en su relación con la subjetividad, desde una perspectiva psicosocial, brindando actualización conceptual en el campo de la Psicología del Trabajo, aportando resultados de investigaciones desarrolladas en el país por los propios autores, y dando pautas para intervenciones eficaces en el campo de la prevención y promoción de la salud mental en las organizaciones laborales.

Ambiente y educación. Una apuesta al futuro



*María Alejandra
Ballester**

Gurevich, Raquel
(Comp.)

Paidós. Voces de la Educación. 2011, Buenos Aires, 256 pp.

En este libro dirigido especialmente a los educadores, Raquel Gurevich compila diversos artículos con el propósito de mostrar algunos interrogantes y enfoques con los que se abordan los principales dilemas y problemas del tema ambiental y su relación con la educación, posicionándose en una perspectiva en la que la naturaleza es concebida desde el campo de las ciencias sociales. En la introducción, titulada *Un texto y múltiples caminos para leer*, presenta los siete capítulos con los que se compone este libro y a sus autores así como sugerencias para su lectura y sus posibles aportes.

Cada capítulo está acompañado con una selección de textos que narran un caso, un ejemplo o un testimonio que ilustran las perspectivas conceptuales abordadas.

El capítulo 1, "*La cuestión ambiental y sus derivas educativas*", de su autoría, Gurevich se propone presentar un conjunto de criterios para aproximarse al tratamiento de los temas ambientales y lo hace desde la perspectiva del ambiente como categoría relacional, siempre privilegiando las racionalidades sociales. Este enfoque se nutre no sólo de los aportes teóricos-conceptuales y de los debates del campo académico sino de las prácticas sociales de referencia de las comunidades en cuestión.

Se abordan las relaciones entre el ambiente, la educación y política, destacando que al tratarse de problemáticas genuinas los alumnos necesitan vivenciar el esfuerzo teórico y empírico que significa delimitarlas y precisarlas para tratarlas:

"Por ello es oportuno compartir con los alumnos los modos de pensamiento científico así como los argumentos de las múltiples instituciones de la sociedad, a través de sus hipótesis y creencias, para ayudar a reconocer que las comunidades científicas y sociales son las que van reconstruyendo y validando los problemas y conceptos y que estos últimos tienen,

* Docente del Departamento de Educación e Investigadora del Núcleo de Estudios Educativos y Sociales (NEES) de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. Tandil- Argentina. e-mail: ballesterale@hotmail.com

como toda construcción cultural, un carácter parcial y provisorio" (p: 23).

Otra clave conceptual que se presenta en la enseñanza de estos temas es la temporalidad de dichas problemáticas, "se trata de una cuestión histórica, situada y contextualizada" (p.27) en la que coexisten diferentes tiempos en simultáneo. Obliga a revisar desde el presente las coordenadas históricas de explotación de los recursos; y con respecto al futuro nos "invita a la tarea colectiva de educar, informar, concientizar, emancipar y hacerse responsable" como acciones imprescindibles para el logro de la sustentabilidad.

Por último focaliza en la formación ético política de los jóvenes frente al reto de la construcción colectiva de sociedades ambientalmente sustentables. Para este logro se requieren prácticas educativas que promuevan aprendizajes plurales y amplios, vivenciar que no hay soluciones o acuerdos que aglutinen todo el consenso pero que, más allá de cómo cada sector resuelva o comunique una línea de acción determinada, las problemáticas atañen a la sociedad en su conjunto: de allí su alcance político (por el tipo de actividad pública que suscita) y ético (por las responsabilidades públicas y privadas a las que compromete, entre otros factores).

El capítulo 2, "*Naturaleza y ambiente: significados en contextos*", escrito por Hortensia Castro presenta una reflexión

sobre distintas concepciones de la naturaleza y el ambiente en el marco del pensamiento occidental realizando

"una exploración a través de algunos contextos históricos-geográficos para identificar la transformación de las ideas sobre naturaleza y, en particular, comprender algunos de los sentidos de nuestra época" (p.45).

Básicamente se ocupa de desarrollar la idea de la naturaleza en la tradición judeo cristiana (Europa Medieval hasta fines del siglo XIX) concebida como el resultado de un plan o *designio divino* y vista como un todo acabado, finito e inmutable. Luego la autora toma el contexto de la Ilustración europea (siglo XVIII a principios del siglo XIX). Primará una concepción de abundancia y fecundidad de la naturaleza desde una *mirada utilitarista*: "la naturaleza está disponible para satisfacer las necesidades humanas" (p.47) a través de la razón y la técnica. Esta valoración se conecta con una idea clave del pensamiento ilustrado: la noción de *progreso* sostenido y ascendente de la sociedad humana. Las ideas románticas (fines de siglo XVIII) critican fuertemente la concepción de progreso de la Ilustración y promulgan una idea de la *naturaleza sublime* (atendiendo a los efectos que su contemplación genera en el espíritu humano) y *auténtica* (valoración de aquellos lugares que no han sido interveni-

dos por el hombre). Muchas de estas ideas serán resignificadas por los movimientos ecologistas del siglo XX y XXI.

A mediados de siglo XX con la detección y difusión de diversos procesos de degradación de las bases naturales del planeta se produce la transformación de las ideas de la naturaleza derivando hacia una focalización sobre el ambiente: entendido como “el entorno donde se desarrolla la vida, resultado de fuerzas y procesos naturales y sociales” (p.53). La autora desarrolla esta concepción tomando las nociones de *dominio y mediación*, las ideas de *abundancia y escasez* y la del *fin de la naturaleza* aludiendo a los procesos de innovaciones y aplicaciones de la biotecnología.

Por último, refiere a las necesidades que están surgiendo de *retorno a la naturaleza* reflexiona y fundamenta sobre la conveniencia de referirnos a *las naturalezas* y no a la *naturaleza*.

En el capítulo 3 “*Recursos naturales y servicios ambientales. Reflexiones sobre tipos de manejo*”, Lia Bachmann aborda la cuestión de los *recursos naturales* desde una perspectiva compleja, en tanto conjunto de elementos que pueden ser transformados por el trabajo social y en el contexto de un sistema natural de los que se obtienen tanto bienes materiales concretos como también *servicios ambientales*.

Desde los inicios de la humanidad la naturaleza ha sido transformada mediante

el trabajo humano y el uso de la tecnología; en el capítulo se analizan cómo la mayoría de estas transformaciones han dado lugar a problemáticas ambientales teniendo en cuenta dos grandes conjuntos: los *deterioros ambientales* y *la apropiación y el acceso diferenciales al aprovechamiento del ambiente* por parte de los diversos grupos sociales. Se analizan el conjunto de razones que derivaron en el agravamiento de estas problemáticas lo que se denomina como *manejo de recursos naturales y servicios ambientales*.

A lo largo de la historia las sociedades establecieron distintos tipos de manejo. El manejo de recursos dominante fue el de *extractivismo* (fines de siglo XIX) “manejo que aplica elevados ritmos e intensidad de explotación que superan los de renovación de los recursos” (p.86). La autora relata el impacto de este tipo de manejos sobre la dimensión natural, pero también sobre la económica y la social. A mediados de Siglo XX surge un tipo de manejo vinculado a la *conservación de los recursos y su productividad* que se nutre de diversos estudios científicos fundamentalmente la ecología, aunque la aplicación de estas ideas fue asimétrica en diferentes partes del mundo. Finalmente hace referencia al concepto de *desarrollo sostenible* que surge entre las décadas del 1970 y 1980, avanza sobre las discusiones que atraviesan esta categoría y su inscripción en la agenda internacional.

De aquí plantea el tercer tipo de manejo haciendo referencia *al manejo sostenible*, destacando el cambio de visión que implica con respecto a la naturaleza, la importancia que se le reconoce a la diversidad de componentes y relaciones en los ecosistemas, para finalmente avanzar sobre la dimensión social y las vinculación de esta categoría con los estilos de desarrollo de las sociedades.

Carlos Reboratti en el capítulo 4, "*El impacto ambiental de la actividad humana. Desafíos futuros*", se cuestiona por qué, a pesar de que hay un mayor conocimiento sobre los impactos de la actividad humana sobre el ambiente, no ha habido un correlato en la adopción de medidas para solucionar este problema. Intenta explicarlo parcialmente haciendo un recorrido sobre algunos elementos claves de la "*cuestión ambiental*". Para ello explicita cuáles son los impactos (definitivos, permanentes o transitorios) de la sociedad humana sobre la naturaleza al ejercer una constante presión sobre el ambiente. Los divide fundamentalmente en dos: *la degradación y la contaminación* y explicita los recursos naturales afectados. Hace mención a las diferentes escalas temporales y espaciales entre la sociedad y el ambiente como un primer problema para encarar la solución de la cuestión ambiental.

"Estas escalas no sólo se relacionan con las posibilidades técnicas de resolver los

problemas de generación de impacto en el ambiente, sino también a las distintas posibilidades de acción que tiene la sociedad en sus diferentes grados de distribución, densidad y organización" (p.133).

En relación con esta idea desarrolla las implicancias de la escala individual, local, regional y global ilustrándola con diversos ejemplos.

Por último, da cuenta críticamente del surgimiento, caracterización, desarrollo y principales acciones de los movimientos ambientalistas. Cierra este capítulo con el desarrollo del ambientalismo en Argentina que se inicia con la aparición del conservacionismo a principios de siglo XX y la conformación de las primeras instituciones ambientalistas. Ya a fines de siglo XX y principios del XXI, da cuenta de la aparición de una forma más popular y localizada de ambientalismo que ejemplifica con las movilizaciones que se produjeron en la década del '90 a partir del intento de instalar minas a cielo abierto en Esquel y el conflicto por las papeleras en el Río Uruguay. Más allá de los resultados de estos conflictos el autor concluye que es probable que la repercusión y exposición mediática de estas cuestiones contribuyan a:

"la lenta formación de una conciencia sobre la cuestión ambiental y a la futura aparición de un ambientalismo más reflexivo y efectivo" (p.144).

En el capítulo 5, "*Hacia la gestión integral de los riesgos de desastre*", Silvia Gonzáles presenta las características centrales de este enfoque desde las ciencias sociales y desde procesos vinculados, en los que se integran la naturaleza y la sociedad, como la degradación ambiental. También muestra cómo este enfoque va ganando espacio en las discusiones académicas y, poco a poco, se traduce en recomendaciones y estrategias para accionar sobre sociedades y territorios. En este texto va desarrollando la complejidad de lo que denomina la *gestión integral del riesgo* a partir de desplegar conceptos como *gestión territorial*, *el riesgo y sus dimensiones* desde una perspectiva social. También lo relaciona a la *planificación del territorio* y explicita algunas limitaciones o críticas de dicho enfoque.

A lo largo del capítulo va comparando esta noción con la del *paradigma fiscalista*, aun hoy dominante a la hora de explicar y actuar sobre las catástrofes naturales, vinculado a la acción en la emergencia.

Por último, ofrece algunos ejemplos de avances realizados en Argentina en la búsqueda de procesos integrales de gestión del riesgo.

Anaía Almirón en el capítulo 6, "*Naturaleza patrimonio natural y turismo*", indaga acerca de los procesos de valorización patrimonial y turística de la naturaleza

"con el propósito de esbozar una trama conceptual-empírica que pueda servirnos para comprender los procesos de valorización social de las cualidades naturales de los lugares en los que se establecen relaciones entre el patrimonio natural y el turismo" (p.190).

Para ello, en primer lugar, se plantea explicar el *carácter social de la naturaleza* entendiéndola como una dimensión constitutiva de lo social: "el acto de producir naturaleza es, antes que nada, un acto de producir sociedad" (p.191). Esta valorización se fundamenta en prácticas simbólicas y materiales que las sociedades realizan en ciertos contextos históricos y geográficos. En segundo lugar despliega la idea de *valorización patrimonial de la naturaleza* dando cuenta de los procesos, mecanismos y actores más significativos que intervienen en el proceso de patrimonialización a nivel mundial, ilustrándolo con los casos de creación de parques nacionales en Estados Unidos y en Argentina, que han hecho de la naturaleza algo digno de ser cuidado, preservado y conocido.

A continuación da cuenta de la *valorización turística de la naturaleza* destacando que, como práctica social, el turismo

"tiene como dimensión constitutiva la valorización social de determinadas cualidades de los lugares como atractivos

turísticos (o recursos desde los agentes económicos)" (p.201).

