

A close-up photograph of a child's hands drawing on a white sheet of paper. The child is using a pink pencil to draw a pink flower. To the left, there is a drawing of an orange flower and a green flower. The background is a patterned surface with wavy lines in shades of brown and orange. A blue pencil case and a blue pencil are visible in the upper left corner.

Transformaciones educativas en América Latina: políticas, instituciones y prácticas escolares

Miriam Abate Daga, Guadalupe Molina
y Silvia Servetto (coordinadoras)

Transformaciones educativas en América Latina: políticas, instituciones y prácticas escolares

Miriam Abate Daga, Guadalupe Molina y Silvia Servetto
(coordinadoras)



Otros títulos de la Colección Posdoc

En torno a las ideas de Manuel Castells: discusiones en la era de la información

Marcelo Casarin (coordinador)

Ciencias sociales: balance y perspectivas desde América Latina

Pampa Arán y Marcelo Casarin (coordinadores)

Universidad, producción del conocimiento e inclusión social:
a 100 años de la Reforma

Marcelo Casarin (coordinador)

Derivas de la literatura del siglo XXI

Marcelo Casarin (coordinador)

Transformaciones educativas en América Latina: políticas, instituciones y prácticas escolares

Miriam Abate Daga
Silvia Servetto
Guadalupe Molina
Manuel Giovine
Osvaldo Alejandro Peiretti
Eva Routier
Adela Coria
Héctor Ponce de la Fuente
Luis Marcelo Torres Fuentes
Octavio Falconi
Viviana Fernandez
Cristina Pereyra
Adriana Toral Sarmiento
Santiago J. Polop
Diego Robledo
Soledad Vanessa Sanchez
Jorge Daniel Rodríguez
Ariel Sar
Daniela C. Spósito
María Isabel Urquiza

Colección Posdoc

La colección POSDOC fue creada por Francisco Delich, en el año 2012, con la finalidad de difundir los resultados del programa posdoctoral del Centro de Estudios Avanzados que él mismo fundó y dirigía. Los tres primeros títulos, publicados por la editorial Comunicarte, son los siguientes: *Marx, ensayos plurales* (2012), *Muerte del sujeto y emergencia subjetiva* (2014) y *Economía, política y sociedad* (2017).

A partir del número 4 la colección continúa bajo el sello editorial del Centro de Estudios Avanzados.

Universidad Nacional de Córdoba

Rector: Mgter. Jhon Boretto

Decana de Facultad de Ciencias Sociales: Mgter. María Inés Peralta

Editorial del Centro de Estudios Avanzados

Centro de Estudios Avanzados, Facultad de Ciencias Sociales,

Av. Vélez Sarsfield 153, 5000, Córdoba, Argentina

Director: Marcelo Casarin

Coordinación Ejecutiva: Alicia Servetto

Coordinación Editorial: Mariú Biain

Comité Académico de la Editorial

Magdalena Doyle

Vanessa Garbero

Bruno Ribotta

Darío Sandrone

Coordinadora Académica del CEA-FCS: Alejandra Martin

Coordinadora de Investigación del CEA-FCS: Marcela Rosales

Asesora externa: María Teresa Dalmasso

Cuidado de edición: Mariú Biain

Diseño de Colección: Silvia Pérez

Diagramación de este libro: Silvia Pérez

Foto de tapa: Ana Rapi

Responsable de contenido web: Diego Solís

© Centro de Estudios Avanzados, 2023

Transformaciones educativas en América Latina : políticas, instituciones y prácticas escolares / Miriam Abate Daga ... [et al.] ; compilación de Miriam Abate Daga; Guadalupe Molina; Silvia Servetto. - 1a ed. - Córdoba : Centro de Estudios Avanzados, 2023.

Libro digital, PDF - (Posdoc ; 8)

Archivo Digital: descarga

ISBN 978-631-90074-9-7

1. Educación. 2. América Latina. 3. Política Educativa. I. Abate Daga, Miriam, comp. II. Molina, Guadalupe, comp. III. Servetto, Silvia, comp.

CDD 371.0098



Atribución-NoComercial-SinDerivadas 2.5. Argentina

Índice

Introducción Silvia Servetto, Miriam Abate Daga, Guadalupe Molina	11
Primera sección	
Apuntes sobre temporalidades en la investigación etnográfica de los procesos de escolarización. Desafíos y desencantos metodológicos Miriam Abate Daga	17
Del silencio a la palabra. Experiencias escolares en Córdoba entre la dictadura y la democracia Silvia Servetto	37
<i>Al lado de eso uno se ha ido formando.</i> Sociabilidad y política en las experiencias escolares de estudiantes de secundaria en la Córdoba de los 60 Guadalupe Molina	53
Segunda sección	
Escuelas de elite e internacionalización educativa en la ciudad de Córdoba Manuel Giovine	71

Problemáticas educativas en Santiago del Estero durante el siglo XX. El efecto de las políticas públicas en la educación rural de un estado adyacente Oswaldo Alejandro Peiretti	89
Aprendiendo a no estar solos. Experiencias pos-encierro y trayectos socioeducativos de adultos que recuperaron la libertad ambulatoria en el sur de Santa Fe Eva Routier	109
Tercera sección	
“Educación en revolución”: la formación vocacional en oficios en Cuba, el caso del Palacio de Pioneros “Ernesto ‘Che’ Guevara” Adela Coria	127
Deconstruir el constructivismo. Una lectura sobre la escena pedagógica constructivista en Chile Héctor Ponce de la Fuente	141
Lecturas críticas en torno a las políticas educativas en Chile entre las décadas de los años 90 y 2000 Luis Marcelo Torres Fuentes	159
Cuarta sección	
Trabajo didáctico de evaluar, dispositivos educativos y repitencia en la escuela secundaria: notas para pensar los procesos de transformación escolar y de desigualdad educativa Octavio Falconi	177

Investigación artística: tensiones y discontinuidades entre las prácticas y expresiones artísticas contemporáneas y sus vinculaciones con el campo académico, el desarrollo profesional y la vida	195
Viviana Fernandez	
Un análisis acerca de los saberes docentes que construyen y despliegan las/os maestras/os de apoyo a la inclusión en los intercambios con profesionales de salud del ámbito privado	213
Cristina Pereyra	
Educación y desigualdad social: prácticas de lectura y escritura en grupos sociocomunitarios	227
Adriana Toral Sarmiento	
Quinta sección	
La pedagogía neoliberal contra la universidad pública	243
Santiago J. Polop	
Desafíos actuales de la universidad ante el derecho a la educación de personas con discapacidad en Latinoamérica	261
Diego Robledo	
Fronteras universitarias: del ser, saber, poder y los cuerpos	281
Soledad Vanessa Sanchez	

Sexta sección

Restauración neoliberal en el gobierno educativo de la Argentina reciente (2015-2019). Características, políticas educativas y resistencias Jorge Daniel Rodríguez	299
¿Adiós a la escuela pública? El neoliberalismo contra la educación pública y el Estado Ariel Sar	317
Escuela en pandemia: entre el Estado y el mercado. Disputas por el sentido de la educación durante el confinamiento en la revista <i>Seúl, Política y sociedad desde Corea del Sur</i> , en 2021 Daniela C. Spósito	333
El derecho a la educación en la Convención Reformadora de la Constitución Nacional de 1994 María Isabel Urquiza	351
Datos de los/as autores/as	367

Introducción

Silvia Servetto, Miriam Abate Daga, Guadalupe Molina

A la memoria de Adela Coria

El Centro de Estudios Avanzados de la Facultad de Ciencias Sociales (CEA/FCS), de la Universidad Nacional de Córdoba, a través de su *Programa multidisciplinario de formación continua para doctores en ciencias sociales, humanidades y artes*, puso en marcha durante el año 2021 el 16° Ciclo del Posdoctorado del CEA, cuyo eje fue “La educación en América Latina: políticas, instituciones y procesos educativos”.

El objetivo del ciclo fue ofrecer un espacio de intercambio, análisis e interrogación sobre la educación en América Latina en contextos signados por las políticas neoliberales, el avance de las derechas y el pensamiento intolerante y racista. Estas expresiones no solo remiten a coyunturas actuales sino a procesos históricos culturales abigarrados en la configuración de los Estados y las sociedades de la región. Pensar las particularidades de estas tramas complejas donde las desigualdades sociales se recrean y reproducen implica también estar atentos y atentas a los modos en que los sujetos colectivos resisten, inventan/sueñan otros mundos posibles. Así, el derecho a la educación fue tema de reflexión a contrapelo de aquellas tendencias hegemónicas que pugnan por instalar como indiscutibles los valores del individualismo, la meritocracia, el consumismo, la competitividad y la privatización de lo público. El abordaje de las políticas públicas y las instituciones educativas contribuyó a desentrañar cómo los sujetos disputan sentidos en los procesos educativos y se posicionan frente a los desafíos que imponen las realidades locales; qué papel asumen el Estado y los movimientos sociales en las tensiones

entre educación y construcción de ciudadanía; cuáles son las tendencias que pugnan por la definición de las condiciones del ejercicio pleno de los derechos a la educación, el trabajo y justicia social.

Tres reconocidas académicas argentinas de amplia trayectoria fueron las encargadas de acompañar y orientar este Ciclo de Posdoctorado: Sandra Carli, Elena Achilli y Gloria Edelshtein aportaron distintas perspectivas teóricas-metodológicas para reflexionar sobre el campo de la educación. A partir de sus recorridos intelectuales fueron tejiendo con admirable maestría la trama de procesos y contextos sociohistóricos que marcaron la vida política y cultural argentina. Sandra Carli propuso pensar en clave histórica ¿cuáles son los momentos de lo decible y lo pensable?, ¿cómo comparar ensayos de distintas épocas? ¿Cuál es el régimen de historicidad de la época? Estas y otras preguntas asumen un tinte particular si pensamos el contexto de pandemia por Covid-19 en el que se desarrolló el ciclo postdoctoral. El principal dilema de la historia del conocimiento en el siglo XXI es, entonces, ¿en qué lugar estamos?, ¿en qué momento de la historia? El tiempo no hace más que poner en cuestión nuestras propias certezas. Sus interesantes intervenciones acerca de las temporalidades en movimiento y su modo de abordarlas en las investigaciones educativas, invitan a realizar una historia del presente de la educación en América Latina.

Elena Achilli reconstruyó el clima intelectual de la época a partir de su propia formación. Así, su participación en los talleres docentes con comunidades qom, su relación con Elsie Rockwell a quien define como maestra, colega y amiga, los viajes a México y las discusiones con María Rosa Neufeld y Graciela Batallán, con quienes forma parte de una generación de académicas nacionales que apostaron por la transmisión del oficio de la investigación y la producción de conocimiento en el cruce entre la antropología y la educación, dan cuenta de una trayectoria preocupada por encarar con sentido histórico las “brechas” de las desigualdades sociales. Interesada por la conformación de una perspectiva desde la docencia y la investigación, que condensa en el enfoque socioantropológico, aclara que la particularidad de dicho enfoque es que rebasa el plano metodológico para resaltar su importancia política. Según nos dice, se trata de dar cuenta de los “cómo” pero también de los “por qué”, de allí su propuesta de pensar un enfoque relacional que deriva de la perspectiva crítica.

A propósito de ello recuperamos un fragmento del libro *La experiencia etnográfica* de Elsie Rockwell

Es esencial recordar que el conocimiento no existe realmente en los textos y las bibliotecas; ni siquiera se acumula en las mentes individuales. Sólo adquiere existencia efectiva en las relaciones entre personas y sus entornos sociales y naturales. Solo se materializa como conocimiento local, incorporado de manera orgánica a prácticas y procesos culturales de mayor alcance. Producir conocimiento nos compromete a realizar su valor dentro de los procesos sociales y políticos en los que participamos. Por ello, habría que vigilar no sólo la perspectiva metodológica y teórica desde la cual se hace etnografía, sino también el destino social del conocimiento que se produce, dentro de la configuración cultural y política de cada localidad (2009: 39).

Gloria Edelstein compartió profundas reflexiones reconociendo como disciplina de referencia a la Didáctica General y el campo de la formación docente. Pondera el ámbito institucional de la Universidad Nacional de Córdoba, los vínculos con amigos y colegas exiliados en México como Azucena Rodríguez, María Saleme de Burnichón, Susana Barco, Alfredo Furlán, Eduardo (*Flaco*) Remedi y tantos otros que formaron parte de la corriente pedagógica cordobesa de los años 70. Su preocupación por la articulación entre la práctica y la teoría ha sido objeto de estudio. Considera que la práctica de la enseñanza no es otra cosa que transmitir de la mejor manera posible el legado cultural de una sociedad.

Así, las tres especialistas en investigación educativa compartieron sus recorridos en las producciones teóricas, presentando dudas, preocupaciones, experiencias y desafíos a futuro. Sus formaciones disciplinares y objetos de estudio las llevaron por lugares diferentes, sin embargo, se pudo apreciar trazas en común, estilos y preguntas similares, que no solo se derivan del rigor académico, sino tal vez, nos aventuramos a pensar, de su pasión por lo que hicieron y hacen, en sus apuestas, casi personales, por la producción de conocimiento en educación. Esa escucha curiosa por descubrir nuevos horizontes para la educación en general, recuperando la humanidad que circula en los espacios educativos.

A diferencia de ediciones anteriores, este ciclo se desarrolló de manera virtual con encuentros distribuidos entre los meses de agosto, septiembre y octubre del año 2021. Luego

de las exposiciones de las docentes, cada participante fue presentando su línea de investigación en un espacio que habilitaba comentarios y observaciones. Esa dinámica posibilitó el intercambio y la discusión en torno a temas nodales en el campo educativo como las políticas educativas durante el período neoliberal, el derecho a la educación, el acceso a la universidad, las experiencias educativas en distintos niveles, ámbitos y jurisdicciones, las prácticas docentes y la transmisión de conocimiento. El resultado final de esas jornadas de trabajo se vierten en esta publicación que hemos organizado en seis secciones.

En la primera se encuentran reunidos los trabajos de Abate Daga, Molina y Servetto que versan sobre experiencias escolares en clave histórica, dialogan sobre tiempo, temporalidad y memoria. La segunda sección agrupa los trabajos de Giovine, Peiretti y Routier cuyas contribuciones se focalizan en experiencias educativas, situadas geográficamente en distintas provincias argentinas: Córdoba, Santiago del Estero y Santa Fe. Si bien abordan temáticas diferentes (internacionalización, ruralidad y libertad ambulatoria) dan cuenta de procesos de segmentación y fragmentación del sistema educativo que profundizan las desigualdades sociales.

La tercera sección está compuesta por los trabajos de Coria, Ponce de la Fuente y Torres Fuentes, que proponen lecturas en torno a la realidad latinoamericana: políticas educativas, reformas curriculares y la revolución pedagógica en Cuba son algunos de los ejes a los que nos invita este apartado. La cuarta ofrece una mirada sobre las prácticas docentes, la transmisión de saberes y el trabajo didáctico con los artículos de Falconi, Fernández, Pereyra y Toral Sarmiento. En su conjunto dialogan con los dilemas y avatares del quehacer cotidiano, no solo porque las escuelas se encuentran en encerronas de conflictividad social, sino también porque la pandemia alteró los modos en que nos relacionamos con el conocimiento.

Las temáticas de la quinta sección están relacionadas con la universidad. Polop, Robledo y Sanchez reflexionan sobre tópicos tales como el derecho a la educación superior, el lugar de los discapacitados en la universidad, las transformaciones en las universidades públicas y la construcción de fronteras. El eje transversal se puede resumir en una apuesta por la descolonización del pensamiento.

La sexta y última sección, reúne los trabajos de Rodríguez, Sar, Spósito y Urquiza que coronan la publicación con reflexiones sobre la educación pública en su relación con el neo-

liberalismo y las políticas que abogan por la inclusión y el derecho inalienable a una educación de calidad para todos y todas.

En el cierre de esta breve introducción que pretende dar cuenta del trabajo realizado por un grupo de académicas y académicos de diversas procedencias e intereses, queremos hacer una mención especial a quien fuera compañera de esta aventura postdoctoral: la Dra. Adela Coria. Lamentablemente, Adela no pudo dar un cierre a su escrito ni revisar la versión final para esta publicación como ella hubiera deseado. Adela murió el 3 de julio de 2022. Consideramos que su trabajo merece ser parte de esta compilación, por eso aquí se publica una versión en borrador de su tema de investigación y primeros acercamientos al campo, que comenzó a delinear poco antes de su partida. Nos dejó su legado como pedagoga y, en esta oportunidad, como si fuera premeditado, compartimos un fragmento del discurso de Fidel Castro del año 1979 que Adela tomó como referencia para su análisis sobre el papel de la educación y de la escuela en la revolución cubana:

¿Qué serán ustedes el día de mañana? ¿Qué sabrán hacer ustedes el día de mañana? ¿Cómo estarán ustedes preparados para la vida? ¿Qué tipo de ciudadanos serán ustedes el día de mañana? Esa es y debe ser nuestra preocupación fundamental: qué clase de ciudadanos, qué clase de patriotas, qué clase de obreros, qué clase de revolucionarios serán ustedes el día de mañana (Aplausos) (Fidel Castro, 1979).

Pensar en la educación es pensar en la transformación, es pensar en la complejidad de los procesos sociales que se desarrollan en la región, es imaginar alternativas pedagógicas e intervenir creativamente en el plano de las políticas educativas y prácticas escolares. Este es nuestro desafío presente y futuro, para ampliar y sostener el derecho a la educación.