Ello implica, también, una valorización material o económica en tanto que en dichos lugares se instala la infraestructura necesaria para hacer posible el consumo. Destaca cómo los lugares turísticos basados en el patrimonio adquieren un prestigio mayor que otros destinos turísticos, por estar cargados de una valoración otorgada por la condición misma de ser patrimonio, convirtiéndolos así en un bien de consumo que de este modo se inscriben en la lógica de los negocios económicos.

A la luz de este desarrollo teórico presenta el caso de Los Glaciares en el sur de la Patagonia Argentina que permite visualizar los vínculos entre patrimonialización y valorización turística de la naturaleza.

El capítulo 7, "*Propuestas de enseñanza sobre temas ambientales*", nuevamente a

cargo de Raquel Gurevich, se presenta un conjunto de consignas de lectura e interpretación de casos elegidos por los autores de este libro, así como sugerencias para abrir la lectura. Estos permiten ser abordados desde la perspectiva teórica desarrollada en cada capítulo, es decir que cada caso permite rescatar el andamiaje conceptual, las categorías y corrientes de pensamiento para ponerlas en funcionamiento al analizar problemáticas ambientales.

Esta obra por su estructura y propósito se transforma en una excelente herramienta para pensar la enseñanza y nos invita también al desafío de desarrollar diversas estrategias, múltiples lecturas y adecuaciones al ponerla en diálogo con otros.

Lo importante es jugar...

Cómo entra el juego en la escuela



*Mariela Andrea Acosta**
*Marisel Caricato***
*Graciela Carpinacci****
*Rosana Egle Corrado*****

Autora:

SARLÉ, Patricia M.

(coord.).

Homo Sapiens Ediciones. Rosario, Santa Fe, 2010, 158 pp.

En el *Prólogo* del libro que se reseña Laura Pitluk plantea diversas preguntas y preocupaciones de los educadores de Nivel Inicial y reconoce una certeza explicitada por las mismas autoras...*lo importante es*

jugar. Considera que las reconocidas especialistas en su conjunto -Elsa B. Aubert; Beatriz Caba; Susan De Angelis; Rosa Garrido; Paloma Kipersain; Inés Rodríguez Saenz; Celia .E Rosemberg; Patricia M Sarlé y Cristina Tacchi- aportan y le imprimen a este trabajo una identidad peculiar, bajo un común denominador: pensar el juego en la Educación Inicial.

En la *Introducción* Patricia Sarlé explicita que cuando el juego “entra” y se formaliza en algunos espacios, especialmente en los educativos, tiende a adquirir diferentes funciones. Este libro está pensando como una posibilidad para mostrar que el juego se puede situar y abordar desde múltiples perspectivas, que si bien por momentos parecieran entrar en tensión, éstas no son excluyentes y todas sostienen la importancia de su presencia como facilitador del aprendizaje escolar. El propósito es aportar diversas y “nuevas” miradas sobre el juego y otorgarle un lugar de privilegio en las prácticas cotidianas de nuestras instituciones educativas. La coordinadora señala que el recorrido del libro no es casual. La estructura del mismo comprende una introducción, siete capítulos y un anexo. Los diferentes capítulos *juegan* una suerte de contrapunto entre sí. Se analizan tanto los comienzos del juego en la Educación Inicial como las perspectivas actuales.

* Licenciada y Profesora en Educación Inicial. Docente del Departamento de Educación. Facultad de Ciencias Humanas. UNCPBA. Tandil. Argentina

** Profesora en Educación Preescolar. Docente del Departamento de Educación de la Facultad de Ciencias Humanas. UNCPBA. Tandil. Argentina

*** Profesora en Educación Preescolar. Docente del Departamento de Educación e investigadora del Núcleo de Estudios Educativos y Sociales (NEES). Facultad de Ciencias Humanas. UNCPBA. Tandil. Argentina

**** Magíster en Psicología Cognitiva y Aprendizaje. Licenciada y Profesora en Educación Inicial. Docente del Departamento de Psicología y Educación e investigadora del Núcleo de Estudios Educativos y Sociales (NEES) de la Facultad de Ciencias Humanas. UNCPBA. Tandil, Argentina.

E-mail: acostamarielandrea@yahoo.com.ar
mariselaricato@hotmail.com
gachicarpi@fibertel.com.ar
rosana_corrado@yahoo.com.ar

En el capítulo 1 "*El juego como método: una historia que comienza con Froebel*", Patricia Sarlé, en torno a un relato del presidente del Consejo Escolar de la Capital (1896), propone hacer una lectura histórico-didáctica

"tratando de comprender cómo el juego se propuso en el nacimiento del Jardín de Infantes como método de enseñanza y qué significó esta opción en términos de la definición de ciertas rutinas y materiales que se ofrecen como actividades" (p.26).

Reconstruye la constitución de la educación infantil en nuestro país de la mano de Sarmiento y de las primeras maestras norteamericanas tomando como hito la creación en 1870, en Buenos Aires, de la primera escuela infantil que sigue el método froebeliano y que abre el camino para el juego como método de enseñanza para los niños pequeños. Relata que a partir de 1884, con la sanción de la Ley de Educación Común (Ley 1420) comienzan a crearse Jardines de Infantes como salas anexas de las Escuelas Normales y cursos de formación de "maestras kindergartnerinas" en la Escuela Normal de Paraná. En este contexto, el método froebeliano no será el único que se implemente tempranamente, "sus salas experimentales serán campo propicio para iniciar el Método Montessori y los juegos educativos de Decroly" (p.28). Luego, retoma algunos aspectos de aquel

relato inicial: el ambiente, los materiales y las actividades de la sala; y a partir de ellos, trata de comprender qué se quiere decir cuando se habla de juego como método de enseñanza. Considera que todas las propuestas mencionadas atienden a los mismos criterios de gradación; los materiales ofrecidos siguen la secuencia y la estructuración de contenidos que va de lo concreto a lo abstracto, de lo simple a lo complejo (p.36). El formato del juego en sectores -con sus cuatro momentos- pone el acento en la libre elección del niño, la simultaneidad de tareas, la mirada del docente como facilitador pero que no interfiere ni dirige la acción y en una modalidad grupal más que individual. Finalmente, sistematiza algunas ideas referidas al juego: la centralidad del niño, el valor del juego como factor motivacional y el lugar de la escuela infantil. Retoma las dos preguntas iniciales que guiaron el comienzo del capítulo (sobre la enseñanza y los métodos) y una conclusión. Invita a mirar las escuelas infantiles de este comienzo de siglo, y preguntarnos nuevamente si el juego sigue siendo el punto de partida para definir prácticas de enseñanza centradas en el niño y qué es lo propio de la Educación Inicial.

En el capítulo 2 "*Las situaciones de juego: una matriz para el desarrollo infantil*", Celia Rosemberg, introduce algunas características distintivas del aprendizaje del lenguaje y las situaciones de juego en

niños del Nivel Inicial, desde la perspectiva socio-cultural del desarrollo humano (Vygotski, 1988) y de los modelos psicolingüísticos actuales basados en la perspectiva sociocultural (Nelson, 1988, 1996, 2000; Tomasello, 1998, 2003). Entiende que el lenguaje es importante no sólo en sí mismo y como forma de comunicación, sino que es clave por su estrecha interdependencia con el desarrollo cognitivo. Seguidamente explicita tres interrogantes y postulados acerca del lenguaje como un instrumento de pensamiento y cognición. Sostiene que el desarrollo infantil está anclado en un contexto sociocultural determinado, y muestra con ejemplos que en las situaciones de juego "...los niños ponen de manifiesto las diferencias en los conocimientos y las formas de hablar que han aprendido en su medio familiar" (p.43). Posteriormente profundiza en cómo se produce la interrelación entre la cognición y el lenguaje en el desarrollo infantil, cómo la mente del niño se vuelve sociocultural a través del lenguaje aprendido en la interacción social e identifica una serie de formas representacionales (sin una organización estrictamente secuencial) que se van entramando unas con otras. Afirma que "El juego constituye un modo fundamental a través del cual los niños paulatinamente llegan a formar una representación completa de una actividad en la que se especifican todos los objetos, las acciones y sus interrelaciones" (p45). Finalmente, analiza los contextos de juego

en el Jardín de Infantes diferenciando tres momentos de intercambio y un proceso colaborativo entre el maestro de sala y los niños: antes, durante y después del juego. Concluye que el juego puede ser, entonces, un potenciador del desarrollo cognitivo y lingüístico infantil si la interacción (niños entre sí y con el maestro) crea una zona de desarrollo próximo "(...) en las que las representaciones de conocimientos y los recursos lingüísticos que son la base para el juego se desarrollan y se tornan cada vez más complejos" (p.56).

En el capítulo 3 "*El juego como recurso genuino en la sala*", Paloma Kipersain e Inés Rodríguez Sáenz, proponen "echar una mirada" para visualizar algunas intenciones, momentos y modalidades con las que el docente introduce el juego a lo largo de la jornada, especialmente en la sala de Jardín de Infantes. Afirman que la tarea de enseñar, en cualquier nivel educativo, demanda un gran esfuerzo del educador, ya que debe lograr un real ajuste entre el contenido a enseñar, las estrategias, la propuesta y las posibilidades reales y potenciales del grupo de aprendizaje. Sostienen que la propuesta de enseñanza para devenir en aprendizaje no puede "imponerse" desde afuera, sino que debe generar "intencionalidad" por parte del niño para apropiarse del conocimiento que está puesto en juego en dicha situación (p.60). Reconocen al menos dos planos articulados: a) *la potencial significatividad de la propuesta* y b) *los*

aspectos motivacionales del niño. Esto requiere pensar tanto en aquello que se va a enseñar como en el modo de hacerlo; el juego aparece como un eslabón interesante para relacionar estos aspectos. Luego presentan algunas consideraciones acerca de si el juego siempre resulta valioso y significativo al interés del niño y propicia una situación de aprendizaje. Sucede que, a veces, "(...) llamamos juego a algunas situaciones que guardan parecido con lo lúdico, pero que el general no son juegos" (p.62). El juego como *recurso* genuino para el docente probablemente se da cuando lo considera como una estructura propicia para enseñar y aprender, con una variedad de manifestaciones y distintos niveles o grados de "organicidad, sistematicidad y explicitación" (p.63). Puede transformarse en un dispositivo "ideal" para enriquecer las posibilidades cognitivas, lingüísticas, emocionales y sociales de los niños, si se dan situaciones de juego con otros, en las que se vuelve necesario establecer pautas, acordar decisiones, colaborar, discutir y sostener en el discurso las acciones que suceden en la actividad lúdica. Diferencian las actividades lúdicas planificadas, supervisadas y evaluadas de aquellos "*juegos que se juegan mientras tanto*", y no por eso resultan menos interesantes. Al revisar la historia y repensar el material didáctico se preguntan si *todo* aquello que hoy habita en las salas, del Jardín de Infantes y Jardín Maternal, puede ser considerado "material

didáctico" y del mismo modo, ser considerado como potencialmente "lúdico" (p.67). Consideran que no resulta lo mismo "pensar un material como didáctico que pensarlo como lúdico, aunque con ambos, de hecho, puede jugarse" (p.68). Finalmente, en todos los casos, resulta legítimo desnaturalizar la relación entre los materiales y el juego. Redefinir las *intencionalidades didácticas y las potencialidades educativas de la situación lúdica*, desafiando el lugar que se le otorga al juego.

En el capítulo 4 "*El juego como contenido*", Inés Rodríguez Sáenz, refiere a rasgos históricos que fueron parte de la impronta del surgimiento del Jardín de Infantes y que aún se entrecruzan con perspectivas actuales. En la fisonomía que asume enseñar en las salas, existen algunas concepciones y "cuestiones fundantes" que se han mantenido estables, conservando la fuerza y la presencia de los primeros tiempos. "El juego, sin duda, es una de estas categorías. Siempre presente, aunque no inalterable" (p.76). Con diferentes niveles de explicitación y tratamiento en los diseños curriculares, las legislaciones, las propuestas docentes y otras veces más instalados en los discursos que en las prácticas, el juego siempre ha sido parte de la vida de los niños en el marco de la institución de Educación Inicial. El momento actual nos encuentra en una situación de revalorización y búsqueda de nuevos sentidos para el juego en la educación infantil.

Reconoce al juego como un concepto abierto, no agotado, una categoría rica, polémica y densa, que define un territorio teórico y práctico desde el cual se puede intervenir para pensar en la enseñanza de los niños. La intención es aportar algunas consideraciones acerca del *juego como contenido a enseñar*. El juego como contenido implica asumir su vinculación con la enseñanza. El docente es quien decide que va a ofrecer a los niños como experiencia de aprendizaje y de qué modo se va a aproximar a los contenidos a enseñar. Desde el marco legal, se plantea al juego como un "contenido culturalmente valioso" (Ley de Educación Nacional, 2006, Cap. II. de Educación Inicial, Art.20). Se analiza desde dos planos: *el juego y el contenido disciplinar; el juego y la cultura*. En el primero, señala que es necesario pensar una secuencia lúdica, con continuidades y repeticiones sucesivas del mismo formato de juego, definiendo qué estrategia didáctica se va a desplegar para enseñarlo. Así, el juego será "un saber valioso en sí mismo y como un territorio en el cual otros aprendizajes se producen" (p. 83). En el segundo, caracteriza al jardín, como un espacio o contexto social particular en la vida del niño, y por ello "(...) debe asumir la responsabilidad de enseñar el juego como expresión genuina del hombre y manifestación de lo cultural" (Vigoysky, 2001). Se profundiza por un lado, en la importancia de enseñar los juegos tradicionales y por otro, en la importancia de

enseñar a jugar y *enseñar a ser jugador*. Concluye diciendo que la Educación Inicial debe hacerse cargo de enseñar juegos, enseñar a jugarlos y enseñar a apropiarse de los modos sociales para manejarse en determinadas situaciones. *Enseñar a ser jugador*, es parte de lo que significa enseñar a ser un sujeto social miembro de una cultura particular, nos compromete a formar parte del juego e intentar ser "buenos jugadores" (p.88).

En el capítulo 5 "*Repertorio lúdico, infancia y escuela: pensando en términos del derecho del niño/a a jugar*", Elsa B. Aubert y Beatriz Caba citan y defienden la Convención sobre los Derechos del Niño (1989) y la ratificación en nuestra Constitución Nacional (1994), al sostener que "(...) el juego es un derecho imprescindible para que el desarrollo integral de un niño sea posible. Jugar es poder comunicarse, es crecimiento. A través del juego nos construimos como personas libres y creativas. Jugar es tan importante como alimentarse, educarse o tener un nombre" (p.90). Dan una serie de premisas en relación al respeto real de este derecho, en contraposición a un respeto ficticio, ya que en ocasiones se confunde dicho respeto con dar "...la posibilidad de realizar una actividad dirigida con consignas cerradas donde sólo el niño puede dar una respuesta esperada..." (p.91), presentan otros casos donde no se cumple este derecho y explicitan qué se necesita para sostenerlo: ofrecer opciones

culturales y lúdicas, ampliar el repertorio de experiencias como base de aprendizajes posteriores, presentar temáticas y vivencias motivadoras para crear, pensar, protagonizar y elaborar con un sello de "identidad singular". Destacan algunas notas desde las que el juego se vincula con la creatividad y puede enriquecer la vida en las instituciones educativas. Para que esto suceda, se requiere modificar o "transformar" las prácticas y la figura del docente. Piensan en la alternativa y destacan algunos aspectos del rol del maestro como "ludo-educador". Describen ejemplos y diseños sobre la potencialidad del "uso" del patio en la escuela, y la importancia de la elección cuidadosa de juguetes y juegos, mencionan experiencias de *juegotecas* y *ludotecas*. Reflexionan sobre la formación del educador, del ludo-educador, para que "el juego pase del terreno de las ideas al de la acción en el aula" (p.102). La propuesta es transitar caminos de formación permanente, que incluyan el trabajo con las emociones, los conocimientos, la creatividad, el desarrollo personal y el juego. Estrechar lazos socio-culturales a través del juego, para que la *infancia tenga un pasaporte seguro a la cultura*.

En el capítulo 6 "*El juego como apertura a nuevos mundos*"; Susan E. De Angelis aborda la perspectiva actual de las nuevas tecnologías, internet y los juegos virtuales. Da cuenta del vínculo temprano que existe entre los niños y los objetos tecnológicos;

considerando que estas nuevas tecnologías son parte de las instituciones educativas, debido a que integran la cotidianeidad de las generaciones actuales. Su propuesta gira en torno a poder

"Recuperar estas experiencias cotidianas reconstruyéndolas en el espacio escolar (...) es decir, pensar un espacio de enseñanza que soportado en las nuevas tecnologías de la información provea a los niños la posibilidad de jugar y al mismo tiempo, a los docentes, les ofrezca la oportunidad de seguir cumpliendo su tarea de enseñar en un marco de disfrute, creatividad y goce" (p 107).

Realiza un interesante análisis acerca de qué son y para qué sirven los juegos digitales. Planteando como interrogante: "¿Cuáles son las características particulares de los materiales educativos que se soportan en la tecnología informática y cuáles son las implicancias que tienen para el trabajo didáctico de los niños pequeños?" (p.108). Luego presenta los juegos digitales que son más apropiados para el trabajo en las instituciones y para ello elabora una clasificación de los mismos teniendo en cuenta como variable el grado de intervención del docente. Distingue entre *Juegos educativos* y *Juegos "inventados"* a partir de programas comerciales. Finalmente, ofrece una mirada sobre los juegos de Internet y las redes sociales. Un tema que generalmente genera luces y sombras

teniendo en cuenta los peligros y dificultades con las que se pueden encontrar niños y jóvenes ante la búsqueda de información. Así surgen en el ámbito educativo por un lado, *las wequest, miniweb y cacerías del tesoro* y por otro, *las bitácoras o blogs de sala*, como estrategias de enseñanza propias de internet que proporcionan una navegación orientada tendiente a promover la formación de lectores críticos de la red. A modo de cierre, sostiene que cuando nos vinculamos con las nuevas tecnologías establecemos una relación bidireccional con las mismas, ya que en dicha interacción también somos modificados por ellas. Por lo tanto, plantea "la importancia de recuperar el sentido que la enseñanza debe cumplir en la relación que los niños establecen con las TIC: a jugar con las nuevas tecnologías... también se aprende" (p.124). Esto no implica resignar el rol de enseñante, sino situarlo en un nuevo plano.

En el capítulo 7 "*Criterios para clasificar juegos*", Rosa Garrido y Cristina Tacchi, recuperan las distintas perspectivas trabajadas anteriormente sobre "*el jugar para aprender*" o "*aprender para jugar*". Enfatizan que hay algo en que coincidimos todos los que nos dedicamos a la educación de los niños pequeños y es que "si no se le *abre la puerta* al juego generando espacios y tiempos para jugar, el juego igualmente *se cuela por la ventana*" (p. 125). Consideran que en la escuela, el juego muchas veces surge porque los niños *lo traen* pero

también desde las prescripciones curriculares o decisiones institucionales se continúa reflexionando sobre el espacio y el tiempo que *habría* que otorgarle al juego en la vida cotidiana del jardín y su relación con los objetivos de la escuela infantil. Proponen distintos criterios a tener en cuenta al seleccionar juegos para 3, 4 y 5 años: a) mirando al *grupo de niños* (características individuales y grupales) y b) mirando la *disponibilidad* o condiciones institucionales en relación con los *espacios, los tiempos y los materiales* (p.127). Generar una clasificación de juegos "cerrada" les resulta una tarea compleja, en este caso la propuesta consiste en identificar algunos criterios que sirvan para caracterizar los juegos potentes (con reglas convencionales y explícitas) y así facilitar la planificación. A saber, en relación a la forma de participación de los niños, la coordinación del juego, la cantidad de jugadores, los materiales, la relación ganador-perdedor, desplazamientos y movimientos, espacio y tiempo. Luego presentan el análisis de algunos juegos en función de dichos criterios. Finalmente, justifican porqué el docente deber *conocer para enseñar y conocer para jugar*.

En el "*Anexo*" dan cuenta de una serie de juegos que fueron citados como ejemplos al interior del texto y otros que tienen características similares: *juegos motores, juegos de puntería, juegos tradicionales, juegos de mesa y juegos que implican consignas verbales* (pp. 141-148).

Este libro constituye un aporte valioso para quienes les interesa y defienden la presencia del juego en la escuela, en sus múltiples formas y posibilidades. Logra transitar por diversas fundamentaciones teóricas y ampliar la mirada sobre las particularidades del juego, renunciando a categorías y posiciones mutuamente excluyen-

tes. Consideramos que es una publicación destinada especialmente a los educadores, quienes tienen la responsabilidad de *conocer para poder decidir*. Deseamos que el juego esté presente en la vida cotidiana y en las prácticas educativas sin “desvirtuarlo”, pensando y reflexionando sobre las propuestas de enseñanza.

Saberes y prácticas escolares



Ivana
Fernández¹

Autores:

Finocchio
Silvia y
Romero
Nancy

Homo Sapiens

Ediciones. Colección “Pensar la educación”-
FLACSO - Argentina, 2011. 199pp.

Saberes y prácticas escolares es un libro que parte del reconocimiento de los lugares comunes de la cultura escolar, pero con el propósito de escapar de allí y de explorar alternativas nunca seguras y siem-

pre relativas a nuevos cambios. En esta búsqueda se proponen inventar interrogantes que ayuden a nominar aquello no visible en lo cotidiano del trabajo escolar. El estudio de las prácticas docentes implica que las mismas se enmarcan en paradigmas que se construyen, se sostienen y se transmiten en la tarea cotidiana. Lejos de fundamentarse en modelos teóricos puros, se combinan en elementos de distinta procedencia haciendo lugar a continuidades y rupturas en la conformación de los modelos escolares.

Siguiendo estas premisas me refiero a cada uno de los artículos. En el primero, Daniel Pinkasz en “*Continuidades y rupturas en la escuela y el currículum de la modernidad*” se interroga por la vigencia de la escuela moderna, lo que perdura y lo que no de su currículum y de sus prácticas en la actualidad. Llega a la conclusión de que anteriormente el eje de la educación básica preparaba para el desenvolvimiento de las

¹ Alumna del Prof. y Lic. en Ciencias de la Educación de la Facultad de Ciencias Humanas-UNCPBA. Auxiliar de Investigación del Núcleo de Estudios Educativos y Sociales (NEES). Facultad de Ciencias Humanas-UNCPBA. E-Mail: ivanafer22@gmail.com

personas en el marco de las identidades y lugares fijos en la estructura social. En la actualidad el eje ha sido corrido, o mejor dicho, sustituido por otro que está centrado en el desarrollo de un individuo desmarcado de las construcciones simbólicas que organizaban las relaciones sociales características del mundo social en las décadas pasadas. El nuevo eje apunta a un individuo competente para ejercer una serie de opciones que no está inserto en un orden social fijo y que debe ser formado para el ejercicio de una ciudadanía a la vez local, nacional y multinacional.

Los cambios en el currículum reflejan la existencia de una multiplicidad de autorizaciones culturales. La dispersión de la autoridad curricular no implica necesariamente su ausencia sino su descentramiento y la necesidad de poner en práctica figuras que den lugar a formas de autorización situacional. Aunque de manera distinta, estas alteraciones involucran a los grupos tradicionalmente incluidos como a aquellos a quienes nuestras sociedades se plantean incorporar mediante políticas de extensión de la escolaridad obligatoria. Asimismo los procesos de selección de contenidos se han modificado. El Estado ha modificado sus estrategias desarrollando mecanismos de regulación para que la construcción local de currículum asuma las orientaciones de política educativa, poniendo a la institución como sede de los proyectos. La escuela ha

sido transformada sin dejar de ser moderna y, no obstante, se desempeña en un marco en el que sus funciones frente a las actuales configuraciones van cambiando.

Leandro Stagno, en su trabajo *"El descubrimiento de la infancia, un proceso que aún continúa"* se refiere a las sensibilidades modernas de la infancia, los lugares destinados a los niños, los vínculos entre la cultura infantil y la cultura escolar y las nuevas formas de pensar la socialización infantil.

La definición moderna de infancia supuso la exclusión de los niños de los lugares de trabajo, ocio y sociabilidad de los adultos. Fueron creados entonces en los finales del siglo XVIII y principios del XIX los "lugares de la infancia", espacios públicos y privados construidos para los niños o modificados para que ellos los habitaran. La escuela no escapó a los nuevos preceptos vinculados a proveer un ambiente material adecuado a las necesidades educativas de los niños.