Apuntes sobre temporalidades¹ en la investigación etnográfica de los procesos de escolarización. Desafíos y desencantos metodológicos

Miriam Abate Daga

Presentación

En este ensayo interesa advertir algunos de los desafíos que el análisis en torno a las temporalidades reclama a la investigación socioantropológica en educación. Me refiero a una problemática teórico-metodológica que se enlaza con la pregunta por el cómo describir, analizar y documentar experiencias de la temporalidad a partir de relatos de los y las protagonistas.

Las inquietudes que inspiran estas reflexiones no son novedosas. Se inscriben en las discusiones que problematizan los modos de *conocer lo social* y han sido ampliamente tematizadas por las ciencias sociales (Ortega, 2000). En consonancia, desde la década de 1980 una serie de investigaciones caracterizadas como *etnografía educativa latinoamericana* fueron delineando un modo de hacer antropología de la educación particularmente sensible a las relaciones entre teoría y empiria, la densidad histórica del presente etnográfico, la centralidad de los sujetos, la escala cotidiana, el papel del Estado y los contextos locales en la trama escolar, entre otras características (Rockwell, 2001). En ese marco, la Red de Investigadores en Antropología y Educación (RIAE) ha potenciado ciertas discusiones teórico-metodológicas en torno al aná-

¹ Una versión preliminar de este trabajo fue presentada en las XI Jornadas de Investigación en Educación “Disputas por la igualdad: hegemonía y resistencias en educación”, CIFYH María Saleme de Burnichón, realizadas en octubre de 2019, bajo el título: “Procesos de escolarización en la segunda mitad del siglo XX. Desafíos metodológicos y desencantos en el análisis etnográfico de las experiencias de la temporalidad”. Sobre temporalidades, recupero ideas presentadas en el IV Seminario Taller de la Red de Antropología y Educación realizado en Cabana, Córdoba, en abril de 2018 y publicado en <http://hdl.handle.net/11086/11757>

lisis de las temporalidades. Un breve repaso por las presentaciones en el III Seminario Taller de la RIAE realizado en el año 2014 en la localidad de Tigre, Provincia de Buenos Aires, representa una pequeña pero significativa muestra de los surcos abiertos al debate en torno al *plano analítico de la investigación* (Batallán y Campanini, 2015: 109) y el papel de la temporalidad. En la reunión, las antropólogas se preguntaban por “la legitimidad del conocimiento producido por la investigación empírica de la antropología de la educación trascendiendo el pequeño mundo”, dando profundidad, entendida como densidad teórico-analítica, al conocimiento de la interacción social situada en el presente (p. 109). Las autoras proponían incorporar “la temporalidad como dimensión explicativa de lo que sucede en el presente” (p. 111). Al mismo tiempo, Elena Achilli (2015) reflexionaba en torno a “la posibilidad de comunicar una relación de escala al interior de una descripción” (p. 103), en tanto Laura Cerletti y Laura Santillán (2015) nos invitaban a pensar “Lo ‘histórico’ en la investigación etnográfica: las presencias de múltiples temporalidades, dificultades y desafíos”, tal como anticipa el título de su trabajo. Pero hay otras razones que motivan estas páginas. El tiempo, la temporalidad y su escritura fueron (y siguen siendo) una apuesta personal, por tanto, interesada (Bourdieu, 1997) porque compromete dimensiones de mi propia historia.

Escalas, contextos, temporalidades, procesos y relaciones son algunos de los hilos que conducen las discusiones en torno a las formas de hacer antropología sobre problemáticas de la educación (en sentido amplio) presentes y pasadas. Todas ellas declinan en *desafíos* para las investigaciones socioantropológicas.

En estas páginas propongo entonces explorar la forma en que esos *desafíos* teórico-metodológicos (muchas veces devenidos *desencantos*) tienen la potencialidad de conjurar las complejas relaciones que traman la historia social con historias personales, así como los modos de narrarlas, para dar cuenta de las experiencias de la temporalidad y las formas en que estas se espacializan.

El texto está organizado en dos apartados que, de alguna manera, intentan sortear las preocupaciones anteriormente enunciadas. Toma la forma de un ensayo académico al mismo tiempo que invoca la acepción del verbo *ensayar* (en tanto supone *probar*) alternativas no necesariamente infalibles.

Específicamente, interesa aportar al debate abierto en el campo de la antropología y educación en torno a cómo estudiar las múltiples temporalidades que confluyen en los procesos de escolarización, subjetivación y en las culturas escolares. Para ello propongo, en primer lugar, revisar distintos referentes teóricos y metodológicos que permiten advertir tensiones y desafíos en el trabajo de análisis de los relatos de quienes transitaron su escolaridad en la década de 1950. Los registros fueron producidos en el marco de una investigación colectiva en curso que se propone “recuperar en clave histórica los procesos de escolarización² a través de experiencias o historias concretas, presentes aún hoy en las evocaciones de quienes fueron jóvenes estudiantes en otros momentos históricos” (Servetto, 2018)³. En segundo término, problematizo las operaciones analíticas imbricadas en el trabajo de *narrar* dichas experiencias y las dimensiones de la temporalidad que ellas invocan. Al mismo tiempo, exploro algunas *pistas* para el análisis de las temporalidades apelando a apuntes y materiales empíricos producidos en distintos momentos de trabajo de campo etnográfico⁴.

Etnografiar temporalidades. Hacia la construcción de composiciones inestables

Este apartado propone un repaso por referentes teóricos y metodológicos que centran su atención en la naturaleza compleja de la relación entre contextos, temporalidades, historias personales e historia social. Se trata de un intento por abrir pistas de lectura advertidas de las

² “Transformaciones en los procesos de escolarización y experiencias estudiantiles. Córdoba, mediados del siglo XX a la actualidad”. Dirigido por Dra. Silvia Servetto, Proyecto Secyt 2018-2021, radicado en el CIFYH.

³ El proyecto de investigación reconoce una serie de “dimensiones de los procesos de escolarización que, a nuestro entender, resultan significativos en las transformaciones de las subjetividades estudiantiles y de las experiencias escolares. Entre ellas podemos mencionar: la progresiva obligatoriedad de la escolarización; reconfiguraciones de las relaciones entre familia y escuela; las transformaciones en las jerarquías, relaciones y vínculos entre docentes y estudiantes; la participación estudiantil en sus diferentes expresiones culturales, políticas, sociales, etc.; los sentidos y prácticas relativas a género y sexualidades” (Servetto, 2018).

⁴ Ver la propuesta de Rolando García (2006) sobre cómo estudiar “sistemas complejos”. En especial, la distinción entre niveles de procesos y niveles de análisis (pp. 55-60).

múltiples temporalidades que configuran los procesos de escolarización durante la segunda mitad del siglo XX desde la mirada de sus protagonistas. Al mismo tiempo interesa ensayar alternativas teóricamente fundadas en torno a los modos de trabajar con relatos producidos a partir de investigaciones socioantropológicas de cuño etnográfico.

Parafraseando a Noé Jitrik (2005), la pregunta que nos interpela podría expresarse de la siguiente manera: ¿cómo “asir la índole fugaz de la temporalidad” en un texto etnográfico? Para el autor, poner en escena el tiempo “tiene siempre algo de inquietante” (p. 94) ya que el uso de los verbos, esos “recipientes que encierran el tiempo”, conlleva un sujeto que los pone en movimiento, que no se detiene. Desafío que atraviesa la escritura de estas líneas. Por ello, el apartado toma la forma de un collage (o, apelando a recursos actuales, podría ser un Padlet) en el que dejo suspendidas ideas, recortes en palabras e instantáneas teóricas.

En el trasfondo de estas reflexiones se encuentra un interrogante fundante relativo a la naturaleza relacional e histórica del mundo social. Pero semejante abstracción solo cobra sentido en las derivas del trabajo de campo, en las relaciones intersubjetivas que ahí construimos, en las formas en que negociamos el sentido de “lo real”, en las encrucijadas metodológicas que vamos resolviendo colectiva y prácticamente en el proceso de construcción de conocimiento antropológico.

Se hace necesario entonces distinguir (sin reducir) distintas dimensiones⁵ que atraviesan y condensan en el trabajo analítico en investigación etnográfica. He aquí algunas advertencias teóricas para pensar los modos de acceso al registro de las múltiples temporalidades de/en los relatos biográficos.

⁵ Por escolarización entendemos “un concepto de largo aliento que incluye tres aspectos claves: 1) la conformación de un sistema educativo históricamente situado, 2) la expansión del sistema a través de sus diferentes políticas de gestión, orientación y organización, y 3) el formato estructural de la escuela que –desde sus orígenes en los albores de la modernidad– conserva los mismos dispositivos ordenadores, como el espacio cerrado y el tiempo fragmentado. Esos tres componentes constituyen el sostén de la escolarización. Luego están las instituciones educativas con su dinámica cotidiana, apremios, urgencias, decisiones. (...) La escolarización se materializa en la experiencia escolar y, son los sujetos, quienes inmersos en ese proceso, se apropian del arbitrario cultural transmitido en las instituciones educativas y lo significan al son de su contemporaneidad” (Servetto; 2015: 296-297).

desafíos

1. La premisa de Norbert Elias (1987) que desafía a *pensar en términos de procesos*, requiere de una mirada sensible de aquellas tramas en que se inscriben las vivencias cotidianas y trayectorias de los sujetos involucrados para preguntarnos sobre sus experiencias de múltiples temporalidades.

2. Las advertencias de Fernand Braudel (1979) en torno a las preferencias de los y las científicos sociales por el tiempo corto en desmedro de la larga duración: no está de más preguntarnos por las derivas actuales de dichos debates a la hora de construir en objeto de indagación procesos y relaciones a los que accedemos a través de memoraciones construidas en el presente. Memoria, remembranzas, narraciones y evocaciones actualizan la complejidad de un pasado construido con lógicas del presente. Tal el caso de las experiencias de escolarización vividas a mediados del siglo XX en Argentina. Atender las formas de concebir el tiempo, la coexistencia de distintas escalas y duraciones (Braudel, 1979) resulta insoslayable.

3. Elsie Rockwell (2018a) sostiene que “las culturas muestran múltiples planos temporales. Inmersos en un mundo de usos y significados heredados o impuestos, los seres humanos seleccionan, se apropian y transforman elementos para construir configuraciones emergentes” (p. 22). De esta manera, entiendo que las dimensiones temporales y espaciales cobran importancia en la medida que ayudan a tramar las experiencias cotidianas en particulares redes de relaciones sociales. En su texto “Metáforas para encontrar historias inesperadas” (2018b), Rockwell propone pensar en “temporalidades enredadas” para dar cuenta de fenómenos que “se entrelazan y se mezclan de maneras imprevistas” (p. 450). Así, propone cortar con la idea de una línea temporal evolutiva, donde los fenómenos se separen en capas nítidamente diferenciados unos de otros. Propuesta analíticamente provocadora para revisar nuestros modos de narrar la experiencia.

4. Por otro lado, a sabiendas de que el recurso a la periodización clásica sólo permite delimitar “el objeto de estudio” (Rockwell, 2018a: 23), la “periodización oficial no siempre refleja los quiebres reales en las culturas escolares y, a menudo, oculta continuidades significativas de una época a otra” (Gonzalbo, 2012, como se cita en Rockwell, 2018a). La

noción de *larga duración* acuñada por Braudel permitiría identificar ciertos cauces profundos a través de prácticas que perduran y sobreviven a los acontecimientos sociales (Rockwell, 2007). Si bien Rockwell centra su análisis en los “cambios” al interior de los sistemas educativos (reformas educativas, etc.), en nuestro caso resulta interesante desde esta perspectiva explorar ciertos giros en las orientaciones políticas gubernamentales en sentido amplio y su impacto en los procesos de escolarización privilegiando la mirada a escala de la vida cotidiana en las escuelas.

5. La noción de *temporalidad mixta* que recupera Waldo Ansaldi (1998) para comprender las experiencias de multiculturalismo en Latinoamérica resulta analíticamente provocadora. El autor entiende “la coexistencia de tiempos diferentes, mixtos y trancos que persisten a lo largo de la historia de las sociedades latinoamericanas, define una temporalidad distinta, específica de éstas que no se expresa de igual manera en cada una de ellas” (p. 172). La escala regional que involucra en el análisis de las temporalidades permitiría inscribir procesos locales en tendencias y contextos sociohistóricos más amplios.

desencantos

Ahora bien, ¿cómo leer la historia social a partir de relatos biográficos?, ¿cómo desentrañar las múltiples temporalidades yuxtapuestas en el curso de una vida?, ¿qué tensiones actualiza la narración en el presente de acontecimientos pasados?

6. En un trabajo ya clásico, Elizabeth Jelin y Jorge Balán (1979) advierten sobre *la vida azarosa* de las historias de vida en ciencias sociales como puntapié para sostener las relaciones solapadas existentes entre historia social y biografía personal.

En tal sentido, los debates en torno al uso de historias de vida gravitaron persistentemente entre el campo de la historia y sus relaciones con la antropología, marcando el rumbo de una suerte de refinamiento metodológico para el tratamiento del material construido en base a relatos biográficos (Piña, 1989; Ferrarotti, 1990, entre otros). Para este último autor “cada contexto tiene una específica temporalidad, un ritmo evolutivo, el tiempo de su movimiento. Por otro lado, *cada historia de vida es una vivencia en el cuadro de su temporalidad*” (1990: 133).

En otro orden de preocupaciones, las críticas desarrolladas por Pierre Bourdieu (1997) quizá hayan logrado condensar los recaudos metodológicos necesarios para el empleo de *historias de vida* en ciencias sociales:

Producir una historia de vida, tratar la vida como una historia, es decir como la narración coherente de una secuencia significativa orientada de acontecimientos, tal vez sea someterse a una ilusión retórica, a una representación común de la existencia, que toda una tradición literaria no ha dejado ni deja de reforzar (p. 76).

Profunda interpelación a las y los investigadores de lo social. ¿Cómo se presenta una vida? ¿Cómo se construye una secuencia a partir de fragmentos de recuerdos?

7. A estas alturas de la escritura no puedo omitir una breve referencia a los aportes de Clifford Geertz en torno a las características que asume el sentido común. Según el autor, el sentido común se basa en la afirmación de que en realidad no dispone de otra teoría que la de la vida misma. El mundo es su autoridad desconociendo que la interpretación de las inmediateces de la experiencia está construida históricamente y sujeta a pautas de juicio definidas históricamente. Se trata de una red de concepciones prácticas y morales entretejidas alrededor de las realidades más supuestamente enraizadas. Consiste en una narración de hechos que pretenden sacudir sus propios fundamentos. Entre las cuasi-cualidades que Geertz atribuye a las formaciones de sentido común, destaca la *asistematicidad*, sabiduría descaradamente *ad hoc* (1994: 93 y ss.) que se nos presenta con formato de máximas, anécdotas, sentencias morales y otras expresiones que remiten a la *inabordable diversidad de la experiencia*.

Una última instantánea para este muro de recortes.

8. Preocupado por las relaciones entre el poder y la producción de narrativas, relatos y documentos históricos, el trabajo sobre la revolución haitiana de Michel-Rolph Trouillot (2017) no pierde actualidad. Advierte que participamos en la historia como actores y narradores. La primera posición remite a *lo que pasó*, hace foco en los procesos sociohistóricos. En tanto la segunda, refiere a *lo que se dice que pasó*, pone “énfasis en nuestro conocimiento sobre ese proceso o en la historia sobre ese proceso” (p. 22). Así, entiende que el problema para construir,

en su caso, una historiografía de la revolución haitiana, es epistemológico en sentido amplio más que un problema ideológico. Los hechos históricos no son todos creados iguales (p. 40): “las presencias y ausencias en los relatos son creadas. Los silencios (proceso activo y transitivo) son producidos” (p. 39), todo depende de las reglas de juego que comparten locutores y espectadores. A partir de sus palabras, sumamos otra hebra para hilvanar nuestras composiciones inestables, inacabadas y desiguales en el abordaje de las experiencias de la temporalidad.

El tiempo narrado

*Si algunos acontecimientos no pueden ser aceptados incluso cuando suceden,
¿cómo pueden ser analizados después? En otras palabras, ¿las narrativas
históricas pueden expresar argumentos que son impensables en el mundo
dentro del que estas narrativas tienen lugar?
¿cómo se puede escribir una Historia de lo imposible?*

Trouillot (p. 62)

En la tarea de pensar relacionalmente las dimensiones imbricadas en la construcción de relatos hay un plano insoslayable que tiene que ver con nuestro lugar como investigadoras. Los relatos dan cuenta de fragmentos de experiencias vividas por nuestros interlocutores, instantes reconstruidos, acontecimientos *importantes* que dejaron una marca en sus trayectorias personales y a las que accedemos en el contexto de investigación. Sabemos que los usos de estrategias metodológicas intensivas “posibilitan entramar procesos socioestructurales con los procesos y relaciones vividos y significados por los sujetos” (Achilli, 2005: 64). La entrevista biográfica constituye algo más que un artefacto de recolección de información. Implica, supone una relación social y participar de un proceso de interacción social en el que los vínculos intersubjetivos son centrales en el “análisis interpretativo y en la contextualización del proceso de investigación” (Achilli, 2005). He aquí nuestro desafío. No solo se trata de pensar sino de dar cuenta de lo relacional a través de la escritura etnográfica, nuestro propio relato se trama en otra dimensión de la temporalidad. El tiempo de narrar el tiempo narrado.

A partir del estudio de situaciones límites relacionadas a la represión estatal y violencia política, Elizabeth Jelin (2014) reflexiona sobre las múltiples temporalidades del testimonio y la importancia de tener presente los contextos de producción de los mismos. Los modos de gestionar las memorias así producidas proporciona pistas para comprender las experiencias de la temporalidad de quienes transitaron su escolaridad en la década de 1950. Dice Jelin

Es en los registros de la rememoración y la inclusión del pasado en la subjetividad del presente donde se pueden ver los diferentes niveles y la multiplicidad de temporalidades involucradas. Hay un primer registro, que podríamos denominar “fáctico”: el momento histórico en que ocurrieron los hechos y el cruce con el momento biográfico y las temporalidades familiares intergeneracionales. Sobre ese trasfondo, se generan los diversos niveles o capas de memoria y subjetividad:

- como narrativas de los hechos recordados de ese pasado;
- como recuerdos de los sentimientos de ese momento y esa época;
- como sentimientos generados en el acto de rememoración en la entrevista misma: miedos ligados a seres cercanos, silencios personales y grupales, retracción;
- como formas de transmisión intergeneracional: quién cuenta, quién recibe, quién silencia;
- como reflexiones sobre lo vivido, en función del momento del curso de vida en que se vivió y de las miradas actuales sobre ese pasado;
- como reflexión sobre el lugar de cada uno en el mundo y sobre la propia responsabilidad social.

En la superposición de estas capas y en sus interacciones es donde se manifiesta, entonces, la multiplicidad de temporalidades: tiempo biográfico del contenido de lo que se relata; tiempo histórico en que ocurrieron esos hechos; tiempo histórico-cultural del testimonio (cambios en el tiempo, permisos, silencios) (2014: 148).

La cita es larga pero expone con claridad y oficio de minuta metodológica a la hora de abordar los relatos que los sujetos construyen en el contexto de entrevistas abiertas biográficas.

Presento dos relatos producidos por el equipo de investigación. Las conversaciones con personas que transitaron su escolaridad en esos tiempos, apuntan a construir trayectorias de las y los protagonistas en su paso por la escuela. Veamos algunos pasajes.

*Roberto y Renata*⁶

Renata tiene 84 años al momento de la entrevista. Nació en La Rioja donde transitó la escuela primaria “con una tía que era maestra rural que me enseñó las primeras letras”. Hasta los nueve años estuvo con su tía para luego finalizar el sexto grado en una escuela de monjas.

Renata: (el padre) quería que todos estudiáramos. Y bueno, nos fuimos a vivir a San Francisco de Córdoba. La Rioja porque mi tía era maestra y porque mi padre era riojano. (...) había muy buena relación y mi tía me quería mucho y dice, “Por qué no me das la nena y yo le enseño” y bueno.

Entrevistadora: ¿Y tu papá y mamá vivían en San Francisco?

Renata: Vivían en Freyre primero y después en San Francisco. Nos fuimos a vivir allá porque no había colegio secundario en Freyre. Entonces, estuvimos ahí. Fui hasta tercer año en el colegio normal Nicolás Avellaneda. Había bachillerato y magisterio. En esa época había que rendir el examen de selección para ser maestra. Lo rendí, lo aprobé pero mi padre dijo que no, que nos íbamos a vivir a Córdoba porque quería que todos vayamos a la universidad. Y yo ya se suponía, era la mayor, siempre el mayor de la familia seguía la carrera del padre, así que ya desde siempre yo tenía que ser odontóloga. Y bueno, una carrera que me gustó, me anoté.

Roberto tiene 79 años al momento de la entrevista. Es el menor de tres hermanos. Su padre era obrero migrante español. Roberto nació en un pueblo del interior de la provincia de Córdoba. Hizo la escuela primaria en una escuela provincial

Roberto: (...) yo estaba en primer grado, me llevaba mi hermano que estaba en sexto, Eduardo. Juan (el mayor) ya estaba en Córdoba en la escuela Pía. Y en el primero superior ya Eduardo fue uno que tuvo un carácter raro. Se abrió el secundario en Morteros, le faltaban alumnos y no quiso ir. “Yo voy a una escuela técnica o no estudio”. Se plantó. Y como tenían parientes en Buenos Aires, mi papá lo mandó a Buenos Aires a la casa de estos parientes y él

⁶ La entrevista a Renata fue realizada por Silvia Servetto en julio de 2019. La entrevista a Roberto fue realizada por la autora en septiembre de 2019. Los nombres propios fueron cambiados como forma de preservar la identidad.

desde el 48 que vive en Buenos Aires. Y estudió en una escuela técnica, Ingeniero Huergo. Había uno o dos escuelas técnicas. Una en Buenos Aires y otra en Santa Fe. Y vivía con unos parientes.

Entrevistadora: ¿Por qué Juan vino a Córdoba?

Roberto: Porque primero no había colegio secundario todavía, y Córdoba quedaba más cerca y creo que... sí... esto era de las escuelas Pías, no sé qué congregación era, que supo estar unos meses de rector o no sé cómo le llamaban los curas, un español que tenía un parentesco con mi papá y ahí fue que lo mandaron acá.

Entrevistadora: ¿Y a vos nunca te propusieron venirte para Córdoba?

Roberto: No, porque yo lo tenía ahí, no fue una opción. Era sin opciones, si yo quería el nacional, bueno, está bien estaba acá.

Observamos que tanto Renata como Roberto componen el relato *fáctico* de la experiencia vivida a partir de presentar una historia coherente que enlaza desplazamientos, decisiones, coyunturas e imprevistos de la vida familiar que cobran significado en el contexto de enunciación (relación de entrevista). Podemos reconocer una sucesión de *hechos* vividos como inevitables, *irreversibles*. Tramas familiares, vínculos ampliados intervienen en sus procesos de escolarización desplegando un plano de la temporalidad como encadenamiento de circunstancias sin mayores disonancias. Parafraseando a Elsie Rockwell en su crítica a la versión evolucionista de la temporalidad, replico aquí su pregunta arriesgando a que aplique para desmantelar el sentido común detrás de los relatos personales: “¿Cuántos relatos llevan este modelo (el progreso) implícito?” (Rockwell, 2018a: 25).

Por otro lado, la temporalidad intergeneracional y el lugar de Renata y Roberto en la trama familiar (orden de nacimiento, cantidad de hermanos, condición de género) abre otra línea de argumentación que fortalece la idea de *inevitabilidad* del curso de la historia. Las trayectorias escolares de Renata y Roberto aparecen en sus recuerdos siendo parte de un destino trazado en las relaciones intergeneracionales (“mi tía me enseñó”; “mi padre dijo que nos íbamos a vivir a Córdoba porque quería que todos vayamos a la universidad”; “era sin opciones”; “mi papá lo mandó a Buenos Aires a la casa de estos parientes”; “un cura español tenía parentesco con mi papá”). Y los mandatos intergeneracionales (“mi padre quería que

estudiáramos”; “era la mayor, seguía la carrera del padre”). Al mismo tiempo, la escolarización parece una apuesta para la reproducción social.

Veamos cómo se condensan otras dimensiones de la temporalidad.

En un pasaje de nuestra charla, Roberto cuenta sobre la participación política

Entrevistadora: Contame más lo de la primaria, que el director se tuvo que ir...

Roberto: Te aclaro, era el 50, 51, épocas peronistas, en los pueblos se notaba más. El director era Gonzales, un escritor muy instruido y había maestras, yo en cuarto grado tuve una maestra que cuando yo pasé a quinto la echaron, por política. El colegio secundario era una guerra porque eran todos los profesores, eran todos opositores, radicales digamos, había un profesor que era el director de la Nacional, que era un tipo peronista pero muy culto, muy serio, muy correcto el hombre.

(...)

Entrevistadora: ¿Y los chicos en la escuela también participaban de eso?

Roberto: No tanto en el primario, no tanto, pero en el secundario sí porque ya eran todos de 14, 15 años. Ya estaban más en la política, a nosotros en el colegio primario nos cambiaron el director del colegio y para nosotros era uno más, no estábamos en eso. Yo más o menos estaba porque mi papá era miembro de la cooperadora.

(...)

Entrevistadora: ¿Y no te acordás de que tu papá haya hecho algo?

Roberto: Recuerdo que fue uno de los... sin ser peronista, no se metía en política porque era español, fue uno de los que mandó una nota cuando lo trasladaban al director a Balnearia, diciendo la actuación de él, porque el tipo había estado... si bien a la noche participaba en actividades con el comité peronista, en el colegio era un tipo muy correcto. Mandó una nota a favor del director para que no lo trasladen o haciendo ver cuál era su situación en el colegio. No obtuvo respuesta, ya el traslado estaba. Lo que sí que no lo echaron, porque al anterior directamente no lo trasladaron, lo habían echado el peronismo.

(...)

Entrevistadora: ¿Y vos participaste en algún grupo político, en el secundario?

Roberto: Había uno solo. El de los radicales, éramos contreras. Tuve actividad para Corpus Christi en el 55, que Perón sacó el feriado y nosotros que lo católico no nos interesaba, hicimos una huelga ese día y nadie entró al colegio, porque había sacado el feriado. Entraron tres o

cuatro que eran hijos de algún profesor de ese Fernandez que era director del colegio secundario, de la escuela nacional, los hijos de él que eran dos, sí entraron y uno o dos no sé por qué habrán entrado. Pero nosotros no, todos en la puerta, no entramos.

(...)

Roberto: Después en el 54 estando yo en primer año, el profesor de historia lo hacen renunciar. Por política. Entonces, él viene, nos saluda y dice: “Yo no les digo adiós sino hasta pronto, voy a volver” como dijo no sé quién, “algún día que se pueda decir lo que uno piensa, voy a venir a darles clase” y efectivamente en el 55 cuando vino el golpe, nosotros lo pedimos, que lo reincorporen y lo reincorporaron.

(...)

Entrevistadora: ¿Y se había manifestado abiertamente antiperonista?

Roberto: Era... sí, él estaba... siempre estuvo en política y después siguió más o menos con una trayectoria dentro del Frondizismo.

Ahora Renata,

Entrevistadora: ¿Y te acordás cómo era la vida política cuando eras adolescente?

Renata: A mí me tocó vivir la época de Perón. Nosotros no éramos peronistas. Y tuvimos que aceptar muchas cosas, y en el colegio teníamos que a las siete y media estar ahí, hacer ese minuto de silencio. Pero no, yo no...

Entrevistadora: ¿Por qué minuto de silencio?

Renata: Por la muerte de Evita. Tuvimos que traducir *La Razón de mi Vida* al inglés, eran cosas que nos obligaban a hacerlo y bueno, no tenemos esas ideas. Pero no tuvimos problemas con la política, porque capaz que mi padre, cuando era joven, sí, participó mucho de política pero después...

Entrevistadora: ¿En el radicalismo?

Renata: Sí, radicalismo. Con toda esa gente del interior, Latela Frías, pero después en la época de Perón, no tenemos mucha participación porque era como riesgoso.

Entrevistadora: ¿Vos te metiste alguna vez, o en la universidad, participar en un centro de estudiantes?

Renata: No. No. No. No. No participábamos porque era de riesgo. Sí.

Es posible identificar otras dimensiones temporales involucradas en el tejido de los relatos de Renata y Roberto. Podemos deshilvanar evocaciones de ciertos *sentimientos de la época* (Jelin, 2014), como las disputas entre peronismo y antiperonismo, entre radicales y peronistas (“el colegio secundario era una guerra porque eran todos los profesores, eran todos opositores”), entre lo religioso y lo laico. O *reflexiones sobre lo vivido en un momento del ciclo vital* (“éramos contreras”, “nos cambiaron el director del colegio y para nosotros era uno más, no estábamos en eso”), entre otras.

Entre los principales desafíos que se imponen a la mirada antropológica, la búsqueda de coherencia teórica-metodológica-epistemológica para abordar el pasado, reviste una singular importancia.

Elsie Rockwell (2018a) propone desplegar concepciones del tiempo que se distancien de la idea de evolución en el estudio de las culturas escolares, desbordando analíticamente la dicotomía entre *continuidades y rupturas*. Si reconocemos la coexistencia de múltiples temporalidades en la narración del pasado donde los sujetos tejen relaciones y despliegan interpretaciones sobre aconteceres cotidianos que no necesariamente responden a una evolución cronológica de los hechos, podremos acceder a la experiencia del *tiempo reversible* en el sentido que permite “ir y venir entre momentos caracterizados por distintas configuraciones sociales o económicas” (2018a: 25). Así, la autora apuesta por pensar en términos de *temporalidades entrelazadas* (2018b).

Las narraciones, relatos y recuerdos de las personas con quienes realizamos el trabajo de campo ofrecen la simpleza de la palabra actualizada y, al mismo tiempo, la trampa de transparencia ofrecida en el discurso cuando desconocemos (consciente o inconscientemente) su contexto de enunciación.

Ahora bien, podríamos preguntarnos junto a Trouillot (2017), ¿cómo puede determinarse el pasado que recuperan? (p. 13). Si el individuo solo puede recordar lo que descubre, no el hecho en sí mismo, quizá podamos escudriñar en los distintos *niveles de procesos* (García, 2006) en que se producen los acontecimientos recuperados. Para Roberto, el cambio de director durante su escolaridad primaria, cobra sentido en el presente como un hecho que no tuvo demasiado impacto en su vida cotidiana (“nos cambiaron el director del colegio y para

nosotros era uno más, no estábamos en eso”), aunque remite a *políticas nacionales (procesos de tercer nivel)* (García 2006: 57). Mientras que la escena en torno a la salida de un profesor del colegio secundario (“en el 54 estando yo en primer año, el profesor de historia lo hacen renunciar”) y su retorno (“y efectivamente en el 55 cuando vino el golpe, nosotros lo pedimos, que lo reincorporen y lo reincorporaron”), es recuperada en el contexto de la entrevista, desde una posición diferente en consonancia con *el momento de su ciclo vital*. No se trata de hacer foco en el hecho en sí, se trata de la manera en que construye ese pasado desde el presente, como descubrimiento. Cuando Renata nos cuenta la escena en que tienen que “hacer ese minuto de silencio” impuesto por la escuela por la muerte de Eva Perón, la operación que realiza es similar: “eran cosas que nos obligaban a hacerlo”, o con relación a la actividad política “no tenemos mucha participación porque era como riesgoso”. Ambos relatan *hechos recordados* de ese pasado que se forjan en el presente y que hablan de cómo se construyen en tanto sujetos políticos en la encrucijada de procesos sociohistóricos y de trayectorias sociales específicas. Si, como propone Trouillot, los relatos detallados son limitados por lo que incluyen y por el orden en que se ordena (p. 42), es interesante indagar cómo construyen el pasado que evocan como *posición* (p. 13).

Podemos observar que la vida cotidiana en las escuelas y los procesos de escolarización condensan interacciones, cambios y permanencias que se conjuran entre distintos niveles de procesos que conocemos a través de los espacios y tiempos de los relatos cifrados en el presente. Así, las evocaciones de lo vivido a mediados del siglo XX articulan múltiples temporalidades. Algunas se configuran a nivel de la copresencia de los protagonistas e incluyen relaciones intergeneracionales. Otras se traman en niveles contextuales locales atravesados, en este caso, por la creación de escuelas secundarias en el interior provincial y apuestas familiares generacionales que anticipan la configuración de la obligatoriedad del nivel medio, entre otros procesos. En el plano nacional, los momentos sociohistóricos en que tramitaron su escolaridad coinciden con la llegada del peronismo al gobierno, cambios posteriores de gobierno signados por golpes militares, transformaciones en las políticas educativas y las derivas de la conformación de la clase media argentina (Adamovsky, 2009). A escala global, la finalización de la Segunda Guerra Mundial y el inicio de la Guerra Fría. Fue en este período

que comenzó a considerarse a *los jóvenes* (y la *juventud* en tanto expresión social de ellos) como un momento diferenciado de la vida (Vommaro, 2015: 13).

El recorrido realizado hasta aquí resalta muy rápidamente un nudo de acontecimientos que aún genera controversias en nuestro país: el surgimiento y consolidación del Estado benefactor que se desarrolla con toda su potencialidad con la llegada al poder del peronismo (Filmus, 1996).

Estos procesos sociohistóricos adquieren densidad en los relatos por sus presencias y ausencias, de manera que nos interpelan y exponen a encrucijadas teórico-metodológicas. Como señala Trouillot:

los sujetos colectivos que supuestamente recuerdan no existían como tales en el momento de los hechos que afirman recordar. Más bien, su constitución como sujetos va de la mano con la continua creación del pasado. Como tales, no reemplazan ese pasado: son sus contemporáneos (2017: 14).

Historia social e historia personal se tensionan en la construcción de ese pasado y en las formas de narrarlo. Silencios, olvidos, ausencias son indicios de cómo se fueron construyendo como sujetos colectivos que hoy traducen adhesiones, simpatías, temores y rechazos en la creación de ese pasado.