Aunque los niños obedecen al cuidado de los adultos -tanto de las familias como de las instituciones- las sociedades contemporáneas reconocen la autonomía y legalidad como miembros de la sociedad. Su reconocimiento como sujetos autónomos imprime nuevas exigencias a las formas de construir una autoridad cultural docente. Los niños viven hoy en sociedades que se oponen a la autocracia y permiten que se

discuta libremente. El desafío de los maestros es forjar una autoridad cultural que acompañe a los niños en su crecimiento y los ayude a construir su autonomía, autoridad opuesta a propiciar la creación de subjetividades deficitaria, víctimas o carentes de voz propia.

Avanzando para comprender los vínculos intergeneracionales, en el capítulo tres "*Jóvenes y escuela: con estos pibes sí se puede*", Liliana Dente y Gabriel Brener proponen la revisión de las representaciones, prejuicios y supuestos que los adultos manifiestan respecto de los jóvenes. Analizan el lugar de la escuela como referente clave en la construcción y garantía de igualdad de oportunidades educativas, explorando la relación de la escuela con el contexto, sus encuentros y desencuentros, resaltando las potencialidades cuando logra ofrecer espacios de democratización y ciudadanía, sin ignorar las diferencias y desigualdades que existen.

Pensar las juventudes hoy y la relación que la escuela tiene con ellas implica desmontar diversas imágenes y representaciones que circulan en la sociedad en torno a la idea de chicos y chicas apáticos, agresivos, indiferentes, con falta de compromiso y que producen habitualmente enfrentamientos con los adultos y pares. Imágenes de violencia y descontrol son las que hablan de ellos. Probablemente no sean la juventud militante de los setenta. Sin embargo, los modos de participación y pronuncia-

mientos son otros, ya que son expresión de otras épocas y surgen de un contexto social, político, económico y cultural bien diferente. La idea nostálgica de que "todo tiempo pasado fue mejor" y algunos discursos dominantes que etiquetan a los jóvenes de hoy como peligrosos, desinteresados, etc. debería llevarnos a reflexionar algunas cuestiones, y básicamente que las representaciones que los adultos tenemos de los jóvenes inciden en los modos de actuar y de dirigirnos hacia ellos. Si anteponeamos a la relación la nostalgia moralizante nos olvidamos de la curiosidad de saber quiénes son, cómo piensan, cómo viven. Y en ese marco es más probable que existan desencuentros. Lejos de reconocernos diferentes y necesarios a la vez, reforzamos la idea del "otro amenazador" y allí ponemos en riesgo la posibilidad de mantener el lazo entre generaciones y las condiciones para el logro de una transmisión cultural que dé lugar a la construcción de la novedad.

En el capítulo cuatro, "*La potencia socialmente productiva de los saberes latinoamericanos*" María Luz Asuyo propone la reflexión sobre la potencia socialmente productiva de los saberes latinoamericanos partiendo de un posicionamiento acerca de las conexiones entre pasado, presente y futuro en los relatos a través de los cuales se inscribe la transmisión a las nuevas generaciones. Discute tres concepciones modernas constitutivas de la matriz educativa en América Latina: la homologación de

la educación y la escuela; la sinonimia entre bienestar y consumo y crecimiento e inversión como teoría de desarrollo económico y social, y la interpretación de la productividad social como rentabilidad económica. ¿Qué efectos produjo en la producción, circulación y distribución de saberes pedagógicos la sinonimia entre escuela y educación? ¿Qué saberes invisibilizó, deslegitimó, desplazó la escuela moderna? ¿Qué conjunto de saberes urge recuperar para dar una direccionalidad a la escuela que deseamos?

En el capítulo cinco "*Nuevos usos del texto escolar en la escuela primaria*" Nancy Romero se interroga por las prácticas actuales del uso del texto escolar en la escuela primaria. Una serie de cambios afectó la concepción moderna que los consideraba objetos privilegiados para la transmisión del conocimiento. Más allá de una historia de objeciones, rechazos y transformaciones, el texto escolar continúa vigente.

El texto escolar ha estado presente en las aulas desde los orígenes de la escuela moderna. Sin embargo, el papel primordial en la enseñanza que se le asignó inicialmente ha tenido modificaciones provocadas por las discusiones que aportaron diferentes corrientes pedagógicas y didácticas a lo largo del tiempo y por los avances tecnológicos y las nuevas formas de lecturas que éstos suponen. Dichas transformaciones necesariamente se inscribieron en la cultura

escolar influyendo tanto al texto como objeto portador de conocimiento como a las maneras en que se lo usa.

El desarrollo de la multimedia y los nuevos lenguajes sumaron discusiones en torno a la desaparición del libro en general. Roger Chartier (2007)² se pregunta sobre la aparición del *e-book* y la amenaza de desaparición del libro en papel. Plantea la posibilidad futura de la coexistencia entre las dos formas del libro y los tres modos de registro: escritura, publicación impresa y textualidad electrónica. Y en el medio de la reorganización plantea que es más razonable contemplar dicha existencia que lamentar la pérdida inevitable de la cultura escrita. En esta línea Humberto Eco (2004)³ sostiene que Internet provee un repertorio de información gigante pero ningún filtro para seleccionarla, mientras que tanto el maestro como el libro comparten la función de transmitir la información y la de brindar criterios de selección.

María Massone, en el capítulo seis "*Los jóvenes, la escuela y las transformaciones en la apropiación de los saberes*", se pregunta sobre ¿Cuáles han sido los modos de construcción del conocimiento de los jóvenes? ¿Cómo pueden los docentes generar puentes con los modos de acceso y apro-

² Chartier, R. (2007). *La historia o la lectura del tiempo*. Gedisa, Barcelona.

³ Eco, U. (2004). "El libro como texto maestro". *La Nación*, 23 de julio de 2004.

piación del conocimiento que tienen los alumnos? Atendiendo a estos modos de construcción Massone analiza la supremacía de la cultura escrita en la escuela y sus derivaciones en la relación con los medios, los vínculos que las jóvenes generaciones establecen con los nuevos artefactos culturales y las formas actuales de lectura y escritura que exceden al libro impreso y requieren otras formas de ser docente.

"Si no fuera por el pizarrón en el fondo, yo veo una sala de ciber"; dice una maestra que le produce desazón la imagen que tiene del aula. Pero, ¿por qué le produce desazón? Es evidente que la mirada no depende del ojo, sino del universo simbólico en cuestión, plantea Serra (2006)⁴. La mirada decepcionante de nuestros jóvenes puede considerarse reflejo de una cultura docente atrapada en la nostalgia por el alumno que espera recibir, definido *a priori* como anclado en la cultura letrada. Es que la propia biografía escolar, la formación docente y el trabajo en las aulas han dejado marcas en los sujetos. La escuela argentina nace en un marco cultural marcadamente diferente al actual. El mundo escolar estaba regido por la lógica del libro: transmitir conocimientos y saberes a partir de la palabra escrita. Leer, una tarea para la cual

la escuela fue instrumentada, se sigue entendiendo como leer libros. Hoy estamos ante una pérdida de centralidad del libro en la transmisión cultural. Los jóvenes hoy no leen tantos libros porque interactúan con una multiplicidad de artefactos culturales con otros lenguajes. Estas transformaciones culturales que protagonizan los jóvenes, las nuevas formas en que se comunican, estudian o se divierten, nos llevaron a preguntarnos por el impacto de la cultura contemporánea en sus formas de acceso al conocimiento.

En el actual contexto es un desafío renovar la tarea de enseñar de la escuela. Lejos de pensar el vínculo de la cultura escolar con la cultura mediática y con Internet en términos de divorcio, resulta importante que la escuela pueda traducir los cambios de la sociedad contemporánea con el currículum, incluyendo una lectura crítica de los medios audiovisuales y electrónicos.

Sin embargo, la cultura contemporánea invita a desandar el camino de formación docente porque en tiempos de ebullición cultural es preciso reformular la currícula escolar para formar conjuntamente lectores, espectadores e internautas.

Por último, en el capítulo final *"Los docentes, los saberes y la mutación de la escuela"*, Silvia Finocchio propone discutir la idea de inmutabilidad de las escuelas reconociendo e interpelando creaciones invisibilizadas de los docentes en el día a día

⁴ Serra, M. S. (2006). "El cine en la escuela. ¿Política o pedagogía de la mirada?", en Dussel, I. y Gutierrez, D. Educar la mirada. Políticas y pedagogías de la imagen. Manantial - FLACSO - Fundación OSDE, Buenos Aires.

IVANA FERNÁNDEZ

escolar. La pregunta que orienta las reflexiones que se introducen en este capítulo procura ahondar en sentidos que movilizan saberes y prácticas de muchos docentes hoy.

“Letargo y despertar” son las variaciones a las que alude la autora cuando quiere poner en cuestión o discusión el supuesto presente de la investigación educativa, así como el sentido común pedagógico sobre una hipotética inmovilidad de los saberes y las prácticas docentes. Se propone con esto

compartir las diferencias de tiempo que operan en la imagen que devuelve -o que nos devuelve- la educación hoy, en relación con el papel que juegan los docentes en la escuela.

Abrir los sentidos, e interrogarse sobre la práctica es la manera que propone la autora para convocar a los lectores, y les plantea el ejercicio de la problematización y pensamiento sobre los rumbos de la metamorfosis actual de la escuela.

RESEÑAS DE JORNADAS

Encuentro de Investigadores sobre Desarrollo Cognitivo, Cultura y Educación

1 y 2 de diciembre de 2011

Biblioteca Nacional, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina.

*Prof. Mag. Graciela María Elena Fernández**

Un poco de historia... reciente

Los Encuentros de investigadores en desarrollo y aprendizaje se iniciaron en el año 2010 con el propósito de promover un ámbito sostenido de intercambio fructífero y dinamizador entre equipos de investigación que desarrollan sus actividades en el país, con intereses relativamente comunes en torno al desarrollo cognitivo, al aprendizaje cultural y a la enseñanza, para potenciar diversas colaboraciones entre los especialistas en el tema.

El Primer Encuentro sobre Desarrollo Cognitivo y Aprendizaje se realizó en el Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educación – IRICE (CONICET-UNR), los días 25 y 26 de marzo de 2010 en la Universidad Nacional de Rosario. Fue convocado por Olga Peralta (IRICE-

CONICET), Nora Scheuer (Universidad Nacional del Comahue, UNCOMA-CONICET), Analía Salsa (IRICE-CONICET) y Montserrat de la Cruz (UNCOMA).

A partir de las líneas de investigación de los equipos convocados, el Encuentro estuvo dedicado a reflexionar y discutir sobre los procesos de desarrollo cognitivo, aprendizaje y enseñanza en distintas etapas evolutivo-educativas y ámbitos de participación sociocultural. Una de las preocupaciones compartida entre los participantes fue la de avanzar en la elaboración de marcos conceptuales y metodológicos potentes para comprender los modos en que el contexto sociocultural impacta en los procesos de desarrollo, aprendizaje y enseñanza y proseguir con este tipo de actividades en distintas regiones del país.

Desarrollo del Encuentro...

Este Segundo Encuentro se realizó los días 1 y 2 de diciembre de 2011, en el ámbito más que propicio de la Biblioteca Nacional de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Su organización y convocatoria estu-

* Docente-investigadora del Departamento de Educación y del Núcleo de Estudios Educativos y Sociales de la Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. E-mail: grafe59@yahoo.com.ar

GRACIELA MARÍA ELENA FERNÁNDEZ

vo a cargo de José Antonio Castorina (UBA CONICET), Telma Piacente (Universidad Nacional de La Plata), Olga Peralta (IRICE/CONICET), Nora Scheuer (UNCOMA/CONICET), Silvia Español (FLACSO/CONICET) y Celia R. Rosenberg (UBA /CONICET).

Con idénticos objetivos, en esta oportunidad se continuó con presentaciones en temáticas centrales relativas a la investigación sobre el desarrollo cognitivo, los contextos culturales y la educación en nuestro medio. El encuentro se organizó en cuatro paneles en los que expusieron invitados especialistas en las temáticas señaladas y estuvieron destinados al intercambio y discusión entre los panelistas y con el público de especialistas participantes, en un contexto amigable y fructífero de discusión para identificar problemas de investigación y estrategias de aproximación, delinear propuestas y formas de colaboración, tal como fuera señalado en el primer encuentro. Además, se desarrollaron un Taller de escritura académica a cargo de investigadores invitados y talleres con pósters para la presentación de investigaciones en curso o finalizadas de becarios e investigadores integrantes de los equipos a los que pertenecen los panelistas.