Por otro lado, Norbert Elias ([1987] 1990) advierte sobre la imposibilidad de escapar de los límites temporales del conocimiento etnográfico, como tampoco es posible eludir su mediación situacional. En esta deriva etnográfica, la opción de privilegiar el efecto de “la experiencia de un mundo donde todo parece evidente” (Bourdieu, 1999: 194) como pivote teórico y metodológico me interpela como investigadora de lo social y adosa otra dimensión de la temporalidad que interviene en la producción de conocimiento implicado socialmente. Narrar la experiencia implica también *contar con tiempo* (Ricoeur, como se cita en Rockwell, 2018a) para transmitir el tiempo de la experiencia colectiva de sujetos históricamente situados.

Cierre provisorio

A lo largo de estas líneas propuse que el análisis de las dimensiones temporales imbricadas al documentar experiencias de escolarización, presenta una serie de desafíos teórico-metodológicos a las investigaciones socioantropológicas en educación. A partir de una revisión abreviada de distintos aportes teóricos y metodológicos, interesó advertir las tensiones que se activan al momento de describir y analizar los relatos de quienes transitaron su escolaridad en la década de 1950. El recurso elegido fue presentar viñetas de las conversaciones que mantuvimos en dos casos específicos para ensayar algunas pistas de lectura. Hasta aquí, solo se trata de compartir pinceladas y retazos puestos a andar en el trabajo analítico a partir de materiales producidos en el campo, como invitación a proyectar nuevas composiciones inestables de temporalidades a partir de relatos situados.

Cruces de subjetividades, intereses, expectativas y justificaciones múltiples que no hacen otra cosa que ponernos sobre aviso de que, al procurar tensar los márgenes del involucramiento y ejercitar el necesario distanciamiento para acceder a las lógicas invisibles presentes en la urdimbre social, nos embarcamos en la temporal tarea de historizar el presente.

Este derrotero intelectual habilita a imaginar vías de acceso a la comprensión de los modos en que se entraman y yuxtaponen las trayectorias escolares y sociales en un movimiento hacia nuevas configuraciones de lo social. Al mismo tiempo que proyecta formas de abordar sus múltiples e irreductibles dimensiones.

Por todo ello, el cierre no puede ser más que provisorio. Queda por delante el trabajo de seguir profundizando los cauces profundos de estas temporalidades y cómo se entraman las experiencias personales con los procesos de escolarización, ponderando el papel de las escuelas en la construcción de un tiempo colectivo.

Espero que estas páginas alienten a reconocer tanto la distinción como la superposición entre procesos y narración, para admitir que participamos como creadores de ausencias y presencias a partir de nuestros propios modos de narrar.

Bibliografía

- Abate Daga, Miriam (2019). *Escuela Estado y sociedad. Una etnografía sobre maestras de la Patagonia*. Córdoba: Centro de Estudios Avanzados. [En línea] <https://rdu.unc.edu.ar/handle/11086/15150>
- Abate Daga, Miriam y Maldonado, Mónica (2019). “Etnografiando temporalidades. Notas sobre procesos y relaciones en el trabajo de campo”. En Miriam Abate Daga y otro (comps.), *Tensiones entre lo público, lo privado y lo estatal en tramas educativas situadas: IV Seminario taller Red de Antropología y Educación*, 2018. Córdoba: Centro de Estudios Avanzados.
- Adamovsky, Ezequiel (2009). *Historia de la clase media argentina. Apogeo y decadencia de una ilusión, 1919-2003*. Buenos Aires: Planeta.
- Achilli, Elena (2005). *Investigar en antropología social. Los desafíos de transmitir un oficio*. Rosario: Laborde Editor.
- Achilli, Elena (2015). “Hacer antropología. Los desafíos del análisis a distintas escalas”. *Boletín de Antropología y Educación*, Año 6, N° 9: 103-107. ISSN 1853-6549.
- Ansaldi, Waldo (1998). “La temporalidad mixta en América Latina, una expresión de multiculturalismo”. En H. Silveira Gorski (ed.), *Identidades comunitarias y democracia* (pp. 167-183). Madrid: Trotta.
- Batallán, Graciela y Campanini, Silvana (2015). “«Estructura» y «temporalidad» en el centro de la polémica sobre enfoques metodológicos en la antropología de la educación”. *Boletín de Antropología y Educación*, Año 6, N° 9: 109-113. ISSN 1853-6549.
- Bourdieu, Pierre (1997). *Razones prácticas*. Barcelona: Anagrama.
- Bourdieu, Pierre (1999). *Meditaciones pascalianas*. Barcelona: Anagrama.
- Braudel, F. (1979). *La historia y las ciencias sociales* (capítulo 3). Madrid: Alianza Editorial (4ª ed.).
- Cerletti, Laura y Santillán, Laura (2015). “Lo ‘histórico’ en la investigación etnográfica: las

- presencias de múltiples temporalidades, dificultades y desafíos”. *Boletín de Antropología y Educación*, Año 6, N° 9: 215-220. ISSN 1853-6549.
- Elias, Norbert ([1987] 1990). *La Sociedad de los Individuos*. Barcelona: Península.
- Ferrarotti, Franco (1990). *La historia y lo cotidiano*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- Filmus, Daniel (1996). *Estado, Sociedad y Educación en la Argentina de fin de Siglo. Proceso y desafíos*. Buenos Aires: Troquel.
- García, Rolando (2006). *Sistemas complejos. Conceptos, método y fundamentación epistemológica de la investigación interdisciplinaria*. Barcelona: Gedisa.
- Geertz, Clifford (1994). *Conocimiento local*. Barcelona: Paidós.
- Jelin, Elizabeth (2014). “Las múltiples temporalidades del testimonio: El pasado vivido y sus legados presentes”. *Clepsidra. Revista interdisciplinaria de Estudios sobre Memorias*, N° 1: 140-163. Argentina.
- Jelin, Elizabeth y Balán, Jorge (1979). “La estructura social en la biografía personal”. *Cuadernos Cedes*, Vol. 2, N° 9: 5-23. Buenos Aires.
- Jitrik, Noé (2005). “Temporalidad y memoria”. *Variaciones Borges*, 19: 93-101. [En línea] <http://www.jstor.org/stable/24880554>
- Ortega, Facundo (2000). *Conocer lo social: Investigación y Enseñanza*. Inédito. Córdoba.
- Piña, Carlos (1989). “Sobre la naturaleza del discurso autobiográfico”. *Revista Argumentos*, N° 7. México, UNAM-Xochimilco.
- Rockwell, Elsie (2001). “Caminos y rumbos de la investigación etnográfica en América Latina”. *Cuadernos de Antropología Social*, N° 13. Sección Antropología Social, Facultad de Filosofía y Letras, UBA, Buenos Aires.
- Rockwell, E. (2007). *Hacer escuela, hacer Estado: la educación posrevolucionaria vista desde Tlaxcala / Colegio de Michoacán*. México: CIESAS-INVESTAV.
- Rockwell, Elsie (2018a). “Temporalidad y cotidianeidad en las culturas escolares”. *Cuadernos*

- de Antropología Social*, Nº 47: 21-32. Sección Antropología Social, Facultad de Filosofía y Letras, UBA, Buenos Aires.
- Rockwell, Elsie (2018b). “Metáforas para encontrar historias inesperadas (2007)”. En Nicolás Arata, Juan Carlos Escalante, Ana Padawer (comps.), *Vivir entre escuelas: relatos y presencias. Antología esencial*. 1ª ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Clacso.
- Servetto, Silvia (2015). *Clases medias, escuela y religión: Socialización y escolarización de jóvenes en colegios secundarios católicos en Córdoba*. Tesis de Doctorado. FFyH. UNC. Disponible en Ansenauza. [En línea] <http://hdl.handle.net/11086/1822>
- Trouillot, Michel-Rolph ([1995] 2017). *Silenciando el pasado. El Poder y la producción de la Historia*. Granada: Editorial Comares SL.
- Vommaro, Pablo (2015). *Juventudes y políticas en la Argentina y en América Latina: tendencias, conflictos y desafíos*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Grupo Editor Universitario.

Del silencio a la palabra. Experiencias escolares en Córdoba entre la dictadura y la democracia

Silvia Servetto

*Giros, existe un cielo y un estado de coma
cambia el entorno de persona a persona.
Giros, dar media vuelta y ver qué pasa allá afuera
no todo el mundo tiene primaveras.
Flaco, ¿dónde estás?
Estoy imaginándome otro lugar
estoy juntando información
estoy queriendo ser otro
(otro tipo).
Mi necesidad se va modificando con los demás
así mi luna llega a vos
así yo llego a tu luna.
Giros, todo da vueltas como una gran pelota
todo da vueltas casi ni se nota.
Giros, fotografías de distintos lugares
fotográficamente tan distantes.
Suena un bandoneón,
parece de otro tipo pero soy yo
que sigo caminando igual
silbando un tango oxidado.
Fito Páez, "Giros" (1985)*

Introducción

Alessandro Portelli (1990), en un texto titulado “«El tiempo de mi vida»: las funciones del tiempo en la historia oral” señalaba que “contar una historia es levantarse en armas contra la amenaza del tiempo, resistirse al tiempo o dominarlo. Contar una historia preserva al narrador del olvido; una historia construye la identidad del narrador y el legado que dejará al futuro”. Narrar una historia o reconstruir un relato presupone un trabajo artesanal sobre la memoria, forjada desde las experiencias pasadas y presentes.

En este ensayo propongo narrar una historia basada en recuerdos personales sobre las experiencias escolares durante el período de transición de la dictadura a la democracia, entre los años 1979-1983. Me interesa ese “entre” décadas porque estuvo cargada de cambios, contrastes, giros y oposiciones, donde los jóvenes de ese entonces –aunque podría extenderse a los adultos también– nos vimos envueltos en dilemas morales al pasar de un estado de las cosas a otro, una especie de pasaje hacia otro lugar. Reflexionar sobre ese tiempo (me) ayuda a comprender la estrecha relación entre la vida personal y social, en los efectos que una produce sobre la otra, en los delicados intersticios de la subjetividad marcada por las huellas de una época, en este caso una época negada. Pero también ayuda a comprender la historia de compañeros y compañeras de secundaria, la de Claudia, Marisa, Mario, Griselda, y de tantos otros y otras que formaron parte de la generación que creció entre la censura y la libertad.

Ese “entre” décadas condensa violencia y liberación; por un lado, resulta una continuidad temporal y, por el otro, una ruptura con el drama social, en el sentido que le otorga Víctor Turner (1974) como acontecimiento de final abierto, de incertidumbre, de lo que no se sabe lo que vendrá. Fue un periodo de transformaciones profundas en todos los ámbitos de la vida social, inclusive en la reprimida vida privada. Para muchos, vivir en democracia significó recuperar derechos políticos, para otros fue abrir la puerta a nuevos mundos de significaciones. Aquí la experiencia y, por efecto, lo que se recuerda de ella, condensa esa mixtura dramática de lo nuevo y lo viejo, el antes y el después que marcó la generación de los años 80. Bajo este desafío se intentará realizar una reconstrucción, siempre arbitraria y, por lo tanto, relativa, de lo que resultó aquella experiencia escolar.

El escrito consta de una introducción, tres apartados y un cierre, el primer apartado es de orden teórico-conceptual sobre las nociones de experiencia y memoria que ayudan a inscribir los relatos en una perspectiva analítica específica. La segunda parte es una reconstrucción de las experiencias escolares basada en recuerdos personales y recuerdos de compañeras de curso con quienes la dictadura, el retorno a la democracia y nuestro paso por la escuela secundaria han sido temas de reflexión en cada ocasión de reencuentro. Las conversaciones más formales con ellas fueron realizadas entre los meses de febrero y marzo del año 2022. La tercera parte es una continuidad del segundo apartado, pero ubicado desde el año 1982 con la guerra de las Malvinas, que marcó un quiebre en la vida política del país a partir del cual la ciudadanía salió a la calle y se animó a hablar. Por último, un cierre donde se intenta hilvanar las experiencias escolares desde lo propio y colectivo, lo cercano y lejano, en distintas escalas, con sus continuidades y rupturas, en cuyas costuras se reconstruye, parafraseando a Sartre, un poquito lo que somos y lo que hicieron con nosotros.

Aclaración: este texto se narra en primera persona, no con la tentación autobiográfica de ubicar al yo como protagonista principal sino en la búsqueda de una reflexión teórica sobre un pasado histórico silenciado. Los recuerdos personales y el de compañeras resultan un insumo desafiante para historizar la experiencia, para reconstruirla entre lo privado y lo público, para vacilar entre el sujeto y la historia.

Claves conceptuales

Los conceptos de experiencia y memoria emergen como vertebradores de este escrito, en el derrotero de una narración biográfica que se halla en el “punto nodal de la intersección entre lenguaje público y la subjetividad, entre los rasgos comunes expresables y el carácter inefable de la interioridad individual” (Jay, 2009: 20, en Carli, 2012: 26). Sobre la noción de experiencia, los aportes de la escuela cultural inglesa de cuño marxista, particularmente de Raymond Williams y Edward. P. Thompson resultan aportes fértiles para pensar el cruce entre “las condiciones institucionales, los contextos materiales y los procesos históricos” (Carli, 2012: 30). Para Williams la experiencia se caracteriza como “conciencia práctica”, “lo que

verdaderamente se está viviendo, y no solo lo que se piensa que se está viviendo”. Los afectos puestos en la conciencia y en las relaciones, “y no del sentimiento contra el pensamiento, sino del pensamiento tal como es sentido y el sentimiento tal como es pensado; una conciencia práctica de tipo presente dentro de una continuidad viviente e interrelacionada” (2009: 181). La experiencia siempre es social porque involucra relaciones entre y con otros, pero también dentro de la relación y de lo relacionado. Es intercambio. La experiencia es vivida, es proceso, no es fija e inmutable, aun cuando esa experiencia se encuentre formando parte del pasado, se vuelve sobre ella resignificándola.

Thompson (2012) por su parte, no aborda la noción de experiencia de manera directa pero su concepción de clase como proceso “formativo”, donde hombres y mujeres “sienten y articulan la identidad de sus intereses a la vez comunes a ellos mismos y frente a otros hombres cuyos intereses son distintos –y habitualmente opuestos– a los suyos” (p. 27), abona elementos para reflexionar sobre la experiencia (de clase) encarnada en gente real, como producto de una formación histórica que constituye lo común, compartido, la identidad colectiva.

Para el concepto de memoria, las perspectivas analíticas de Elizabeth Jelin (2002) y Leonor Arfuch (2018) resultan una herramienta valiosa porque, en el caso de Jelin, una memoria y experiencia al hablar de “espacio de la experiencia” en el presente, recuerdo del pasado incorporado de manera dinámica que nos resguarda del olvido, resignificando permanentemente el acontecimiento. La memoria siempre es colectiva, construida con retazos de recuerdos propios y ajenos.

Para Arfuch la memoria también es colectiva, pero nos propone pensarla desde lo que le ofrece al mismo narrador, lo terapéutico que resulta contar lo sucedido. Narrar una historia es, en parte, volver a lo vivido, sentido, pensado, es regresar a esa experiencia que talló, marcó y delineó un “espacio ético” (Arfuch, 2018: 66) en el devenir subjetivante del yo. Si bien lo vivido no se cuenta siempre de la misma manera, cambia, se resignifica, se relatan cosas distintas; es parte de la reconstrucción, como “paso obligado hacia la historia (...) en el desafío que supone volver a decir, donde el lenguaje, con su capacidad performativa hace volver a vivir” (Arfuch, 2018: 66-68).

Aproximarse a las experiencias escolares desde los propios registros de memoria, resigni-

ficarla a la luz de los acontecimientos históricos recientes, que tan caros fueron para nuestra sociedad, contiene un doble desafío: porque se vuelve a un pasado que hurga lo sentido/vivido/pensado y porque el recuerdo personal, como “obra de reflexión teórica” (Eribon, 2017: 18), supone un ejercicio de objetivación que puede quedar a mitad de camino, por las dificultades de sostener una rigurosa vigilancia sobre sí mismo pero también porque el inconsciente hace de las suyas para ocultar o retacear información, aun cuando su finalidad sea lograr una “conciencia potencialmente liberadora” (Bourdieu, 2008: 265).

Experiencias escolares en los retazos de los recuerdos

La localidad donde cursé la escuela secundaria se encuentra ubicada sobre la ruta nacional número 9 que une Buenos Aires con el norte argentino, a 70 km de Córdoba capital. Es una ciudad próspera de la pampa húmeda, dedicada a la actividad agroindustrial que, como muchas otras, a finales de la década de los años 90 vio expandirse el cultivo de la soja desplazando el de otros cereales y oleaginosas tradicionales.

Para los años 80, la siembra de maíz, trigo y sorgo aún era la principal actividad agropecuaria que, junto a la ganadería bovina, movían la economía rural y urbana. Un fenómeno particular de esa época fue la migración del campo hacia la ciudad en búsqueda de mejor calidad de vida otorgada por la modernización tecnológica (luz eléctrica, gas natural y telefonía), la industrialización y una oferta educativa de nivel medio inexistente en la ruralidad. No fuimos la excepción.

Mis padres se decidieron por la única escuela privada laica que había en esa localidad. Era una escuela de orientación humanista, mixta, que atendía a los sectores medios y altos de la localidad y sus alrededores. Era pequeña, no más de 150 alumnos, contaba con una sección por curso. Se creó en el año 1954 y formó, por varios años, maestras para insertarse tempranamente al sistema educativo. Las escuelas rurales eran las más necesitadas de personal especializado que asistiera a la población infantil, pero, a principios de los años 70 y por decisión del entonces presidente de la Nación, Onganía, se dio por finalizada la preparación de maestras en la educación secundaria.