El primer día, las modalidades de presentación se dieron en el siguiente orden:

Primer Panel "*Adquisición y uso de sistemas culturales de representación*". Los

diversos sistemas de representación: lenguaje oral y escrito, dibujo, música, sistemas de notación matemáticos. El estudio de las relaciones entre el desarrollo cognitivo y los procesos de enseñanza y aprendizaje. La apropiación/aprendizaje/uso de esos diversos sistemas de representación. Particularidades de las prácticas vinculadas con la educación formal e informal en distintos contextos socioculturales. Implicancias en la comprensión del impacto del contexto sociocultural en los procesos de desarrollo, enseñanza y aprendizaje. Panelistas: Ana María Borzone, Delia Lerner, Bárbara Briuzuela. Discussant: Telma Piacente.

Segundo panel "*Los procesos de cambio conceptual*". Las ideas previas y el cambio conceptual. Su estudio a través del desarrollo en relación con el saber enseñar. Los mecanismos implicados en el proceso de transformación. Los problemas de la vinculación entre la actividad cognitiva, los procesos de enseñanza y aprendizaje y las características de los contextos en el cambio conceptual. Panelistas: Nora Scheuer, Beatriz Aizenberg, José Antonio Castorina. Discussant: Alicia Camilloni.

Taller de Escritura de artículos científicos a cargo de Paula Carlino y Laura Colombo.

Talleres de pósters: "*Los procesos de simbolización en el desarrollo temprano*" y "*Los procesos de conceptualización de ideas sociales y sistemas simbólicos: di-*

menciones evolutivas, educativas y culturales”.

En el segundo día:

Tercer Panel *"El estudio del desarrollo cognitivo en contextos educativos"*: Los desafíos que plantean a la investigación sobre el desarrollo los contextos educativos con diferente grado de formalidad. La contribución de la investigación psicológica en la definición de la educabilidad de los estudiantes en los contextos escolares. Las implicancias de estudiar el desarrollo cognitivo en contextos culturales diseñados especialmente para generar desarrollo y aprendizaje: diferencias respecto del estudio del desarrollo cognitivo en otros contextos "naturales" y en situaciones experimentales. Problemas relativos a la transferencia de los resultados de la investigación en desarrollo cognitivo a la práctica educativa. Panelistas: Ricardo Baquero, Flavia Terigi, Celia Rosenberg. Discussant: Gustavo Faigenbaum.

Cuarto Panel *"Debates teórico-metodológicos en el estudio del desarrollo cognitivo"*: Las diferentes perspectivas conceptuales para enfocar la investigación en desarrollo cognitivo. La intervención de esas perspectivas en la formulación de los problemas y en las elecciones metodológicas y el tratamiento de los datos. La tesis del ciclo metodológico: entre los presupuestos, los conceptos y los procedimientos y las técnicas. Problemas relativos a la operacio-

nalización de los conceptos y la validez de los procedimientos empleados en el estudio del desarrollo cognitivo, incluidos los contextos culturales. Panelistas: Sebastián Lipina, Silvia Español, Néstor Roselli. Discussant: Néstor Roselli.

Talleres de pósters: *"Estudios de prácticas: educativas. Clínicas y discursivas"* y *"Desde el relevamiento hacia el análisis de información rica y compleja"*.

Los organizadores locales, José Antonio Castorina y Celia Renata Rosenberg, plantearon una interesante modalidad organizativa que permitió profundizar el intercambio y la colaboración entre los participantes. Tanto las exposiciones de los panelistas como los estudios presentados en los talleres de pósters generaron en el auditorio, cuya presencia se mantuvo constante durante los dos días, un intenso intercambio en torno al estado del arte acerca del tema, a ciertas conjeturas e hipótesis propuestas y a la presentación de investigaciones que abordan el estudio de las relaciones entre los procesos de desarrollo cognitivo, aprendizaje y enseñanza y la apropiación y uso de diversos sistemas externos de representación (lenguaje, escritura, dibujo, sistemas matemáticos, etc.) en prácticas vinculadas tanto a la educación formal como informal.

Finalmente, en la Sesión Plenaria de cierre del Encuentro, José Antonio Castorina presentó una breve recapitulación teóri-

GRACIELA MARÍA ELENA FERNÁNDEZ

ca y metodológica que intentó buscar tendencias comunes a través de los diferentes equipos y proyectos, así como posibles líneas para el diseño de iniciativas conjun-

tas en una o varias de las dimensiones consideradas durante las dos intensas jornadas de trabajo.

**Primeras Jornadas: “Diversas miradas sobre la infancia” FCH-
Secretaría de Extensión y Transferencia.
Profesorado y Licenciatura en Educación Inicial.
UNCPBA Mayo a Junio de 2011-Tandil.**

*Rosana Corrado**

*Nora Ros***

Estas Primeras Jornadas formaron parte de las actividades previstas en el marco del Proyecto de Extensión *Prácticas socio-educativas en los barrios de la ciudad de Tandil* perteneciente a la Carrera Profesorado y Licenciatura en Educación Inicial y a la Secretaría de Extensión y Transferencia de la Facultad de Ciencias Humanas de la

UNCPBA. La coordinación general estuvo a cargo de la Mag. Nora Ros, con el acompañamiento en la organización de un grupo de docentes integrantes de dicho proyecto, alumnas avanzadas de la carrera en Educación Inicial y diversos profesionales de la escuela de Educación Especial N°501 del distrito de Tandil (la Educación Especial se considera actualmente una modalidad del Sistema Educativo argentino).

En el fundamento de estos encuentros se consideró la necesidad y posibilidad de resignificar “viejos” y “nuevos” conceptos y categorizaciones tales como: infancia-infancias, capacidad-discapacidad, igualdad-desigualdad, inclusión-exclusión, identidad, diversidad, diferencia, reconocimiento, entre otros.

Al admitir la existencia de la pluralidad de miradas sobre las infancias, se reconoció no sólo la complejidad actual de la realidad social y educativa, sino también aquellas preguntas y desafíos que, a menudo exce-

* Mgter. en Psicología Cognitiva y Aprendizaje. Licenciada y Profesora en Educación Inicial. Docente del Departamento de Psicología y Educación e investigadora del Núcleo de Estudios Educativos y Sociales (NEES) de la Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. Tandil. Argentina. E-mail: rosana_corrado@yahoo.com.ar

** Mgter. en Educación. Orientación Historia y Filosofía de la Educación. Profesora en Educación Pre-escolar. Docente del Departamento de Psicología y Educación e investigadora del Núcleo de Estudios Educativos y Sociales (NEES) de la Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. Tandil. Argentina.
E-mail: noraros@speedy.com.ar

den nuestras experiencias y marcos formativos.

De allí que desde la Secretaría de Extensión y Transferencia, el Proyecto *Prácticas socio-educativas en los Barrios de Tandil*, se plantea la necesidad de generar diversas instancias de reflexión e intercambio orientadas a develar aquellas prácticas discursivas que subyacen naturalizadas en la cotidianeidad de los distintos espacios educativos.

Por lo tanto y con la intención de avanzar en la definición de criterios comunes que promuevan la inclusión educativa -que no debe ser confundida con institucionalización- y que considere la diversidad como una oportunidad, es que se concretaron las Primeras Jornadas: "*Diversas miradas sobre la infancia*".

En estas Jornadas se propuso comenzar a deconstruir algunas denominaciones, "etiquetamientos" sociales y mostrar las propuestas de trabajo, lo pensado y lo que está siendo pensado y revisado, compartir e intercambiar estrategias para abordar diversas problemáticas, reflexionar e incluso discutir y cuestionar el proceso de "producción" de la/s diferencia/s. Además, se señaló la importancia que tienen especialmente los docentes de Nivel Inicial en cuanto a observar, registrar conductas y comportamientos sociales, afectivos, motrices, comunicativos, sensoriales, cognitivos, etc. de los niños, como parte de su función

preventiva, lejos de tener fines diagnósticos.

En esta primera instancia, las Jornadas se organizaron de manera cooperativa e interdisciplinaria entre dos instituciones públicas de gestión estatal de Tandil: Escuela de Educación Especial Nº 501 y Facultad de Ciencias Humanas de la UNCPBA. Se desarrollaron en cuatro encuentros presenciales, alternados en mañana y tarde, en distintos espacios físicos del Campus Universitario de Tandil, con una duración aproximada de cuatro horas cada uno.

Estos encuentros estuvieron a cargo de profesionales de dicha Escuela de Educación Especial y giraron en torno a las siguientes temáticas:

1-Espectro Autista. Trastornos Generalizados del Desarrollo. Participaron como disertantes los siguientes profesionales: Cristina Grill, Belén Sequeira, Valeria De Vanna, Silvina Izuzquiza, Gustavo Banda.

2-Disminuidos visuales y Ciegos. Participaron como disertantes los siguientes profesionales: María Gardey, Graciela Coppel, Silvia Cerezo, Agustina Sáenz, María Blanco Mula, Mabel Rosá.

3-Disminuidos auditivos, Hipoacúsicos, Sordos. Trastornos específicos del Lenguaje. Participaron como disertantes los siguientes profesionales: Andrea Carrá, Cecilia Pagnaco, Cristina Montolivo, Cristina Grill, Patricia Nicolari.

4-Disminuídos Motrices. Participaron como disertantes los siguientes profesionales: Silvina Onraita, Mariel Echeverría, Graciela Sanchos, Carina Peracci, Agustina Sáenz, Melania Islas, Manuel Perazzi.

Estas Jornadas tuvieron como principales destinatarios a alumnos y graduados de las Carreras de Ciencias de la Educación, Trabajo Social, Educación Inicial de la FCH y de otras instituciones de Formación Docente de la ciudad de Tandil. Es de destacar que fueron de carácter gratuito y abierto a la comunidad. Se registró la presencia de más de cuatrocientas personas. La alta participación es uno de los indicadores que legitima la necesidad de afianzar estos espacios de encuentro en los cuales se abordan temáticas específicas vinculadas a “la diversidad y la educación” y se visualizaron intercambios significativos entre los diferentes actores sociales.

Cabe mencionar, como características e innovaciones, que estos encuentros aportaron y brindaron herramientas explicativas, descriptivas e interpretativas en el campo de las prácticas educativas inclusivas. Los diferentes temas fueron desarrollados a través de variados recursos: exposiciones de los profesionales (algunos a través de Power Point), videos de experiencias educativas, relatos de los padres, docentes y alumnos involucrados en los procesos de enseñanza y aprendizaje, actividades y experiencias vivenciales con los asistentes,

concientización de las múltiples barreras arquitectónicas del lugar, muestra de materiales, recursos didácticos y producciones.

Además, los profesionales en cada encuentro sugirieron y ofrecieron bibliografía y publicaciones científicas, conferencias “on line”, películas y sitios en internet. Consideramos que la diversidad de participantes permitió un debate e intercambio respetuoso de diferentes voces, ideas, miradas, posicionamientos y experiencias. La emoción, la pasión, la entrega y el conocimiento fueron otra nota distintiva en estos encuentros. Es deseable reconocer la importancia del trabajo en equipo interdisciplinario, valorar la apertura, el compromiso y las necesidades de apoyo expresadas por las familias de los niños.

Finalmente, se acordó la continuidad de este tipo de Jornadas y la importancia de construir y sostener redes sociales para promover la atención/educación a la diversidad en diferentes contextos.

Agradecimientos

El equipo de trabajo enfatizó al cierre de las Jornadas el apoyo institucional, la colaboración especial de los integrantes de la Secretaría de Extensión y Transferencia y del personal no docente y técnico de la FCH-UNCPBA.

JORNADA: Presentación de la "La Nueva Escuela Secundaria".

6 de Mayo de 2011

Secretaría de Educación Secundaria de la Provincia de Buenos.

Aires- DGE y C- UNCPBA- Tandil

*Andrea Fleitas**

*Lucrecia Romina Díaz***

*Sandra Elena Gómez****

A modo de introducción: En el marco de las transformaciones que se están produciendo en el sistema educativo de nivel secundario es posible destacar los cambios introducidos a partir de la Ley de Educación Secundaria Nº 26.206/06 que invita a reflexionar sobre el lugar que ocupa la enseñanza en la sociedad actual. De este modo, dicha Ley y la Ley de Educación Provincial Nº 13.688 de 2007 otorgan un marco regulatorio a la formulación de las políticas curriculares para los Niveles y

Modalidades del sistema educativo" (L.E.N, 2006).