El director de la escuela era profesor de Filosofía y Pedagogía. Un hombre al que le costaba ejercer su autoridad. Recuerdo que sus clases eran sinónimo de hora libre. Cuando iniciaba una actividad, lo llamaban los secretarios y se retiraba. Todos y todas esperábamos llegar a cuarto y quinto año para hacer nada en esas horas, aunque, confieso, se volvían tediosas. Al igual que varias profesoras y profesores, él no era oriundo del pueblo, viajaba desde la ciudad de Córdoba. Era habitual contar con un plantel compuesto por docentes de otras localidades o de la ciudad capitalina. Claudia, una compañera, recuerda que había

dos grupos de profesores, los que formaban parte de los inicios del Instituto, muchos sólo maestros de grado que cubrían cargos en el secundario porque no había tantos profesores... con muy poca formación en materias tan importantes como Historia, Formación Ética y Ciudadana, Matemática... y el otro grupo eran profesores formados en sus especialidades, responsables de transmitirnos conocimientos en sus áreas, poco amigables con los estudiantes, o poco amigables con los que no éramos originarios de esa escuela... (Comunicación personal, febrero 2022).

Claudia se describe como hija de trabajadores “rasos y comunes”. Recuerda que no le “fue nada fácil” integrarse. Se veía “diferente a los que se creían dueños de ese espacio cultural, los que ya venían del primario en esa escuela, los de padres de familias ‘acomodadas’ en el pueblo: «Yo, siendo la gordita, la de la José María Paz (escuela primaria) tenía que remarla»”.

La discriminación era moneda corriente y ese registro perdura en el recuerdo de otras compañeras. Marisa, por ejemplo, recuerda “la división por capacidades y favoritismos en el aula. Para Griselda, en la escuela estaba el grupo de chicos y chicas intocables (lindos, blancos y con dinero), los que íbamos al grupo juvenil, los invisibles, los que se quedaban de año... el prejuicio en todos era feroz”. En mi caso, agrego la diferencia entre los nacidos y criados en el pueblo y los que recién llegábamos del campo designados “los gringos del campo”. Para Marisa la institución estaba involucrada en esas prácticas de discriminación que la ejercía a través de discursos estigmatizantes como, por ejemplo, “a ustedes no les da más que para un seis” (Comunicación personal, febrero 2022).

Pero la discriminación no es nueva, data desde principios del siglo XX con la llegada de

las primeras olas migratorias. Bosio (2021), en un trabajo de investigación realizado en la misma localidad, describe cómo ese espacio social estuvo marcado por la división entre criollos y gringos que se correspondía con una división geográfica:

En el siglo XX esa división social se tradujo en una separación espacial marcada por las vías del ferrocarril: hacia el norte los inmigrantes, blancos, gringos, y al sur los nativos, criollos, negros. Esta característica se puede observar en los planos originales del loteo, en donde las vías del ferrocarril dividen al pueblo en dos partes iguales y el eje es el terreno de la estación. Hacia el lado norte, se erigió el centro cívico de la ciudad que concentró las actividades comerciales, culturales, religiosas, financieras y políticas de la localidad. Allí se edificó la Municipalidad, iglesia católica, teatro, bancos, comisaría y juzgado de paz. Del lado sur, quedaron el cementerio, las fábricas, el hospital público y los primeros barrios populares para obreros, construidos por planes de vivienda estatales. Esa división geográfica y social marcó la división de poder en la localidad: “este lado de las vías” (norte), el poder financiero, político, eclesiástico; “el otro lado de las vías” (sur), la zona obrera y fabril de la comunidad (Bosio, 2021: 94).

A finales de la década de los años 70 se le sumó el discurso autoritario, de censura y represión que coincidió con los primeros años de nuestra escolarización secundaria, donde el control estatal se ejerció con un rigor extremo y las viejas divisiones se profundizaron al quedar todo en el ámbito de la complacencia y conformidad pasiva y silenciosa (Quiroga, 2011).

Claudia piensa que no siempre fue así, que “los hechos históricos cobraron más vida a partir de tercer año”, es decir, 1981. En ese año, todavía estábamos bajo el régimen de la dictadura cívico militar, pero las alianzas internas de las FFAA comienzan a resquebrajarse: Viola reemplaza a Videla, queda al frente del proceso de reorganización nacional y procuró dar alivio a los mercados con el nombramiento de un nuevo ministro de Economía que reemplazó a Martínez de Hoz: Lorenzo Sigaut. Esta decisión generó expectativas en la mayoría de los sectores sociales en relación con un posible cambio de rumbo en política económica. Al mismo tiempo, ofrecieron una señal de apertura hacia los partidos políticos, en especial a los partidos de derecha, amigos y aliados propios. Por ejemplo, Massera presentó su *Partido Para la Demo-*

cracia Social. Sin embargo, la crisis económica no daba respiro, “a lo largo de 1981 el peso fue devaluado en un 400% y la inflación recrudeció en un 100%” (Romero, 1994: 296). A fines de ese mismo año, la situación no repuntaba y Viola fue reemplazado por Galtieri a través de lo que se dio a conocer *como golpe de palacio* (Alonso, Elisalde, Vazquez, 1997: 271).

Es probable que el recuerdo de Claudia se ate a esa ilusión de diálogo que comenzó a circular, pero en la escuela las cosas seguían igual: “las profes eran muy estrictas, poco didácticas, aunque la bibliografía era moderna para la época y más globalizada”, opina ella. Para mí, en cambio, las actividades curriculares estaban teñidas de fundamentalismo integrista, basadas en una ideología que resaltaba valores del ser nacional y una moral cristiana de raigambre medievalista. Tengo el leve registro de recitar varias veces “la familia es la célula de la sociedad”. Aun me acuerdo estar frente a la profesora de Formación Moral y Cívica dando esa lección. Me llamaba la atención la idea de célula, no podía entender por qué la familia sería una célula, pero era joven y esas preguntas no requerían respuestas. Recuerdo también a la profesora de Biología explicar el ciclo menstrual con una metáfora: “la menstruación es el llanto del cuerpo porque no fue gestado”. Durante mucho tiempo la culpa se apoderaba de nosotras una vez al mes.

En segundo año teníamos una profesora de Historia que era una vieja maestra de primaria y por falta de docentes titulados se hizo cargo de la materia. Leía un libro de historia europea, estudiábamos los nombres de reyes españoles, Castilla y Aragón, Fernando VII, la Reina Isabel, los matrimonios, las coronas, herencias y sucesiones... Sabíamos que no sabía Historia y ella sabía que nosotros sabíamos, por lo tanto las pruebas eran colectivas, circulaban los machetes y en más de una oportunidad hasta las mismas pruebas. Todos aprobábamos con diez. Griselda recuerda que

Algunos profesores no daban clase o sólo tomaban lección, nos quejábamos internamente o en conversaciones al paso, no lo analizábamos mucho, pero no se lo planteábamos a ellos ni a la dirección. La amenaza de bajas calificaciones, una imagen de mala reputación frente a profesores y compañeros eran anclajes de sostenimiento disciplinar. Actitudes de amabilidad o flexibilidad eran interpretadas como debilidad, el profesor tenía que ser muy formado para ganar confiabilidad y una respuesta favorable por parte del estudiantado, condicionado también por el status de la asignatura en la currícula (Comunicación personal, marzo 2022).

La profesora de Geografía era de las que tomaba lección. Había aprendido un método “nuevo” de evaluación, consistía en hacer preguntas breves, concretas y nosotros teníamos que responder rápidamente, si no lo hacíamos nos ponía una cruz en su cuaderno. Era a mano alzada, hacía la pregunta y levantábamos la mano, y te ponía cruz si respondías mal o no levantabas la mano. El problema no era ni la rapidez ni si la respuesta era correcta, el problema era a quién habilitaba a hablar, a quién le daba la palabra. Nos dábamos cuenta de su arbitrariedad, pero no decíamos nada ni siquiera sabíamos que eso era arbitrario. Su nombre exacto no me viene a la memoria, pero sí que era pareja de un militar, vivían cerca de casa. Él estaba siempre armado, se lo veía poco. Dicen que ella también supo ir armada a la escuela. No lo sé. Una mañana de invierno, cuando nos sacaron a la calle para desfilas, ella, que era la encargada de revisar el uso del uniforme¹, se puso al frente y lo dirigió a paso firme. Primero nos miró de arriba abajo, uno por uno. Luego, comenzamos a marchar en silencio durante hora u hora y media. Yo no usaba camisa blanca, no tenía, la mía era de color celeste muy pálido. Marisa tampoco usaba bien el uniforme. “No le gustaba”. Ella dice que su única actitud “de rebeldía era no usar la camisa blanca con el cuello afuera... ¡¡¡la odiaba...!!!”. Le teníamos miedo, su mirada era inquisidora. Los días que tomaba exámenes no volaba ni una mosca, era recitar de memoria ríos, cadenas montañosas, mares, lagos, climas, formaciones geológicas, etc.

Marisa comparte ese registro de la enseñanza, como un trabajo mecánico con el conocimiento. Para ella “la enseñanza estaba centrada en el aprendizaje de datos y de técnicas de aplicación muy mecánica; por ejemplo, aprender y repetir de memoria los nombres de los países y capitales de diferentes continentes o la altura de las montañas o volcanes”.

Las artes plásticas tampoco tenían cabida. Eran un pasatiempo, casi horas libres. Griselda recuerda que “matemática, física y lengua eran más importantes que plástica, inglés, psicología. Las materias artísticas, más allá de la idoneidad de los profesores, eran espacios de recreación, pero no se consideraba que eran algo realmente importante que se podía aprender”.

¹ Las mujeres: jumper gris, camisa blanca y campera verde. Los varones: pantalón gris, camisa blanca y campera azul o verde.

Si hasta 1981 predominaba una escolarización marcada por la “cultura del temor” (Alonso, Elisalde y Vazquez, 1997), mezclada de sinsentido, apatía y aburrimiento, desde el año 1982, tras la declaración de la guerra contra Gran Bretaña por la soberanía de las islas Malvinas Argentinas, se produjo un sismo, hubo un quiebre que comenzó a sacudir el letargo social y posibilitó leer los acontecimientos con otros lentes. El 2 de abril de 1982 las Fuerzas Armadas desembarcaron en las Malvinas y la guerra se desató contra un enemigo del primer mundo. Los ciudadanos adhirieron a la guerra, en el contexto de “una total manipulación de la información, que además llegaba a un público dispuesto a creer que la Argentina estaba ganando la guerra” (Romero, 1994: 321).

Pero entre los jóvenes la guerra fue mucho más que una lucha histórica por el reconocimiento de la soberanía argentina, tuvieron que alistarse y estar prestos a ser convocados por el Estado nacional. Sin ninguna preparación, varones adolescentes de 16, 17, 18 y 19 años vivían días desesperantes, no solo porque los podían convocar de un momento a otro, sino porque los entregaban a la muerte. Recuerdo a mis compañeros escuchar la radio mientras estábamos en clases a la espera de alguna noticia alentadora que impidiera su reclutamiento. Eran días de tensión y angustia. Un día entró al aula la profesora de inglés, nos saludó en inglés y un compañero –Luis– le preguntó qué pensaba ella sobre la guerra siendo profesora de inglés. Ella comenzó a llorar y dijo con una voz enfática que no fuéramos “estúpidos, que la guerra no se iba a ganar, que Inglaterra era un imperio poderoso”. Ese día habló de desaparecidos y muertes. Al tiempo nos enteramos que ella daba clase en distintas localidades porque había sido cesanteada en una escuela de la ciudad de Córdoba.

El quiebre producido por la derrota de la guerra abrió la posibilidad de destapar –lentamente– la verdad oculta. Los organismos de derechos humanos habían ganado espacio en la opinión pública y comenzaron a visibilizar sus reclamos sobre la aparición con vida de los detenidos-desaparecidos. Los partidos políticos recuperaron su protagonismo de manera activa y crítica hacia el gobierno de facto. La Unión Cívica Radical (UCR), con Raúl Alfonsín a la cabeza, acusó a los militares de haber perpetrado la más cruda y brutal represión y les solicitó asumir la responsabilidad moral de lo acontecido (Alonso, Elisalde y Vázquez, 1997).

La vida cultural hizo su parte para transformar la mentalidad de la ciudadanía a quien se

la mantuvo en la ignorancia: en el año 1982 retornó del exilio Mercedes Sosa “con una serie de recitales en el teatro Ópera de Buenos Aires, una artista popular de mucha legitimidad” (Díaz, 2009: 256). Avanzado ese año y con la guerra declarada, se realizó el Festival de la Solidaridad Americana donde participaron figuras del rock nacional argentino como Raúl Porchetto, Miguel Cantilo, Charly García, Juan Carlos Baglietto, León Gieco, entre otros, bajo el lema “Mucho rock por algo de paz”². “Sólo le pido a dios”, una emblemática canción de protesta contra la guerra, fue la más escuchada a principios de la década de los años 80 que movilizó a las jóvenes generaciones socializadas en plena dictadura.

Nosotros, los que crecimos bajo la sombra de la última dictadura militar, ignorando casi todo lo sucedido, con retazos sueltos de información que quedaban en el plano de los misterios de la vida pública, de pronto comenzamos a hilvanar otra trama: escuchamos otras voces, otras campanas, otra información circuló. Se produjo un giro que lentamente mostró esa realidad oculta. Sin embargo, en ese momento, lo sorprendente no fue solo lo que se develó, sino lo que hacíamos con lo develado, la reacción de cada uno y una, los efectos sobre sí mismo y la toma de posición que tuvimos que construir sin saber cómo.

La vuelta a la democracia y un giro en la escolaridad

El 10 de diciembre de 1983 asumió la presidencia de la República Argentina el Dr. Ricardo Alfonsín, electo democráticamente con el 52% de los votos. Su propuesta, que entusiasmó a propios y ajenos, fue la de construir un Estado de derecho fundado en una identidad política de valores éticos sobre la verdad, justicia y memoria. Lo fundamental era eliminar el autoritarismo “que anidaba en las instituciones, las prácticas y las conciencias, representado en la difundida imagen del «enano fascista»” (Romero, 1994: 336). En las escuelas esos aires se comenzaron a respirar, en especial sobre la censura que operaba en el plano curricular, pero dejar atrás esas prácticas institucionales, propuestas de enseñanzas y de aprendizajes, donde el contenido se reducía a la repetición mecánica, no resultaba fácil de lograr. Recuerdo que

² Ver https://es.wikipedia.org/wiki/Festival_de_la_Solidaridad_Latinoamericana (Consulta: 05/03/2022).

en quinto año, es decir en el año 1983, la profesora de Matemática explicó, saliéndose del libreto, la teoría de los conjuntos, una especialidad de la lógica matemática prohibida durante la dictadura.

Ese mismo año la profesora de Psicología nos dio para leer el libro *El país de las sombras largas* de Hans Ruesch, escrito en el año 1950. Narra la historia de una familia de esquimales con sus tradiciones, costumbres y rituales hasta que un día irrumpe el hombre blanco con su tecnología y pone en tensión el equilibrio entre cultura y naturaleza. Tampoco recuerdo su nombre, pero sí que era muy joven, viajaba desde la localidad de Villa María y la considerábamos una profesora hippie, moderna y progresista. Hablaba de masturbación, sexualidad infantil y sin censura contaba escenas de su vida familiar que nos resultaban extravagantes, por ejemplo, las discusiones con su marido e hijas. Lograba un clima amable en sus clases. Mantenía un trato horizontal con sus estudiantes, era crítica del sistema y tenía un andar muy suelto que transmitía frescura.

El director del colegio comenzó a hablar de “libertad”, aunque la diferenciaba “de libertinaje”. En ese momento discutíamos sobre las relaciones prematrimoniales a las que la mayoría se oponía por los mandatos de la iglesia católica. Se dieron las primeras charlas sobre sexualidad, métodos anticonceptivos, aparato reproductor y placer. Todo un léxico nuevo que circulaba en las aulas y recreos.

El regreso a la democracia marcó un antes y un después para toda la ciudadanía, pero para quienes transitamos la escolarización secundaria en el “entre”, en ese pasaje, resultó una experiencia de quiebres, rupturas o giros. Formábamos parte de una transformación que al mismo tiempo nos transformaba, sin comprender demasiado lo que sucedía. Ver las cosas de distinto modo implica valorarlas moralmente de otro modo, te expone a una transformación profunda e intensa que cambia hasta el hexis corporal: la profesora de Geografía, los desfiles matinales, la guerra de Malvinas, la profesora de Inglés, el futuro de los compañeros varones, la profesora de Psicología, la teoría de los conjuntos, y casi en ese orden, dan cuenta de actos donde se funden lo pensado, vivido y sentido.

Reflexiones finales

A medida que el texto avanza, la memoria se activa y aparecen nuevos recuerdos que comienzan a ordenarse en una secuencia cronológica. En algunos casos, se matiza lo sentido/pensado de ese momento, en otros se resignifica. Se vuelve hacia ese pasado, se lo piensa, valora y juzga. La memoria es activa, resiste al olvido. Pero ¿qué es lo que creo no debe olvidarse de esta experiencia escolar que transcurre entre la dictadura y la democracia?