Dichas leyes intentan superar las políticas de corte neoliberal sustentadas y puestas en práctica en la década de los '90 que apuntaron a la fragmentación del sistema educativo y la desigualdad en el acceso sobre todo a la Educación Secundaria. La Ley Federal de Educación Nº 24.195 estuvo orientada hacia procesos de descentralización y autonomía institucional basados en la economía del mercado considerando a la educación como una mercancía donde el estado no es garante de la educación pública en cuanto a la accesibilidad y calidad.

En la actualidad, la recuperación de las políticas educativas por parte del Estado se sostiene a través de la puesta en marcha de diversos instrumentos cuyo eje es la "educación para todos".

Organización de la jornada: En el marco institucional de la Universidad como actor que promueve la vinculación y articulación con la enseñanza secundaria se organiza una jornada de reflexión cuyo objetivo es la presentación de los fines y objetivos de la "Nueva Escuela Secundaria" y los Diseños Curriculares de la Provincia de

* Profesora de Geografía. Auxiliar de investigación del Centro de Investigaciones Geográficas (CIG)-Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional del Centro de la Pcia. de Bs. As.) Email: andrea88@hotmail.com

** Profesora y Licenciada en Geografía. Becaria CONICET. Centro de Investigaciones Geográficas (CIG)-Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional del Centro de la Pcia. de Bs. As. Doctoranda en Ciencias Sociales. Universidad Nacional de La Plata. Email: ludiaz05@yahoo.com.ar

*** Profesora especializada en Ciencias Sociales. Docente-Investigadora Centro de Investigaciones Geográficas (CIG)-Facultad de Ciencias Humanas-Universidad Nacional del Centro de la Pcia. de Bs. As. Email: sandra.g63@hotmail.com

Buenos Aires. La presentación fue organizada por la Secretaria Académica del Rectorado de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires y el Equipo de Trabajo de la Dirección Curricular de la Dirección General de Cultura y Educación, ante la asistencia de diferentes autoridades dependientes de DGCyE y sobre todo la presencia de directores/as, y profesores/as de instituciones educativas de educación secundaria de la ciudad de Tandil.

La presente reseña se estructura de la siguiente manera:

En primer lugar se realiza la presentación de “La Nueva Escuela Secundaria” a cargo de la Mgter. Claudia Bracchi cuya presentación se basa en los lineamientos generales de la Escuela Secundaria de la Provincia.

En segundo lugar se dan a conocer los Diseños curriculares correspondientes a las áreas de Ciencias Naturales y Ciencias Sociales, quedando ésta última a cargo del Mgter. Gabriel Álvarez quién desarrolló la propuesta correspondiente a la asignatura Geografía para los diferentes años de la Educación Secundaria.

La Jornada se orienta específicamente a desarrollar los aspectos más relevantes que hacen a la puesta en marcha de la Educación Secundaria de la Provincia de Buenos Aires. En este sentido, muchas son las preguntas y de diferente índole que giran en torno a la escuela secundaria; para

algunos, los interrogantes se orientan hacia los destinatarios: ¿Qué es lo que ofrece la escuela secundaria a los jóvenes y adolescentes? ¿En qué medida lo que ofrece la escuela responde a sus intereses y expectativas?; para otros, los interrogantes están dirigidos a definir las innovaciones que requiere la propuesta pedagógica del nivel (tanto en lo concerniente al conocimiento que imparte, como a los métodos de enseñanza) como también a la organización y funcionamiento de sus instituciones, para atender y articular demandas distintas y hasta contradictorias.

De lo expuesto en la jornada por los expertos encargados de la presentación del Espacio Curricular de la Educación Secundaria de la Provincia de Buenos Aires, recuperamos las reflexiones críticas que hacen a dicho espacio y su puesta en marcha. **De los fines de la escuela secundaria:** Es necesario abordar la modificación del sentido fundacional que ha tenido este nivel (ex-escuela media) en la Argentina. El nuevo mandato está dado a partir del incremento y acceso de población “diversa” a las escuelas de nivel secundario y la extensión de la obligatoriedad escolar, que hacen que cambien las expectativas con respecto al mismo. En vez de funcionar como un tránsito hacia otro nivel o como un estudio terminal orientado al empleo, empieza a ser considerado como un “nuevo piso” de formación básica.

La escuela secundaria ya no puede seleccionar a sus alumnos; por el contrario debe integrar a gran parte de la población de jóvenes y adolescentes y proveerles las mejores herramientas para hacer frente a las demandas de nuevos escenarios sociales conflictivos y cambiantes.

Los fines y objetivos de la Nueva Secundaria se estructuran siguiendo los lineamientos actuales que según el marco normativo, se centran en tres ejes principales: **obligatoriedad, responsabilidad del Estado y educación para todos**. De acuerdo con la Ley de Educación Nacional la Ley de Educación de la Provincia de Buenos Aires, *"la educación y el conocimiento son bienes públicos y constituyen derechos personales y sociales, garantizados por el Estado"*¹. Según C. Bracchi (Secretaria de Educación Secundaria de la Provincia de Buenos Aires) se manifiesta claramente *"la responsabilidad del Estado"* en generar las *"condiciones materiales y también las condiciones simbólicas"*, es decir que, el Estado debe intervenir a través de decisiones de política educativa para que se concrete la universalización y se cumpla la extensión de la obligatoriedad. Su rol es crucial para generar esas condiciones, aunque sabemos que la tarea no es

fácil y que se necesita tiempo para realizar cambios estructurales. El Estado no debe permitir que se agrave el desfase entre la ley y su implementación concreta.

Respecto a la *"obligatoriedad algunos la entienden como desafío, nosotros lo entendemos como oportunidad histórica que tiene el Estado de ir generando oferta de Educación Secundaria para todos"* [...] *"Cuando uno dice todos, piensa en aquellos chicos y chicas que están en las zonas urbanas, pero también piensa en aquellos chicos y en aquellas chicas que están en las zonas rurales y a veces no hay oferta de Educación Secundaria. Cuando pensamos en todos, también pensamos en los jóvenes que a veces ayudan en los emprendimientos familiares, pensamos en ese todos cuando hay chicos que están privados de la libertad, tienen el derecho social de la educación. Cuando decimos todos pensamos en aquellos chicos que a lo mejor tienen una discapacidad o alguna enfermedad o están hospitalizados y la verdad es que no pueden perder días de clase"* resaltó Claudia Bracchi (2011).

La Educación es "para todos" y así lo establecen las leyes, al hacer referencia a la Educación Rural, la Educación Intercultural Bilingüe, la Educación en contextos de privatización de libertad, la Educación domiciliaria y hospitalaria, etc. Una secundaria para todos es, según el Ministerio de Educación, *"exigente y de calidad; con más*

¹ (Título I, Disposiciones generales, Cáp.1, Principios, derechos y garantías, art. 2: Ley de Educación Nacional: pp. 9).

*enseñanza de Lengua, Matemática e idioma extranjero; con adultos por más tiempo en la institución, cumpliendo el rol de tutores, con acompañamiento de los alumnos en la preparación de materias en diciembre y en marzo, con temáticas que hacen a la formación integral del individuo: educación sexual, educación en y para los derechos humanos, prevención del consumo de drogas; con experiencias de aprendizaje en espacios fuera de la escuela y con otros actores de la comunidad, con un modelo integral de evaluación de la calidad educativa; con espacios formativos con propuestas alternativas (deportivas, artísticas, recreativas y comunitarias); con órganos de participación estudiantil; y todas las escuelas contarán con equipamiento informático, para el año 2011” (Secundaria para todos). Según Bracchi, esta oportunidad que tiene el Estado “no se logra de un día para otro, es un proceso que va a llevar mucho tiempo para que esté dado en todos los lugares de nuestro país”[...] “A la escuela primaria le costó o le llevó más de ochenta años generar las condiciones de cobertura en casi un 99%” (2011) [...] sostiene que el marco normativo en el que se consideran estos lineamientos responde a la *Ley de protección integral de los derechos de niñas, niños y adolescentes (Nº 26.061)*”, del cual considera que “es nuestro paradigma de derecho entender a los niños y a los jóvenes como sujetos de derecho”.*

De este modo al hablar de Educación para todos, podemos decir que el Estado asume su responsabilidad, (según lo establecido por la Ley de Educación Nacional 26.206), de que todos los jóvenes asistan y egresen del nivel secundario, y esta responsabilidad es ya un avance en materia educativa, superando las situaciones de exclusión y de desigualdad producto de las políticas neoliberales de los '90. Queda por parte de todos los actores sociales del sistema educativo aprovechar esta oportunidad histórica y ello dependerá del accionar político y la concientización y participación ciudadana.

De las Reformas Educativas: Los discursos de las reformas educativas de los '90 han estado prisioneros, en buena medida, de una retórica económica centrada en la cualificación de los recursos humanos, el fomento de la adaptabilidad de los individuos a los cambios que ocurren en el mundo del trabajo y la participación creciente entre empresas, economías, bloques económicos, etc. Para ésta retórica, la educación está al servicio de los objetivos sociales pero participa poco en su definición. El Estado define contenidos y la escuela debe inculcarlos a los alumnos. El mercado demanda ciertas características de formación y la escuela forma a los alumnos de acuerdo con dicha demanda. Una instancia concebida como superior decide, la otra acata y ejecuta, en consecuencia, la

noción de ciudadano emergente es de un sujeto pasivo, incluso cuando se plantea la necesidad de formar ciudadanos democráticos, la definición de los contenidos de la democracia es axiomática y externa a quién debe apropiarse como valor.

La actual propuesta curricular de Educación Secundaria, se fundamenta en hacer una educación protagonista y participe del legítimo debate sobre el modelo de sociedad que se desea construir y de la contribución de la educación con ese fin. No se trata de reducir, parcializar o limitar la misión de las instituciones de la enseñanza, sino de ensancharla, aceptando que es necesario responder a la pluralidad de mandatos sociales no subordinados al referente económico, sino a la primacía del desarrollo de una *"ciudadanía activa"*. Desde esta perspectiva, la educación escolar no podrá definirse en función de la preparación de los individuos para el ejercicio de las funciones sociales, o para la adaptación de los individuos a las oportunidades sociales y económicas existentes, sino que deberá regularse por el *"refuerzo de las oportunidades que otorga"*, para una incorporación activa y consciente a la vida social. Hoy por hoy la escuela puede ser obstáculo o posibilidad para que los alumnos puedan implicarse como ciudadanos activos en la modificación o conservación de su entorno social.

Del espacio curricular Geografía en la educación secundaria actual: En la presentación realizada por el Mgter. Gabriel Álvarez (Diseño Curricular Secundaria de la Provincia de Buenos Aires) se manifiesta el lugar que ocupa la Geografía en el diseño curricular del nivel en el área de Ciencias Sociales.

La propuesta curricular está orientada a brindar las posibilidades de poner en escena estrategias capaces de contener la diversidad social. La práctica del geógrafo, *como educador*, está en relación a su concepción de mundo, la educación puede ser un instrumento de consolidación del "status quo", o puede ser un instrumento de transformación de éste. Como profesionales de la educación y de la Geografía nuestro rol en la sociedad es la de formar ciudadanos críticos en un mundo en constante transformación. Sabemos que nuestro desafío se sustenta en superar según Álvarez, G. *"una visión descriptiva de la geografía en la escuela"* (Álvarez, G; 2011), que a pesar de los debates y cambios en el sistema educativo sigue perdurando una geografía escolar sustentada en el paradigma tradicional (positivista).

El mundo de hoy, que presenta constantes cambios sociales, políticos, económicos, culturales y especialmente territoriales, demanda de un Diseño curricular de geografía renovado. El Diseño curricular actual manifiesta un recorte

didáctico de los contenidos sustentado en una selección criteriosa de los mismos, sostenidos en la relevancia, la significatividad y la pertinencia disciplinar.

El recorte epistemológico, metodológico y didáctico que sustenta el Diseño curricular según Álvarez, G (2011) es la “globalización de la economía” que permite abordar e interpretar los procesos inherentes a la misma como la fragmentación social y territorial, el cambio tecnoproductivo, la crisis ecológica-ambiental, la urbanización explosiva, la marginalidad de grandes masas de población y los procesos de integración económica, entre otros, ya que constituyen el nuevo marco de análisis del espacio geográfico basado en el uso de nuevas categorías analíticas, conceptos y nociones geográficas que son incorporadas en el nuevo Diseño curricular. La secuencia de los contenidos de cada eje de trabajo del Diseño Curricular está contemplada desde la apropiación de aprendizajes simples a complejos, desde el manejo de conceptos y categorías analíticas pertinentes a la realidad actual como el desarrollo de técnicas y habilidades geográficas pertinentes para la Educación Secundaria.

Se direccionan propuestas didácticas desde el Diseño Curricular de Geografía tendientes a desarrollar en los alumnos: la comprensión y explicación de los procesos de producción del espacio geográfico mundial, regional y local invitando a resolver desafíos,

dilemas y problemas complejos y cambiantes (Diseño Curricular de Ciencias Sociales: Geografía. 3º, 4º y 5º año. DGC y E).

De lo planteado por Álvarez, G. (2011) podemos sistematizar que se proponen distintos tipos de actividades para trabajar en el aula: exploratorias (a fin de recuperar los conocimientos previos de los alumnos sobre una determinada temática), de integración (con el objetivo de integrar los distintos contenidos trabajados en clase), o de desarrollo (para abordar productivamente un texto o el libro de texto, artículos periodísticos, artículos de divulgación científica, artículos de revistas geográficas reconocidas, etc.; a través de reflexiones guiadas, análisis comparativos, búsqueda de ejemplos, interpretación de mapas, cuadros estadísticos o gráficos, análisis de casos, etc.)

Son de especial relevancia los procesos de conceptualización e interpretación y los procedimientos que los alumnos pongan en juego a la hora de realizar las actividades en clase. Desde el punto de vista de los alumnos, se halla estimulado un aprendizaje constructivo (no receptivo) y cooperativo (no individual), y desde el punto de vista de la enseñanza, se manifiesta la intención de enseñar a compartir significados, más que a transmitir información memorística y aceptar una única voz autorizada (la del libro de texto o de el/la docente). Por eso, las estrategias didácticas que se proponen, aluden a la construcción de un conocimien-

to abierto, complejo, debatible y controvertido. Esta normativa plasmada desde el Diseño curricular de Geografía, justifica el esfuerzo y constituye un fuerte estímulo para seguir trabajando por una geografía más comprometida.

A modo de cierre, podemos decir que la propuesta realizada por la Dirección

Provincial de Educación Secundaria sostiene una mirada crítica y reflexiva sobre la Educación Secundaria en el contexto actual y se orienta hacia fines que implican la democratización de la Educación Secundaria.

Bibliografía:

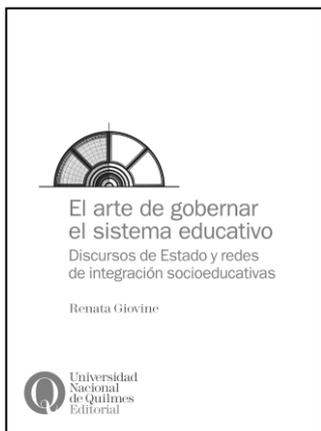
www.me.gov.ar

www.portal.educacion.gov.ar/nueva-escuela-secundaria

www.unicef.org.ar

www.abc.gov.ar (Diseño Curricular-Ciencias Sociales – Geografía)

NEES - Publicaciones - Fichas Técnicas



El Arte de gobernar el sistema educativo. Discursos de Estado y redes de integración socioeducativas

Autora: Renata Giovine
Editorial: Universidad Nacional del Quilmes.
Año 2012
(260 pág.)

Prólogo, por Guillermina Tiramonti

Agradecimientos

Introducción

Capítulo I. Gobierno, representaciones y andamiajes jurídico-institucionales

Introducción

Gobierno y representaciones políticas

Constituciones, leyes y Estado

Libertad y seguridad en las políticas sociales y educativas

Capítulo II. Políticas educativas y alianzas de gobierno

Introducción

Alianzas de gobierno en la historia del sistema educativo bonaerense

Las reformas educativas de finales del siglo XX

Una mirada desde los contextos de la globalización

La reforma educativa en contextos de pobreza

Las condiciones de producción del discurso reformista en Argentina: el texto en su contexto

La política educativa bonaerense: desplazamientos y tensiones

Capítulo III. Reconfiguración de las alianzas de gobierno y el aparato burocrático del sistema educativo

Introducción

Los sentidos de la descentralización educativa en los nuevos discursos de poder global

Gobierno central y local para la regulación educativa en la provincia de Buenos Aires
Federalización y descentralización del sistema educativo nacional
¿Descentralización en el aparato burocrático del sistema educativo bonaerense?:
viejas y nuevas tensiones

Capítulo IV. De la monopolización estatal a la pluralización de centros de regulación educativa

Introducción

Pluralización de los centros de regulación en el sistema educativo bonaerense

Nuevas apelaciones a la participación comunitaria en el gobierno educativo local

Persistencia de estrategias gubernamentales: el Fondo de Reparación Histórica del Conurbano

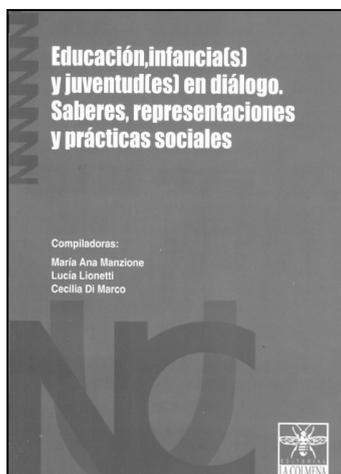
Una nueva política social: permanencias del asistencialismo de Estado

Del asistencialismo escolar a la pedagogización de las políticas sociales y la configuración de redes socioeducativas

Conclusiones

Anexo

Fuentes y bibliografía



Educación, infancia(s) y juventud(es) en diálogo. Saberes, representaciones y prácticas sociales.

Compiladoras: María Ana Manzione – Lucía Lionetti – Cecilia Di Marco
Editorial: La Colmena
Año 2012
(400 pág.)

ÍNDICE

Autores

Presentación - *María Ana Manzione*

Introducción - *María Ana Manzione-Lucía Lionetti*

PRIMERA PARTE

LA CONFIGURACIÓN PEDAGÓGICA DE LA NIÑEZ Y LAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMACIÓN PARA LA CIUDADANÍA

CAPÍTULO I - *Andrea Díaz*

La construcción pedagógica de la infancia y la formación de la ciudadanía

Infancia y modernidad

La infancia en Rousseau: la armonía entre naturaleza y civilidad como forma educativa

La reformulación de la idea de infancia en términos de moralidad:

La noción de mayoría y minoría de edad

Sobre infancia y ciudadanía: algunas cuestiones para seguir pensando hoy

Bibliografía

CAPÍTULO 2 - *Renata Giovine*

Escuelas... ¿para qué ciudadanías?

Escuelas y ciudadanos bajo el mandato nacional

La reconfiguración de la relación ciudadanía-escuela bajo el mandato de la diversidad cultural y la sociedad global

Bibliografía

CAPÍTULO 3 - *María Cristina Dimatteo*

Las concepciones en las políticas públicas sobre la niñez. El caso de la política educativa bonaerense. 2004 – 2007

El escenario de las políticas educativas destinadas a niños y niñas.

Concepciones de niñez y su articulación con las políticas educativas

El niño como sujeto de derechos

El sujeto que se vuelve niño

Reflexiones finales

Bibliografía

CAPÍTULO 4 - *Lucía García*

Formación de Docentes para la primera infancia en Argentina: legados y desafíos

Notas introductorias sobre el derecho a la educación en la primera infancia

La formación de Docentes para la primera infancia

Antecedentes históricos y situación actual

Universidad y formación docente para la primera infancia

Reflexiones para compartir

Bibliografía

SEGUNDA PARTE

REPRESENTACIONES SOCIALES, DISCURSOS Y PRÁCTICAS EDUCATIVAS EN TORNO A LA(S) INFANCIA (S) Y LA(S) JUVENTUD (ES) EN DISTINTOS CONTEXTOS SOCIALES

CAPÍTULO 5 - *José Bustamante Vismara*

Infancias pampeanas en las escuelas post-independientes

La campaña de Buenos Aires: regiones, población y familia

Escuelas para niños: su estructura y organización

Niños y escuelas en la pampa

Conclusiones

Archivos y fuentes consultadas

Bibliografía

CAPÍTULO 6

Yolanda Paz Trueba

La educación de la infancia: prácticas del sector privado en el Centro y Sur bonaerenses a fines del siglo XIX y comienzos del XX

Azul y Tandil. Preocupación por la educación en dos pueblos en el tránsito a su modernización

Acciones privadas por la Educación Pública

Asilos de huérfanas: refugio para niñas solas

Conclusiones

Fuentes

Bibliografía citada

CAPÍTULO 7 - *Benjamín Silva – Carolina Figueroa*

La escolarización de la infancia regional tarapaqueña, un olvido del Estado: registros desde fuentes escolares. Tarapacá, Norte de Chile. 1889-1907

La instrucción pública como agente civilizador: una propuesta de redención de la infancia regional

FICHAS TÉCNICAS

Útiles y materiales de enseñanza: los obstáculos del modelo de salvación infantil
Una esperanza que se mantiene, una crítica que se profundiza
Calidad y usos alternativos de los locales escolares: límites cotidianos de la instrucción primaria pública
A modo de conclusiones
Fuentes primarias
Periódicos
Fuentes secundarias

CAPÍTULO 8 - *Carlos Escalante*

Prácticas infantiles de lectura y escritura en México de fines Del siglo XIX. Niños y niñas ante *El Educador Práctico Ilustrado*

Revistas infantiles mexicanas en el siglo XIX
El Educador Práctico Ilustrado
Los editores
Las secciones para niños y niñas
Los "lectorcitos" y sus prácticas de lectura y escritura
Referencias
Bibliográficas
Electrónicas

CAPÍTULO 9 - *Lucía Lionetti*

La experiencia de la sexualidad en la pubertad: una problemática de interés educativo en la Argentina de comienzos del siglo XX

La sexualidad en la pubertad
Límites y alcances de las propuestas de educación sexual en la escuela
Epílogo
Fuentes consultadas
Bibliografía citada

TERCERA PARTE

EXPERIENCIAS DE CONFLICTIVIDAD Y VIOLENCIA (S) DE NIÑOS Y JÓVENES EN EL ESPACIO ESCOLAR

CAPÍTULO 10 - *Daniel Miguez*

Condiciones sociales y dinámicas institucionales: las lógicas del conflicto y la violencia en las comunidades escolares

Estudios de caso

Violencia y la interacción entre alumnos

La violencia como ausencia de sentido

Respuestas institucionales

Conclusiones y sugerencias

Bibliografía

CAPÍTULO 11 - Paola Gallo

Violencia y conflictividad en la escuela hacia fines del siglo XX. Un estudio de caso

Sobre los conceptos, las fuentes y los datos

Escuela y contexto

En la escuela: violencia y conflictividad

Conclusiones

Bibliografía

CAPÍTULO 12 - Liliana Martignoni

Experiencias adolescentes en el gobierno de la pobreza

Visiones institucionales sobre los alumnos adolescentes

Experiencias adolescentes, escuela y sociedad

Bibliografía

INDICE DE TABLAS Y CUADROS

INDICE DE MAPAS

INDICE DE GRÁFICOS

Publicaciones anteriores de miembros del NEES

- NARODOWSKI, M. (1993) **Especulación y castigo en la escuela secundaria**. Editorial Revista Espacios en Blanco - Serie Investigaciones. Departamento de Ciencias de la Educación. Facultad de Ciencias Humanas. UNCPBA. Tandil, Argentina.
- CORBALÁN, A. y RUSSO, H. (Comp.) ALBARELLO y eq.; ARAUJO J.; ARAUJO S.; GARCÍA; GUIDI; HUARTE y eq.; LENS; MONTENEGRO; PASINI; RUSSO y eq. (1998) **Educación, actualidad e incertidumbre**. Editorial Espacios en Blanco – Serie Investigaciones. NEES. Facultad de Ciencias Humanas. UNCPBA. Tandil, Argentina.
- CASTRO, I. (Coord.) GIOVINE; HUARTE y van der HORST; MONTENEGRO; MARTIGNONI; GARCÍA; CORBALÁN (2002) **Visiones latinoamericanas. Educación, política y cultura**. Coedición Plaza y Valdés - Centro de Estudios sobre la Universidad (CESU) - Universidad Nacional Autónoma de México. México. **(Revista N° 14)**.
- CORBALÁN, M. A. (2002) **El Banco Mundial. Intervención y disciplinamiento. El caso argentino, enseñanzas para América Latina**. Biblos. Buenos Aires, Argentina. **(N° 14)**.
- ARAUJO, Sonia Marcela (2003) **Universidad, investigación e incentivos. La cara oscura**. Editorial Al Margen/NEES. UNCPBA. Tandil, Argentina. **(N° 14)**.
- LANDÍVAR, T. E. y FLORIS, C. (2004) **Educación para la comunicación: una necesidad pedagógica del siglo XXI**. NEES. UNCPBA. Tandil, Argentina. **(N° 15)**.
- CORBALÁN, M. A. (Coord.) GIOVINE, HUARTE, GUIDI, MASTROCOLA, ZELAYA, GARCÍA, MONTENEGRO y van der HORST, MARTIGNONI (2005) **Enredados por la educación, la cultura y la política**. Editorial Biblos - NEES. UNCPBA. Tandil, Argentina. **(N° 15)**.