Más allá del valor personal que puede tener, considero que reconstruir parte de la experiencia escolar en la escuela secundaria durante los años 1979-1983 amarra los años siniestros de la dictadura con los años de apertura hacia la democracia. Ese “entre” resulta desafiante para reflexionar sobre la experiencia como pasaje y el pasaje como experiencia. La primera como marca ineluctable de un antes y un después en la vida de un sujeto, la segunda como posición en acto.

En los relatos de experiencias escolares se relacionan diferentes capas de la vida social: lo epocal, institucional, colectivo, personal. Cada una tiene su especificidad y autonomía, pero en la experiencia se fusionan, yuxtaponen, mezclan, un entre capas. Con las compañeras compartimos una manera similar de percibir y valorar el paso por la secundaria, estamos atravesadas por la misma hechura epocal, la traza que une el antes y el después del regreso a la democracia, que también fue un antes y un después para nuestras vidas. Nos pasó por el cuerpo, primero como miedo luego como posibilidad. Claudia cierra su entrevista diciendo “la democracia fue un hecho histórico tan importante que ¡no se trabajó con la magnitud que se debía haber tenido! Egresamos el día que volvía la democracia al país”.

Otra capa es la institucional-pedagógica con varias subcapas. Por ejemplo, en el recuerdo de la lectura del libro *El país de las sombras largas*, una capa está relacionada con la escuela y el aula: allí lo leímos. Otra con el contenido del libro (los esquimales), otra capa sobre el significado del contenido de ese libro (la diversidad cultural, la relación con la naturaleza), otra relacionada con la profesora que elige y decide dar ese contenido (referente intelectual, ejemplo, autoridad profesoral) y otra los efectos en los y las estudiantes acerca de esa historia (las significaciones subjetivantes).

Otro registro es el de la profesora de Historia en segundo año, en el año 1980, un momento histórico diferente al anterior, estábamos en plena dictadura y la educación se había moralizado siguiendo los preceptos del pedagogo español Víctor García Hoz, un católico formado en las filas del Opus Dei. La historia medieval europea encubría la enseñanza de la religión católica, diciendo que la cultura argentina tenía raíces greco-romanas (Puiggrós, 2006; Servetto, 2015).

Ambos hechos son recordados y forman parte de la experiencia escolar desde momentos histórico-políticos diferentes e incluso diferente en lo institucional, uno transcurre durante el período más duro de la dictadura, el otro casi sobre la retirada. Pero, en términos de efectos, una queda en el plano de la anécdota picaresca, mientras que la otra abre un abanico de significaciones.

Otra capa es la colectiva, la de los grupos de compañeras y compañeros, el registro de lo común, de lo que nos pasó a los que estábamos en ese lugar y en ese tiempo: los desfiles matinales, la guerra de Malvinas, el llanto de la profesora de inglés. Y la capa personal, de intimidad, sexualidad, amores, deseos, miedos de cada uno y una. Todas ellas en relación, un “entre” capas, un proceso que las une y transforma, que las fusiona en sentimientos, pensamientos, percepciones, valoraciones. Lo vivido que se sella en experiencia como marca de vida. En el caso de las experiencias escolares durante los últimos años de la dictadura y el inicio de la apertura democrática, recoge esos entre capas, pasajes o transiciones, cuyo valor reside no solo en velar por esos momentos políticos de gran envergadura para los y las argentinas, sino en mostrar de manera cabal cómo lo personal y social son caras de una misma moneda.

Bibliografía

- Alonso, María; Elisalde, Roberto y Vazquez, Enrique (1997). *Historia de la Argentina del siglo XX*. Buenos Aires: Aique.
- Arfuch, Leonor (2018). *La vida narrada. Memoria, subjetividad y política*. Villa María-Córdoba: Eduvim.

- Bosio, Adriana (2021). “En el turno noche todos somos iguales. Estudio etnográfico en una escuela de la Provincia de Córdoba”. En M. Maldonado y S. Servetto (editoras), *Etnografías en tramas escolares*. Buenos Aires: Clacso.
- Bourdieu, Pierre (2008). *Una invitación a la sociología reflexiva*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Carli, Sandra (2012). *El estudiante universitario*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Díaz, Claudio (2009). *Variaciones sobre el ser nacional*. Córdoba: Ediciones Recovecos.
- Eribon, Didier (2017). *La sociedad como veredicto*. Buenos Aires: El Cuenco de Plata.
- Jelin, Elizabeth (2002). *Los trabajos de la memoria*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Puiggrós, Adriana (2006). *¿Qué pasó en la educación argentina? Desde la conquista hasta el menemismo*. Buenos Aires: Galerna.
- Portelli, Alessandro (1990). “«El tiempo de mi vida». Las funciones del tiempo en la historia oral”. En Jorge Aceves (comp.), *Historia Oral*. [En línea] <https://es.scribd.com/document/238365535/Portelli-Alessandro-El-Tiempo-de-Mi-Vida-Las-Funciones-Del-Tiempo-en-La-Historia-Oral>
- Quiroga, Hugo (2011). “La democracia después de la dictadura ¿Qué dejó atrás la sociedad argentina?” Revista *Estudios*, enero-junio. CEA-FCS-UNC.
- Romero, Luis Alberto (1994). *Breve historia contemporánea de Argentina*. Buenos Aires: FCE.
- Servetto, Silvia (2015). *Clases medias, escuela y religión: Socialización y escolarización de jóvenes en colegios secundarios católicos en Córdoba*. Tesis de Doctorado, FFyH. UNC. Disponible en Ansenzuza. [En línea] <http://hdl.handle.net/11086/1822>
- Thompson, P. Edward (2012). *La formación de la clase obrera en Inglaterra*. España: Capitán Swing.
- Turner, Victor (1974). “Dramas sociales y metáforas rituales”. En *Dramas, fields and metaphors*. [En línea] <https://es.scribd.com/document/47656373/Turner-Dramas-Sociales>
- Williams, Raymond (2009). *Marxismo y literatura*. Buenos Aires: Las Cuarenta.

Al lado de eso uno se ha ido formando.

Sociabilidad y política en las experiencias escolares de estudiantes de secundaria en la Córdoba de los 60

Guadalupe Molina

Presentación

En mayo de 2019 realicé una entrevista con Quique (70 años) y José (68 años) sobre las experiencias transitadas como estudiantes secundarios en la Córdoba de los 60, en el marco de un proyecto de una investigación¹ cuyo propósito central es abordar experiencias escolares a partir de las vivencias relatadas sobre el estudiante de secundaria que fui. La propuesta no es realizar una historia de la escolarización secundaria, ni tampoco analizar trayectorias o historias de vida, sino reconstruir las articulaciones entre procesos de escolarización y construcción de subjetividades². Contar *qué pasó o cómo fue* nos encuentra con un tiempo narrado que no puede zafarse de algunas referencias a la juventud actual y, a la vez, constituye un relato atravesado por relaciones muy complejas que articulan, de diversos modos, experiencias subjetivas y acontecimientos históricos³.

¹ “Transformaciones de los procesos de escolarización y experiencias estudiantiles (Córdoba, mediados del siglo XX a la actualidad)”. Directora: Dra. Silvia Servetto. Integrantes: Mónica Maldonado, Miriam Abate Daga, Guadalupe Molina, Adriana Tessio Conca, Mariano Pussetto, Adriana Bosio, Carolina Galarza, Cecilia Arceluz, Mauricio Kasprzyk, Andrés Hernandez, Agostina Torriglia, Emilia Tavella, Franco Balaguer, Laura Pellizari. Proyecto Consolidar 2019-2023. Aprobado y financiado por Secyt UNC. Radicado en el Área Educación del Centro de Investigaciones María Saleme de Burnichón. Facultad de Filosofía y Humanidades - Universidad Nacional de Córdoba.

² Cfr. Servetto, 2014; Ortner, 2016.

³ Cfr. Bourdieu, 1997; Bertaux, 1997 y Jelin, 2017 para enriquecer el planteo sobre los “usos” del pasado para la investigación en Ciencias Sociales. Y cfr. Rockwell, 2018 para pensar en términos de temporalidades múltiples.

Los relatos de las personas entrevistadas van tejiendo experiencias escolares con procesos locales y grandes transformaciones de nuestro país y el mundo. De ese cúmulo de cosas contadas por Quique y José, comparto aquí algunas vivencias relevantes para el análisis de las categorías de *sociabilidad* y *política* en la construcción de subjetividades de estudiantes jóvenes. Sociabilidad entendida como un “estar juntos” (Simmel, 2003; Weiss, 2012) que logra centralidad en la conformación de subjetividades, en el sentido de un “hacerse” con otros⁴. Asimismo, la política y lo político de modo entrelazado se presentan con fuerza en los relatos, es decir, tanto la política como dominio vinculado a lo partidario y lo político como campo de disputas de poder sobre los sentidos hegemónicos de la vida social⁵ constituyen categorías que sostienen la interpretación sobre las prácticas de militancia y las disputas ideológicas en aquellos tiempos. Sociabilidad y política, dos categorías a partir de las cuales comprender algunos rasgos de cómo Quique y José vivían la escuela secundaria y fueron dirimiendo tensiones muy significativas de un tiempo agitado y, a la vez, novedoso.

Voces de jóvenes estudiantes de otros tiempos: Quique y José, de dónde vienen y hacia dónde van

Quique y José cursaron en la misma escuela secundaria de barrio Cerro de las Rosas de Córdoba, al noroeste de la ciudad, a la que llamaré escuela San Martín⁶. Ambos fueron al turno tarde, Quique entre 1961 y 1966, José entre 1964 y 1969 (el secundario comprendía seis años). Se trataba de una escuela mixta, con dos turnos (mañana y tarde), que surgió en 1959 a raíz de la inquietud de un grupo de familias movilizadas ante la falta de colegios secundarios

⁴ Cfr. Carli, 2012. La autora destaca en su trabajo sobre estudiantes universitarios, de modo similar, la relevancia de la sociabilidad estudiantil como “ámbito socializador por excelencia” (2012: 172).

⁵ Cfr. Abelés y Badaró, 2015.

⁶ Se trata de un nombre ficticio para preservar el anonimato de la institución de la que se habla. Asimismo, los nombres propios han sido modificados y se omite enunciar los apellidos, si bien Quique y José se referían a sus compañeros y compañeras de ese modo: nombre y/o apodo, más su apellido.

en la zona. La secundaria San Martín nace dando continuidad a los estudios de quienes asistían a la escuela primaria pública del mismo nombre creada a inicios de los años 30.

En tiempos de secundaria, Quique vivía en un barrio de la zona este de Córdoba, alejado de la escuela San Martín. De hecho, inicia su primaria en una institución próxima a su casa de barrio San Vicente donde cursó hasta tercer grado y pasa a un colegio salesiano del mismo barrio hasta segundo año de secundario, luego se cambia al San Martín. Quique tiene una hermana y un hermano, su papá era un inmigrante italiano que trabajaba como carpintero y su mamá era argentina, hija de italianos y ama de casa. Los cinco vivían en un molino harinero de ese barrio, donde el padre trabajaba, hasta que pudieron construir una casa propia cerca de allí. Por aquella época, el Molino Letizia tenía una construcción imponente y moderna, con máquinas eléctricas para la molienda. Y San Vicente era zona de mataderos, frigoríficos e industrias, incluso tenía una fábrica de cal. Se trataba de un barrio obrero emblemático que gozaba del cine Urquiza y del antiguo Teatro Edén que luego pasó a ser el Cine San Vicente, contaba con alegóricas plazas, el Mercado San Vicente (actualmente un Centro Cultural), clubes, estación de tren y tranvía (hasta que dejó de funcionar en 1962).

En cambio José vivía en un barrio próximo a la escuela. De hecho, cursa sus estudios desde primero inferior⁷ hasta finalizar el secundario en esa escuela. Su padre era médico y su madre ama de casa, eran siete hijos/as en total, tres mujeres y cuatro varones, que compartían una casa alquilada en la zona. El Cerro, tal como suele mencionarse al barrio de la escuela, integraba un sector de la ciudad que se estaba proyectando como residencial y de categoría, pero en aquel entonces solo sus arterias principales estaban asfaltadas y las calles de tierra se extendían un tanto desoladas hacia el interior del barrio. Contaba con algunos comercios, clubes, plazas y canchitas de fútbol improvisadas en terrenos baldíos. Además, la proximidad del Río Suquía permitía paseos recreativos, picnic y bañarse en los “Pozos Verdes”, cerca de donde hoy está el Estadio Kempes de Córdoba⁸, un sector privilegiado para disfrutar de un río que todavía en aquella época estaba limpio, sin la contaminación que hoy tiene.

⁷ Por aquel entonces la escolarización primaria comprendía siete años, de primero inferior a sexto grado.

⁸ El estadio en aquellos tiempos no estaba, se construyó recién para el mundial de fútbol de 1978.

Si bien no podemos explayarnos aquí, cabe destacar que sus relatos sobre las historias familiares y los barrios que habitaban dan cuenta de una Córdoba en crecimiento, con una pujante industria automotriz, con presencia migrante fuerte desde el interior provincial, otras provincias e hijos de inmigrantes de otros países; con una universidad intensamente renombrada a partir de la Reforma Universitaria de 1918 que por aquellos años celebraba sus 50 años. La Córdoba de las campanas, con primacía de los sectores católicos tradicionalistas, caja de resonancia y “rostro anticipado del país”, tal como sostiene César Tcach (2012), tanto para la concreción de la llamada “Revolución Libertadora” como para generar la unión obrero-estudiantil del Cordobazo. Se trataba de la “Córdoba de fronteras” descrita por José “Pancho” Aricó que se forjó en la tensión entre tradición y modernidad, conservadurismo y revolución, lo laico y lo clerical (Crespo, 1997). Una ciudad joven⁹, con vida de barrio y, a la vez, gran circulación de adolescentes y jóvenes por el espacio urbano y sus distintas propuestas culturales, deportivas, educativas, como cines, plazas y bares. Una Córdoba que transitó unos intensos años 60, en los que solo por pequeños períodos gozó de gobiernos democráticos¹⁰.

En ese marco, es oportuno resaltar dos cuestiones que se enuncian con énfasis en la conversación sobre la escuela San Martín, se trataba de una escuela mixta y comercial, dos aspectos que constituyen notas distintivas de una sociabilidad novedosa que se inicia por aquel entonces entre jóvenes estudiantes de secundaria. Al respecto Quique cuenta con emoción:

Y ahí me vengo al San Martín, que era mixto y me recibieron tan bien, pero tan bien que yo creí que había estado toda la vida ahí. Enseguida me identifiqué, me hice amigo de todos. Yo no tenía amigas... En cambio acá tenía amigas, era insólito. Tenía compañeras amigas del curso mío y de otros cursos, íbamos juntos a gimnasia, salíamos caminando, hacíamos de todo.

⁹ En función de los datos que Tcach (2012: 165) recupera de Dora Celton (1994), según el Indec el 40,7% de los habitantes de la provincia tenían hasta 19 años; el 51%, entre 20 y 59, y solo un 3,8% más de 60 años. Asimismo Manzano (2017: 34) aporta que hacia 1970 la juventud urbana superaba el 80% de la franja etaria entre 18 y 24 años.

¹⁰ Arturo Zanichelli, gobernador de Córdoba entre 1958 y 1960, y Justo Páez Molina, entre 1963 y 1966. Ambos de la Unión Cívica Radical.

Es interesante el modo en que Quique recuerda ese vínculo con sus compañeras mujeres: *era insólito* tener amigas. Era algo poco usual en las experiencias de sociabilidad juvenil en secundaria de la época que Quique rememora con entusiasmo y alegría. En otro fragmento de la charla, admite que buscaba una escuela donde asistieran chicas y poder buscar novia. Estas nuevas formas de relaciones intrageneracionales se producían acorde al clima social de aquellos años en los que se tramitaba, con particularidades locales, transformaciones sociales relevantes vinculadas a las relaciones familiares, la pareja y el lugar de las mujeres (Cosse, 2010).

Quique había asistido hasta ese momento a una escuela secundaria salesiana de varones. Además de las escuelas católicas diferenciadas por sexo con fuerte impronta en Córdoba, encontrábamos escuelas que se constituían como una opción “natural” para alumnas o alumnos, por ejemplo: escuelas normales y escuelas técnicas, respectivamente. La escuela San Martín era comercial y otorgaba título de bachiller perito mercantil. La formación incluía materias como práctica contable, dactilografía, taquigrafía, estenografía, contabilidad, economía, merceología (además de física, química, matemática, lengua, educación física, historia, geografía, anatomía, idiomas inglés y francés, etc.).

En sus estudios sobre cultura, política y sexualidad en la segunda mitad del siglo XX, Valeria Manzano (2017) destaca que mientras en la década del 50 las ramas de la escuela secundaria que más crecieron fueron la normal y la técnica, en los 60 explota la matrícula en la comercial que, junto con la escuela técnica, atraían a sectores medios-bajos y de obreros calificados. Dicha formación era acorde a un contexto en el que el sector servicios se expandía y la Argentina apostaba a un modelo desarrollista, en el que Córdoba ocupaba un lugar central. Estas dos notas distintivas se corresponden con el crecimiento de estudiantes en la escuela comercial y con la feminización de la matrícula: “las mujeres representaban el 47% del alumnado en 1950, pero en 1970 habían alcanzado el 53%” (Manzano, 2017: 82).

Acorde a ello, entre las aspiraciones de la época, encontrábamos a las ciencias económicas como carrera del futuro a la que convenía aspirar una vez finalizada la escuela secundaria. Quique y José comentan que por insistencia de sus familias fueron a la Facultad de Ciencias Económicas donde estaba *la carrera del futuro, ser contador*. La profesión de contador se unía a la idea de conseguir un buen trabajo, de ser un empleado en algún banco o la administración

pública. En aquel entonces no era una profesión independiente como ser ingeniero, médico o abogado. Quique comenta que: *con suerte podías conseguir un trabajo de categoría en una empresa, los estudios contables vinieron mucho después*. La presión sobre esta carrera y las aspiraciones familiares de continuidad de los estudios, expresada por las madres según ellos relatan, jugaron un papel decisivo al momento de elegir qué estudiar.

A raíz de conversar sobre la elección de la carrera, se produce un intercambio muy interesante entre ambos:

José: Yo ya venía perfilado desde el 68, 69. Yo en realidad quería estudiar sociología, pero no había en Córdoba. (...) Siempre me habían atrapado las cosas muy sociales, todo el tema de la pobreza, entonces dije “acá me parece que el tema de la pobreza es un tema de distribución del ingreso, esto lo tengo que estudiar en economía”. (...) Yo entré a economía por ese motivo, por una cuestión de inclinación social y sociológica, era como para entender el tema de la pobreza. Y mi mamá no entendía mucho si era la carrera del futuro o no, economía, pero ella sabía que yo iba a la Facultad de Ciencias Económicas.

Quique: Pero mirá las realidades de donde uno venía... A mí, por ejemplo, vos decías el tema de la pobreza, para mí era natural. No era que yo luchara por nada, porque yo era pobre (económicamente hablando) entonces, no me llamaba la atención... al contrario yo lo que quería era ser rico, para un poco desprenderme de ahí. Tan es así que cuando yo empecé a venirme al San Martín, no les daba ni bola a los de San Vicente, ya había despegado.

José: Mi hermana más grande, que era muy por lo social y estudiaba trabajo social en la universidad, me tiraba bibliografía, me hacía leer libros sobre el existencialismo, el materialismo histórico ya a los 17 años.

Quique: En mi casa nunca se leyó un libro, nunca jamás. Era trabajar y trabajar nomás. No había tiempo para sentarse a leer...

Este fue uno de los momentos de nuestra conversación que resultó más interesante porque contrapone experiencias de vida, en algunos aspectos muy distintas, que encuentra también cosas en común, entre ellas la escuela. Contrastan las alusiones respecto a la pobreza. José, un joven movilizado, con cierta experiencia política estudiantil, aleccionado por una hermana mayor ya en la universidad, se refiere a la pobreza como un asunto social y socioló-

gico, una realidad del entorno y una problemática que estudiar y sobre la que intervenir. Quique muestra un revés del asunto, la pobreza no era una inquietud intelectual ni política, era algo “natural”, en tanto él y su familia eran pobres (*económicamente hablando*) y vivía en una dinámica cotidiana que implicaba *trabajar y trabajar*. Además, agrega: *yo lo que quería era ser rico* en términos de aspiración de ascenso social que un sistema educativo en expansión y una sociedad en proceso de modernización lo permitirían. Destaca que *ya había despegado* al salir del barrio y asistir a la escuela San Martín.

Las ideas de pobreza que traen a la charla sin duda son distintas, en tanto sus experiencias de vida también lo son. Particularmente Quique haciéndose muy desde abajo, en una familia trabajadora, forjada desde condiciones materiales muy ajustadas, en las que no había libros, ni tiempo para leer libros. La familia de José no era adinerada, eran muchos/as hermanos/as y, como dijimos, vivían en casas alquiladas y tuvieron que mudarse más de una vez por distintas circunstancias económicas y políticas. Sin embargo, contaba con un capital social, político y educativo acumulado que permite comprender mejor algunos de los recorridos de vida y posicionamientos de José.

Dos formas de vivir y entender la pobreza (y la riqueza), dos formas, entre otras posibles, que se forjaban al unísono de los rasgos sociopolíticos e históricos de una década en particular, la de los 60. En momentos de proscripción del peronismo, vivían un tiempo que estuvo presidido por un gobierno que alojó demandas populares, amplió derechos sociales y generó condiciones de un Estado de bienestar que, en materia de educación pública, construyó escuelas, recuperó el salario docente e incorporó a los pobres a la escuela (Puiggrós, 2017). Si bien a partir de la autodenominada Revolución Libertadora (1955) se reaviva el poder de la Iglesia (que estaba en fuerte tensión con Perón en el último tiempo) y el sector liberal católico copa la escena, un conjunto de transformaciones sociopolíticas y de ampliación de derechos continuaron fluyendo por diversas vías, alimentando las aspiraciones socioeconómicas y educativas de la población¹¹.

¹¹ Un aspecto fundamental de la época lo constituye el impulso a la enseñanza privada que era, en la mayoría de los casos, solventada económicamente por el Estado y, paradójicamente, de gran autonomía respecto de este. Cfr. Puiggrós, 2006 y 2017.

Esta parte del relato permite ir palpando esa mezcla entre la apuesta a la transformación, el logro de mejores condiciones de vida, la superación intergeneracional, una forma nueva de ser estudiante joven en Córdoba en tiempos en los que la juventud adquiere una identidad como sujeto social en general y sujeto social politizado (muchas veces radicalizado), en particular. En este sentido, los libros que José leía se vinculaban a esa movilización política e ideológica que, en articulación con las ideas del movimiento universitario, agitaba las banderas de un tiempo en ebullición sobre el cual profundizaremos la descripción más adelante.

Por último, es interesante la articulación de esas diferencias conjugadas en una experiencia escolar común que permitió el encuentro entre historias disímiles, marcadas por desigualdades sociales, las de Quique y José pero también las de muchos otros compañeros con distintas vivencias juveniles ligadas al trabajo, la militancia, la cultura y la política. La idea de la *escuela como espacio de lo común* adquiere aquí un sentido particular, un espacio-tiempo que aloja heterogeneidades, las pone en relación y habilita la mezcla de ideas y experiencias que se transforman en componentes de procesos de formación de subjetividades.

Entre la sociabilidad juvenil en la escuela y la politización de las experiencias

En los relatos de Quique y José las anécdotas del secundario van desde mencionar a las profesoras, los profesores, las clases y los temas aprendidos, hasta la relación con la directora de estudios a quien todos llamaban por su apodo: la Coca, el robo de los exámenes antes de las pruebas para estudiar las respuestas, los machetes¹², las chupinas generales¹³, el kiosco del lado de la escuela, el día de la primavera en el río, las amonestaciones, las olimpiadas interestelares, las rivalidades con el turno de la mañana (recordemos que ellos iban a la tarde), los viajes en colectivo o las caminatas hacia la escuela y de regreso a casa, fumar en el baño, las travesuras por las calles, los partidos de fútbol entre los varones, las juntadas en la Taberna de

¹² Los machetes son anotaciones de las que se pueden copiar las respuestas de un examen que no han sido estudiadas.

¹³ Chupina o “hacerse la rata” indica la práctica de no asistir a la escuela. Se ausenta de clases sin autorización de los padres, por decisión propia. Se dispone del tiempo de las horas de clases para hacer otra cosa, de modo “clandestino”.

Julio o algún otro bar, las jodas¹⁴ con las compañeras, entre tantas otras cosas. *Era una fiesta bárbara* como señaló Quique.

Los recuerdos resaltan momentos de gozo, de disfrute, de mucha travesura y algo de estudio que, en una vida escolar en común para muchachos y muchachas, enlazaba la institución educativa con un conjunto diverso de prácticas y circuitos de interacción que excedían los límites físicos del edificio escolar. Para estos jóvenes como para tantos otros coetáneos, el proceso de escolarización y las rutinas del colegio estructuraban la vida cotidiana y la construcción de las identidades juveniles dando lugar a un tiempo-espacio de exploración propio. Tal como lo menciona Isabella Cosse “Los espacios compartidos contribuían a distender las relaciones entre varones y mujeres, independizando sus actividades sociales de la mirada y el control de los adultos” (2010: 42). Al respecto, y a modo de hipótesis, podemos sostener que los sentidos de la experiencia escolar de aquel entonces se conjugaron en una nueva sociabilidad, mixta y distendida, que buscaba desprenderse (y lo conseguía relativamente) de ciertos mecanismos de disciplinamiento que habían sido bastante estrictos hasta entonces.

Además del disfrute de la vida juvenil, el *estar juntos* tuvo un sentido político enraizado en las movidas de la época tanto a nivel local como nacional e internacional. Los recuerdos traen un tiempo de tensiones, discusiones fuertes, movilización política y muertes. Algunos fragmentos de la conversación muestran esa trama, en distintos niveles, que fluye en el relato como parte de las propias historias de Quique y José, pero fundamentalmente de este último.

José: [...] Los más tradicionales del barrio pasaron a la mañana, que eran los que tenían palanca para ir a la mañana porque era el turno más cómodo. Y los que llegamos más tarde de eso y no teníamos gancho entrábamos a la tarde.

Quique: Por eso te digo que yo tenía compañeros mucho más grandes que yo. Gente que echaban de otro colegio o habían repetido.

José: Eran tipos grandes. Yo tenía compañeros dos o tres años más grandes que yo. Rodríguez y Ferreira jugaban a la billa¹⁵ ahí en Tango Bar. Al lado de eso uno se ha ido formando. Porque

¹⁴ Jodas o fiestas.

¹⁵ Parecido al billar.

no es que vos te formabas en la escuela... Nosotros los mirábamos, después nos mezclábamos y jugábamos al fútbol [...]

Había turnos mañana y tarde hasta quinto año. En sexto año se fusionaban los dos cursos a la mañana. Claro y había que juntarse, pero había una resistencia social de los de la mañana. Nosotros éramos unos cabecitas negras. Hasta que descubrieron que Tincho¹⁶ terminó siendo elegido el mejor compañero. Era un bocho¹⁷... y me acuerdo de discusiones de él con la Coca cuando se quiso poner como seudónimo Ignacio Ezcurra, un periodista que había caído en la guerra de Vietnam. La Coca le dijo que no, que ese nombre no puede ser. Se armó una discusión y se paró el Tincho a discutir mano a mano con la Coca. Era una discusión ideológica a fondo [...] Era 68, 69, venía toda la avanzada ideológica del mayo francés, toda esa cosa. Y los de la mañana que estaban en otra onda.

Quique: Y había mucho guerrillero.

José: Ya veníamos perfilados ideológicamente y los de la mañana no entendían nada.

Quique: Ellos juraban la bandera.

José: Y nosotros teníamos un periódico.

E: ¿Lo armaron ustedes, había un centro de estudiantes?

José: No, no había centro. Era una movida grupal, natural...

Y yo tengo el discurso del Tincho de fin de sexto año. Lo elegimos como mejor compañero por lo tanto tenía que dar el discurso. Era un tipo de buena prosa. El discurso terminó diciendo: “Bueno, tenemos que luchar por un mundo mejor, pero esencialmente más justo” [José se emociona, se le quiebra la voz y se le llenan los ojos de lágrimas. Silencio]

E: ¿Y las chicas participaban de esas movidas, las compañeras?

Quique: Sí algunas sí, otras no.

José: Algunas pocas.

E: ¿Y los profes?

Quique: No.

E: O sea, esa definición política no vino de los profes.

Quique: No, venía de los alumnos.

¹⁶ Tincho es mencionado varias veces por José como una referencia política y un amigo con el que comparte muchas cosas. Su padre era periodista y trabajaba en Radio Universidad.

¹⁷ Significa muy inteligente.

José: Cada uno la traía de su casa o de donde había podido traerla. Al lado de eso uno se ha ido formando...

Quique: Exactamente.

José: Año 68, cuando vos no podías estar parado en la calle bajo ningún punto de vista. Ya se venía el Cordobazo... Nosotros formábamos parte de la tendencia estudiantil revolucionaria socialista Córdoba, la TERSC. Todos troskos.

Este fragmento de la conversación brinda puntas para reconstruir los fines de la década del 60, un contexto que resuena en la vida cotidiana de estos estudiantes cordobeses que transitaban sus últimos años de secundaria al calor de una nueva cultura política revolucionaria que amplió decisivamente la participación de los jóvenes y construyó a la juventud como categoría política (Manzano, 2017: 299). Se producían acontecimientos y transformaciones a nivel global, nacional y local que se conjugaban en un marco de nuevas prácticas políticas y sentidos en disputa.

En el registro de la conversación pueden identificarse aportes interesantes para el análisis. En primer lugar, menciones al Mayo Francés (1968), la guerra de Vietnam (1955-1975), el golpe a Illia en el 66 con Onganía, el Cordobazo (1969) y los espacios de militancia juvenil entre los que se destaca TERS (Tendencia Estudiantil Revolucionaria Socialista) que había sido fundada en 1967. En segundo término, aparecen ciertas diferencias sociales y políticas entre quienes asistían al turno mañana y al turno tarde. Por último, el episodio de discusión entre Tincho y la Coca (la directora de la escuela) constituye un analizador interesante en tanto condensa distintos ribetes del momento histórico que se vivía y el lugar de la escuela en esa trama. Esta enumeración no es exhaustiva pero nos trae distintos planos que se interrelacionan en la construcción de subjetividades juveniles de aquel entonces.

Entre 1966 y 1969 se vive un tiempo de descontento social que fue en aumento, en el que el Cordobazo fue un punto de inflexión que es descripto como “el acontecimiento cardinal del mayo argentino” (Manzano, 2017: 261) que expresó rebelión popular e insurrección urbana (Brennan y Gordillo, 2008; Gordillo, 2019) contra el régimen de Onganía y sus medidas. “Mayo de 1969 fue la gran escena apoteótica que anunció la caída de ese régimen y el ascenso de una nueva dinámica de politización social expansiva cuya protagonista estelar fue

la juventud” (Manzano, 2017: 21). Manzano vincula este momento con un fenómeno colectivo sin precedentes en el país que llevó a miles de jóvenes a sumarse a organizaciones estudiantiles políticas y guerrilleras. Tal es así que José comenta su pertenencia a TERS de Córdoba como una primera experiencia de militancia organizada y Quique menciona que había “mucho guerrillero”. Si bien la movida de agrupaciones guerrilleras tomará fuerza años más adelante, varios compañeros y compañeras son identificados como tales, y algunos/as pierden la vida en dicha circunstancia.

Además, ambos comentan que estas inquietudes políticas e ideológicas correspondían centralmente a quienes asistían al turno tarde. La distinción con el turno mañana incluía componentes sociales y políticos de manera articulada. Por una parte, estaban los grupos acomodados, que tenían *palanca* para ir a la mañana, por otra parte, el grupo de la tarde se presentaba más heterogéneo y de sectores sociales más pobres o de mayor edad que habían vivido situaciones de exclusión escolar o que retomaban la escuela luego de algunos años. Afirma José que había una *resistencia social* y que los de la tarde eran unos *cabecitas negras*, expresión surgida del peronismo para denominar a los sectores populares, de piel más oscura, generalmente menospreciados. Estas divisiones sociales en la escuela se concatenan con una sociedad cordobesa de similares características, de familias pudientes, tradicionales y conservadoras por una parte, y de sectores sociales medios en proceso de conformación donde encontrábamos principalmente *trabajadores*.

Articulado con lo anterior, la distinción que se plantea entre ambos turnos también era política en tanto contrapone a jóvenes hijos de familias del *partido cordobés* (José enumera algunos apellidos de familias de la elite local) con el grupo de la tarde que militaba, que luego se hicieron guerrilleros, fueron desaparecidos o asesinados. En esa distinción, el intercambio entre Quique y José es muy gráfico: ellos *juraban a la bandera* (marca propia del nacionalismo) y *nosotros teníamos un periódico* (acción de militancia, expresión de las nuevas izquierdas¹⁸ que se estaba forjando) como vía para hacer política en la escuela o usar la escuela para hacer política fuera de ella. Prácticas y producciones que son descritas como *una movida grupal*,

¹⁸ Cfr. Tcach, 2012.

natural, en el sentido de que no estuvo mediada por mecanismos institucionales, ni por profesores/as, ni por espacios de agremiación estudiantil en la escuela como centros de estudiantes. En términos de la experiencia formativa que allí se va forjando cabe destacar su componente militante, en contra de los autoritarismos y los discursos dogmáticos. El grupo de la mañana con el que se juntan en el último año, sirve como parámetro de oposición y vía de expresión de una diferenciación identitaria ligada a una politización juvenil que se configuraba al tomar a su paso los elementos que había disponibles o que facilitaba un padre periodista, una hermana mayor ya en la universidad (*cada uno la traía de su casa o de dónde había podido traerla*).

Esa experiencia formativa que iba produciendo una subjetividad política militante tuvo en las apropiaciones juveniles y en las dinámicas de sociabilidad entre pares dos componentes centrales que cuajaron en la escuela como espacio de encuentro de sujetos variados. A su vez la excedió, en tanto algunos de estos jóvenes más movilizados se adelantaron a lo que la escuela les ofrecía en términos de espacio de reflexión deliberada sobre temas candentes de la época y los procesos políticos que se estaban dirimiendo allí.