- ARAUJO, S. (2006) **Docencia y enseñanza. Una introducción a la didáctica.** Colección Cuadernos Universitarios. Universidad Nacional de Quilmes, Argentina. (Nº 17).
- HERRERA, M. C. (ed.); MONTENEGRO; GARCÍA; GIOVINE y MARTIGNONI; MANZIONE; CORBALÁN (2007) **Encrucijadas e indicios sobre América Latina. Educación, cultura y política.** Colección Educación, cultura y política. Editorial Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá, Colombia. (Nº 18).
- MIGUEZ, D. (comp.) (2008) **Violencias y conflictos en las escuelas.** Editorial Paidós Tramas Sociales. Buenos Aires, Argentina. (Nº 18).
- GIOVINE, R. (2008) **Cultura Política, Ciudadanía y Gobierno Escolar. Tensiones en torno a su definición: la provincia de Buenos Aires (1850-1905).** Colección Itinerarios. Editorial: Stella/La Crujía. Buenos Aires, Argentina. (Nº 18).
- ARAUJO, S. (Coord.), HEFFES, LAXALT y PANERO, FERNÁNDEZ e IZUZQUIZA, BARRÓN y GOÑI, ARAUJO y CORRADO (2008) **Formación universitaria y éxito académico: Disciplinas, estudiantes y profesores.** Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. Tandil, Argentina. (Nº 19).
- ELIZALDE, R. y AMPUDIA, M. (Comp.), LENS (2008) **Movimientos sociales y educación: Teoría e historia de la educación popular en Argentina y América Latina.** Buenos Libros. Buenos Aires, Argentina. (Nº 19).
- SGRÓ, M. (Org.) DÍAZ; RUSSO; PINNA (2008) **Teoría crítica de la sociedad, educación, democracia y ciudadanía.** Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. Tandil, Argentina. (Nº 19).
- ARAUJO, S. (Comp.) ARAUJO J. y DI MARCO; GIOVINE; GUIDI y MASTROCOLA; CORBALÁN y MONTENEGRO; GARCÍA y ZELAYA; FLORIS; CORRADO y FERNÁNDEZ; BALDONI (2008) **La universidad como objeto de investigación. Democracia, gobernabilidad, transformación y**

PUBLICACIONES ANTERIORES DE MIEMBROS DEL NEES

- cambio de la educación superior.** Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. Tandil, Argentina. **(Nº 19).**
- BITTENCOURT, A. B. y CORBALÁN, M. A. (dir.) MONTENEGRO, MARTIGNONI, MANZIONE, GIOVINE, DI MARCO, ZELAYA, HUARTE, GARCÍA (2009) **Américas y culturas. Red de Educación, Cultura y Política en América Latina.** Biblos. Buenos Aires, Argentina. **(Nº 20).**
- BALDUZZI, M. M. (2010) **Grupos. Teorías y perspectivas.** Editorial: Colección textos para la enseñanza. UNCPBA, Argentina.
- AA.VV., BALDUZZI, M. M. (2010) **Premio Facultad de Psicología Universidad de Buenos Aires.** Editorial: UBA Bicentenario. Argentina.
- GIOVINE, R. y MARTIGNONI, L. (2010) **Políticas educativas e instituciones escolares en Argentina.** Colección textos para la enseñanza. UNCPBA, Argentina.

Normas para la publicación de trabajos

Procedimiento - El autor enviará su texto anónimo en archivo por correo electrónico a la dirección de la Revista. Los *papers* serán aceptados para su evaluación si son trabajos inéditos y no enviados a otras publicaciones.

Sistema "Blind Review" - El título completo del *paper*, nombre y apellido, adscripción institucional actual, máximo título alcanzado, domicilio postal, números de teléfono, fax y/o e-mail del autor deben ser insertos en una carátula aparte a fin de asegurar el riguroso anonimato en el proceso de evaluación. La primera página de texto debe incluir el título y omitir autores, instituciones y cualquier otro dato que pueda revelar su identidad.

Presentación y extensión - Los trabajos deben ser tipeados en páginas de tamaño A4, fuente *Times New Roman* 12, simple faz y a espacio y medio. Los artículos tendrán un máximo de 30 páginas, las reseñas bibliográficas 5 y las referidas a eventos 3.

Títulos, resumen y palabras clave - Los títulos (en español e inglés) deberán especificar con claridad el tema abordado en el artículo. Cada artículo deberá presentar un resumen de 100-150 palabras en español ("Resumen") y en inglés ("*Abstract*"). El autor debe indicar hasta 5 palabras clave en español e inglés ("*Key Words*") que permitan una adecuada indexación del artículo.

Citas y Referencias - Se recomienda la adopción del *A.P.A. Manual*. Por ello, las citas textuales de hasta tres líneas serán integradas al cuerpo del texto, colocadas entre comillas y seguidas por el apellido del autor del texto, año de publicación y número o números de páginas correspondientes, todo entre paréntesis. Cuando el autor citado integre el párrafo, sólo el año y el número de página serán colocados entre paréntesis. Las citas de más de tres líneas serán destacadas en párrafo aparte y centralizadas, dejando dos centímetros como sangría derecha e izquierda. Las referencias sin cita se incorporan en el párrafo entre paréntesis, consignando autor y año de publicación de la obra.

Ilustraciones, figuras, cuadros y tablas - Las ilustraciones, figuras, cuadros y tablas deben ser numeradas de acuerdo al orden en el que serán insertos en el texto y presentados cada uno en una hoja separada al final del artículo. En el texto se indicará el lugar aproximado de ubicación.

Notas al pie de página - Las notas explicativas se incluirán al final del artículo, antes de la bibliografía.

Bibliografía - Al final del trabajo deben ser incluidas las referencias bibliográficas citadas de la siguiente forma:

* Libros: Apellido, iniciales del nombre, año entre paréntesis, título en negrita, editorial, lugar de edición.

* Revistas: Apellido, iniciales del nombre, año entre paréntesis, título del artículo entre comillas y en itálica o cursiva, nombre de la revista en negrita, número de volumen, número de la revista entre paréntesis, mes (si corresponde).

Evaluación - Después de una revisión formal preliminar, el Comité Editorial enviará el artículo a *referees* autónomos, cuya área de trabajo esté ligada al tema del artículo. En un plazo no mayor a los tres meses, el resultado de la evaluación será enviada al autor.

Derecho de respuesta - El comentario de un artículo publicado en *Espacios en Blanco. Revista de Educación* como la réplica, están sujetos a las mismas reglas de publicación. Si un comentario fuere aceptado para su publicación, el Comité Editorial avisará al autor del artículo original y le ofrecerá igual espacio para la réplica. La réplica podrá aparecer en el mismo número que el comentario o en números siguientes.

Responsabilidad Editorial - La responsabilidad sobre el contenido de los artículos es de los autores de los mismos y no de la Revista ni del Núcleo de Estudios Educativos y Sociales (NEES) de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires.

Toda la correspondencia debe dirigirse a:

Directora del Comité Editorial

Revista Espacios en Blanco

Núcleo de Estudios Educativos y Sociales (NEES) - Facultad de Ciencias Humanas (FCH) -

Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires

Campus Universitario - Paraje Arroyo Seco

(7000) Tandil - Buenos Aires, Argentina.

Teléfonos (54-249) 4439751/4439752/4439753.

e-mail: espacios@fch.unicen.edu.ar

Normas para a publicação de colaborações

Procedimento – O autor deverá apresentar duas vias impressas, acompanhadas de um arquivo eletrônico, ao endereço da Revista espacios@fch.unicen.edu.ar. Os textos encaminhados para publicação deverão ser inéditos. Será utilizado o sistema duplo-cego

“Blind Review”, de modo que os nomes dos pareceristas permanecerão em sigilo. Na folha de rosto devem constar o título completo do trabalho, nome e sobrenome dos autores, vinculação institucional atual, maior titulação, endereço para correspondência, telefone e e-mail. A primeira página do texto deve incluir o título completo e omitir qualquer outra informação que possa revelar a identidade dos autores.

Apresentação e extensão – Os textos devem ser digitados em folhas A4, fonte *Times New Roman*, corpo 12, entrelinhamento 1,5. Os artigos devem conter, no máximo, 30 páginas; as resenhas de livros, 5 e as referidas a eventos, 3. Os textos escritos em português serão publicados no idioma original.

Títulos, resumo e palavras-chave – Os títulos (em espanhol ou português e inglês) devem especificar com clareza o tema abordado no artigo. Cada artigo apresentará um resumo de 100-150 palavras em espanhol ou português e inglês (*Abstract*) e até 5 palavras-chave em espanhol ou português e inglês (*Key Words*) que permitam uma adequada indexação.

Citações e Referências – Recomenda-se a adoção do *A.P.A. Manual*. As citações textuais de até três linhas serão integradas ao corpo do texto, colocadas entre aspas e seguidas do sobrenome do autor, ano de publicação e número ou números de páginas correspondentes, tudo entre parênteses. No caso em que o autor citado integrar o parágrafo, devem-se colocar apenas o ano e o número de páginas, também entre parênteses. As citações de mais de três linhas serão destacadas em parágrafo à parte e centralizadas, deixando dois centímetros como margem direita e esquerda. As referências não destacadas do texto vão incorporadas ao parágrafo, entre parênteses, destacando autor e ano de publicação da obra.

Ilustrações, figuras, quadros e tabelas - As ilustrações, figuras, quadros e tabelas devem ser numeradas em conformidade com a ordem em que serão apresentadas no texto. Cada um desses itens deverá constar em folha separada ao final do artigo. No corpo do texto deverá ser indicada apenas a página para sua localização.

Notas de rodapé - As notas explicativas serão incluídas ao final do artigo, antes da bibliografia.

Bibliografia - Ao final do trabalho deverão ser incluídas as referências bibliográficas citadas do seguinte modo:

* Livros: Sobrenome, iniciais do nome em maiúscula, ano de edição entre parênteses, título em negrito, editora, local de edição.

* Revistas-Periódicos: Sobrenome, iniciais do nome em maiúscula, ano entre parênteses, título do artigo entre aspas, letra tipo itálica ou cursiva, nome da revista ou periódico em negrito, número do volume, número da revista entre parênteses, mês (se corresponder), ano.

Avaliação - Logo após uma revisão formal preliminar, o Conselho Editorial enviará o artigo a avaliadores autônomos, cuja área de trabalho esteja ligada ao tema do artigo. O resultado da avaliação deverá ser remetido ao autor num prazo máximo de três meses.

NORMAS PARA LA PUBLIACIÓN DE TRABAJOS

Direito de réplica – O comentário de um artigo, quando publicado como réplica em *Espacios en Blanco - Revista de Educación*, estará sujeito às mesmas regras de publicação que os artigos. Quando um comentário for aceito para publicação, o Conselho Editorial avisará ao autor do artigo original e lhe oferecerá um espaço igual para a réplica. A réplica poderá aparecer no mesmo número em que o comentário for publicado ou em números seguintes da Revista.

Responsabilidade Editorial – O conteúdo dos artigos publicados é de responsabilidade exclusiva dos autores, eximindo-se da mesma tanto a Revista quanto o Núcleo de Estudios Educacionales e Sociales (NEES) da Facultad de Ciencias Humanas da Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires.

Toda correspondência deve ser dirigida a:

Diretora do Conselho Editorial

Revista Espacios en Blanco

**Núcleo de Estudios Educacionales y Sociales (NEES) - Facultad de Ciencias Humanas (FCH) -
Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires**

Campus Universitario - Paraje Arroyo Seco

(7000) Tandil - Buenos Aires, Argentina.

Teléfonos (54-249) 4439751/4439752/4439753.

e-mail: espacios@fch.unicen.edu.ar