La discusión entre un estudiante y la profesora de Literatura que a su vez es la directora de la escuela (Tincho y la Coca) sobre el seudónimo Ignacio Ezcurra es muy potente en tanto episodio que condensa las tensiones que se estaban viviendo. ¿Cómo es que a Tincho se le ocurre ese seudónimo? ¿Qué apuestas hay en esa elección? Ignacio Ezcurra¹⁹ era un periodista argentino que muere en Vietnam en 1968, a los 28 años. Podríamos decir que era un joven típico de la época si tomamos en cuenta los aportes de Manzano en *La era de la juventud en Argentina* (2017), al describir al joven politizado de fines de los 60 y principios de los 70. Comprometido con grandes causas como el racismo, la resistencia negra en EEUU, las injusticias sociales, la guerra, la pobreza. Un *joven mochilero* que recorrió Argentina y parte de

¹⁹ Tomo alguna información de estas notas periodísticas de Infobae:

<https://www.infobae.com/sociedad/2019/11/16/ignacio-ezcurra-el-argentino-que-murio-en-vietnam-la-dramatica-foto-de-un-cuerpo-maniatado-en-la-selva-y-un-misterioso-periodista-japones/> y Sudestada: <https://revistasu-destada.com.ar/articulo/342/cronicas-bajo-fuego-la-historia-del-periodista-ignacio-ezcurra/index.html> (Consulta: 11/11/2022).

Latinoamérica para conocer de cerca las desigualdades estructurales que atravesaban el territorio. Un joven allegado al Che Guevara en su infancia y que encarna sus mismos ideales. Ese joven es con el que Tincho se identifica, a quien admira y reivindica luego de su muerte, a quien le da visibilidad en una clase de Literatura, por quien enfrenta a la directora en una discusión *mano a mano*. Se solapa o entremezcla en esta reivindicación de la figura de Ezcurra una confrontación a la autoridad escolar y pedagógica que, en tiempos de ebullición política y militancia, dan cuenta de las aspiraciones a relaciones sociales más igualitarias y a desjerarquizar los vínculos entre profesores y estudiantes, como entre padres e hijos.

Tincho, un compañero emblemático y referente estudiantil (y también un referente político), fue elegido mejor compañero y brindó el discurso de fin de secundaria. Nuevamente, por propiedad transitiva, parece Tincho encarnar aspectos de un sujeto social arquetipo de aquel entonces en el que la mayoría de sus pares se ve proyectado. En ese discurso hay una frase que resuena en lo más profundo y, al mismo tiempo, a flor de piel para José: *tenemos que luchar por un mundo mejor, pero esencialmente más justo*, en contraposición a las injusticias reinantes de una Argentina y una América Latina profunda que una novedosa trama ideológica coloca como componente clave al asimilar nuestro país como parte del Tercer Mundo.

Reflexiones finales

La expresión de José que da título a este artículo (*Al lado de eso uno se ha ido formando*) permite dar cuenta de las experiencias estudiantiles y los sentidos de la escolaridad secundaria para jóvenes estudiantes de los 60 en Córdoba.

La década de los 60 da paso a una nueva sociabilidad juvenil y estudiantil, sin precedentes en nuestro país. Sobre la extensión del sistema educativo y la ampliación de las aspiraciones sociales, se va configurando una *sociabilidad novel, mixta y distendida*, unos tiempos y espacios propios de la juventud escolarizada que los entrevistados recuerdan gozosa, festiva, divertida. Una movida juvenil de pares, entre chicas y chicos, de un *estar juntos* que se vive como espontánea pero que encuentra en la escuela secundaria unas condiciones que la hacen posible al construir rutinas por fuera del control de las familias, que no brindaban otros espacios.

Una vida escolar que combinó transgresiones con estudio, habilitó el disfrute de la vida juvenil y dio paso a una *primavera juvenil* en un sentido literal y metafórico. Los 21 de septiembre, Día de la Primavera y Día del Estudiante, se convirtieron en un clásico en el que los y las estudiantes se abocaban a la celebración, a los picnic, a ocupar plazas, parques y calles (los 21 de septiembre en los Pozos Verdes, por ejemplo). A su vez, podemos pensar en una primavera juvenil en tanto fue una época en la que muchos/as jóvenes fueron la primera generación de sus familias en conseguir un título secundario que abría paso a la universidad y a trabajos calificados. Una primavera juvenil que en su despliegue de nuevas ideas y experiencias políticas también fue duramente reprimida y amputada por la dictadura militar del 66 y luego la del 76.

Ese *ya veníamos perfilados ideológicamente* hacia fines de los 60 que reiteró en varias oportunidades José, da cuenta de posicionamientos construidos colectivamente. Proceso de producción de sentidos ideológicos que encontró en la escuela secundaria un espacio donde tramarse y en los agrupamientos de jóvenes estudiantes politizados donde profundizarse. Sentidos que, enraizados en una mirada comprometida con América Latina, luchaban por transformar el mundo, producir un orden y un hombre nuevos por medio de la revolución. Allí radican unos significados específicos de este tiempo y de los modos de hacer política en la escuela, fuera de ella y en contra de ella, en un continuum de experiencias juveniles militantes.

La escuela constituye un espacio central en donde ese *estar juntos* se transforma en un *hacerse juntos y juntas*, al habilitar el encuentro de sujetos, trayectorias y posicionamientos distintos que van tramando unas ideas y voces que forman una subjetividad particular. Ese sujeto social joven estudiante politizado encuentra en la escuela un espacio central de conformación, un espacio de lo común, lejos de aspiraciones de armonía y homogeneización, la escuela da pie a experiencias colectivas para quienes venían de inscripciones identitarias disímiles, en términos de género, edad y sector social. Al lado de eso Quique y José se formaron, sus relatos nos trajeron una escuela viva, cargada de tensiones políticas y de disfrute de un tiempo turbulento.

Bibliografía

- Abélès Marc y Badaró, Máximo (2015). *Los encantos del poder. Desafíos de la antropología política*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Bertaux, Daniel (1997). *Los relatos de vida* (traducción de Mónica Moons). Paris: Nathan.
- Bourdieu, Pierre (1997). “La ilusión biográfica”. En P. Bourdieu, *Razones prácticas*. Barcelona: Anagrama.
- Brennan, James y Gordillo, Mónica (2008). *Córdoba rebelde: el Cordobazo, el clasismo y la movilización social*. La Plata: De la Campana.
- Carli, Sandra (2012). *El estudiante universitario. Hacia una historia del presente de la educación pública*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Cosse, Isabella (2010). *Pareja, sexualidad y familia en los años sesenta. Una revolución discreta en Buenos Aires*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Crespo, Horacio (1997). “Córdoba, Pasado y Presente y la obra de José Aricó. Una guía de aproximación”. Revista *Estudios*, N° 7-8: 81-87. Córdoba: CEA-UNC.
- Gordillo, Mónica (2019). “La excepcionalidad del Cordobazo”. En M. Gordillo (comp.), *1969. A cincuenta años Repensando el ciclo de protestas*. Córdoba: UNC y Clacso.
- Jelin, Elizabeth (2017). *La lucha por el pasado. Cómo construimos la memoria social*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Manzano, Valeria (2017). *La era de la juventud en Argentina. Cultura, política y sexualidad desde Perón hasta Videla*. Buenos Aires: FCE.
- Ortner, Sherry (2016). *Antropología y teoría social. Cultura, poder y agencia*. Buenos Aires: Unsam.
- Puiggrós, Adriana (2006). *Qué pasó en la educación argentina. Breve historia desde la conquista hasta nuestros días*. Buenos Aires: Galerna.
- Puiggrós, Adriana (2017). *Adiós, Sarmiento. Educación pública, Iglesia y mercado*. Buenos Aires: Colihue.

- Rockwell, Elsie (2018). “Temporalidad y cotidianeidad en las culturas escolares”. *Revista Cuadernos de Antropología Social*, N° 47: 21-32. Buenos Aires: FFyL-UBA.
- Servetto, Silvia (2014). *Clases medias, escuela y religión: socialización y escolarización de jóvenes en colegios secundarios católicos en Córdoba*. Tesis Doctoral. Córdoba: RDU-UNC.
- Simmel, George (2003). *Cuestiones fundamentales de sociología*. Barcelona: Gedisa.
- Tcach, César (2012). *De la Revolución Libertadora al Cordobazo. Córdoba y el rostro anticipado del país*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Weiss, Eduardo (2012). “Introducción. Jóvenes y Bachillerato”. En E. Weiss (coordinador), *Jóvenes y bachillerato*. México: ANUIES.

Escuelas de elite e internacionalización educativa en la ciudad de Córdoba

Manuel Giovine

Introducción

La ciudad de Córdoba cuenta con uno de los colegios secundarios más antiguos del país, espacio de formación de ilustres argentinos, cordobeses y por generaciones de *la sagrada familia* (Carreras, 2001) de esta ciudad. Junto a él, en los más de 330 años que han pasado desde su creación, esta ciudad se ha constituido en un centro de atracción para las familias aristocráticas del interior de la provincia y del interior del país que querían formar a sus hijos.

La gradual conformación de un reducido conjunto de colegios secundarios para la elite fue un proceso histórico esperable, si se considera la pequeña población que asistía a ellos y el carácter transitorio del nivel hacia la educación universitaria. Por el contrario, hablar de colegios de elite, y no meramente de colegios para la elite, remite necesariamente a la existencia de otros colegios que no sean para la elite: es decir colegios para las clases medias y populares.

En Córdoba, la creación de este tipo de colegios secundarios está asociada al crecimiento de la matrícula de educación primaria que se vivió desde fines del siglo XIX y, principalmente, al aumento sostenido de la matrícula en la educación secundaria desde mediados del siglo XX (Gasparini *et al.*, 2011).

Desde sus inicios la Casa de Altos Estudios ubicada en la calle Trejo, hoy conocida como Universidad Nacional de Córdoba con más de cuatro siglos de funcionamiento, dio a nuestra ciudad un aura doctoral que J. C. Agulla (1968) describe con detalle. Esta fama se condice

con la particularidad de contar con una elite que se reconoce por su paso por la universidad y por el ejercicio de las profesiones liberales.

Es importante conocer este pasado para comprender hoy la existencia de una Ciudad Universitaria que alberga a más de 150.000 estudiantes y 10.000 docentes (Smrekar, 2021) de diferentes departamentos, provincias y países. Por otra parte arroja luz para comprender la creación de múltiples universidades estatales y privadas, como la reconocida Universidad Católica de Córdoba: primera universidad privada del país.

El aura doctoral de la ciudad de Córdoba *ilumina* a una clase alta, docta, ilustrada y por fracciones revolucionaria. Así la ciudad se constituye en un espacio propicio para la Reforma Universitaria de 1918, que dejará huella en la historia argentina y latinoamericana (Tcach, 2012).

Ahora bien, hablar de la conformación de un campo de escuelas secundarias implica, como menciona Bourdieu (Bourdieu y Wacquant, 2005), estructuras que se consolidan e institucionalizan con el paso del tiempo, y van ganando su “propia lógica, reglas y regularidades” (p. 158) conforme a las luchas dentro de sí, de conflictos y de la competencia social y cultural que lo contiene y lo constituye.

El crecimiento de la matrícula de la educación secundaria en Argentina, que no fue excepcional respecto de América Latina (Caillods y Hutchinson, 2001), estuvo asociado al proceso de sustitución de importaciones (Filmus, 2001) que dio lugar a bachilleratos, a la formación común y a colegios técnicos.

Para que podamos poner esta información en el contexto de políticas públicas valen dos menciones. La escuela secundaria será obligatoria en sus tres primeros años recién en el año 1993 con la Ley de Educación Federal N° 24195 y en todo el trayecto en el año 2006 con la Ley de Educación Nacional N° 26206. No obstante ello, todavía estamos lejos de lograr la tasa de egreso de los jóvenes en edad de hacerlo próxima al 100%.

También es importante considerar que más del 80% de los colegios secundarios fueron creados desde el año 1955¹. Por lo tanto, recién a partir de mediados del siglo XX es que po-

¹ Tomando en cuenta la clasificación de Giovine y Antolín Solache (2022).

demos pensar en la consolidación de un campo de escuelas secundarias y, consecuentemente, en escuelas secundarias de elite en Córdoba. Escuelas para la clase alta, ciertamente que las hubo antes.

La competencia entre las instituciones educativas que forman a la clase alta cordobesa, que no calificamos de elite porque creemos que en el país esta figura existió solo desde 1880 a 1930 (Losada, 2009), comienzan a disputarse su distinción en el campo de escuelas secundarias con la creación de las escuelas a partir de 1955.

Si bien ya existían diferencias entre las instituciones antes del periodo de masificación, ligadas a la formación para la universidad, la iglesia o las fuerzas armadas, muchas de las instituciones tradicionales logran imponer posteriormente su posición dominante en el campo por medio de la trayectoria; asociada a su antigüedad y la formación de ilustres.

Con la expansión de la demanda y la oferta, comienza un proceso de distinción asociado inicialmente a instituciones que formaban para ingresar a la universidad (función asociada a la vieja nominación de escuela media) y las instituciones que forman para el trabajo (Aguar de Zapiola, 1998). Durante el proceso de masificación (desde 1955 a 1984² se producen también el ingreso masivo de las mujeres a la escuela secundaria (Miranda, 2010).

Lo antes mencionado da por resultado que en la actualidad estemos frente a un campo complejo de más de 280 instituciones que se disputan de modo diferencial la demanda por educación secundaria. En este contexto, han surgido recientemente instituciones de elite que buscan distinguirse de sus predecesoras y de las que forman a las clases medias y populares, por medio de ofertas innovadoras que priorizan el bilingüismo y la internacionalización educativa.

Este artículo se propone presentar las principales diferencias entre las instituciones educativas de nivel secundario de la ciudad de Córdoba en la actualidad, poniendo énfasis en las escuelas de elite que forman a las familias de clase alta.

² Tomando en cuenta la clasificación de Giovine y Antolín Solache (2022).

En este artículo vamos a ocuparnos de describir el campo de las escuelas secundarias de Córdoba en 2017, con el objeto de posicionar a las escuelas de elite, que forman principalmente a familias de clase alta. No abundaremos en detalles metodológicos aquí dado que insumiría demasiado espacio, considerando que las cuestiones técnicas pueden ser consultadas en Giovine y Antolín Solache (2022).

El Gráfico 1 es producto de la realización, por medio del software SPAD (Système Portable pour L'analyse des Données), de un ACM sobre la base de 284 instituciones educativas que dictan el nivel secundario, tomando como activas 40 variables con 114 modalidades (categorías), e ilustrativas a 13 variables con 30 modalidades.

Podemos encontrar en el Gráfico 1 seis clases de escuelas que se han construido por medio de la técnica de CJA, que agrupa los individuos en el espacio multidimensional según su proximidad, conformando grupos más homogéneos hacia su interior que respecto del resto del espacio social. Con estas clases en otro artículo hemos descripto tipologías de escuelas (Giovine y Antolín Solache, 2022).

El espacio social de las escuelas secundarias de Córdoba se estructura en función de dos ejes que capturan la mayor cantidad de deformación de esa nube de datos multidimensional y, al modo de la mejor proyección posible, muestran en dos dimensiones un resumen. El primer eje opone a la izquierda a las instituciones educativas (IE) que se caracterizan por ser de gestión privada (dos clases), con o sin subvención del Estado, y a la derecha las instituciones que se caracterizan por ser de gestión estatal (cuatro clases).

Dentro del Gráfico 1 podemos apreciar una flecha negra que recorre el primer factor en sentido opuesto y que estructura el espacio en función del aporte estatal, desde su categoría No corresponde a la derecha hasta aporte Ninguno debajo a la izquierda.

Otro elemento que diferencia a las IE es su tamaño, estando las pequeñas a la izquierda y las grandes a la derecha. Esta diferencia en tamaño se puede observar en la cantidad de Alumnos Matriculados, en la cantidad de Secciones o en el Total de Cargos docentes. Con menor oposición, también en la cantidad de miembros en los cuerpos directivos.

En cuanto a los alumnos, el primer factor opone a las IE Sin Repetidores y Sin Mayores a la edad de egreso, indicadores de flujo que dan la idea de trayectorias a término de jóvenes

que cursan en escuelas privadas y a la derecha valores altos en estas variables, asociados a las escuelas estatales y a la masividad.

Por estudios cualitativos que se han realizado en el marco de la tesis doctoral de Giovine (2018), se ha podido conocer que existen ciertos mecanismos para evitar que los jóvenes repitan en los colegios privados de elite y otros que al mismo tiempo logran que los jóvenes de clase media que presentan buen rendimiento académico sean *premiados* por padres y escuelas con la matrícula en escuelas privadas de elite. Estos mecanismos permiten hipotetizar sobre la asociación de estas categorías con las escuelas privadas.

En cuanto a la disponibilidad de infraestructura y conectividad a internet, las diferencias son visibles (Gráfico 1), las escuelas privadas tienen tres o más espacios con internet, que incluyen aulas, laboratorio y biblioteca. En oposición, las escuelas estatales cuentan con uno o dos espacios con internet, principalmente para uso administrativo. Este es un dato de gran relevancia en un contexto de pandemia donde internet se ha convertido en una herramienta fundamental para las y los docentes bajo la condición de semipresencialidad o las burbujas. Además, son instituciones que no cuentan con biblioteca o laboratorio, y si lo hacen difícilmente tengan una sala de uso exclusivo e internet en ella.

En cuanto a la cantidad de orientaciones, las escuelas privadas de tamaño pequeño o mediano cuentan con una o dos, en contraste con las escuelas estatales de mayor tamaño que llegan a tener más de dos orientaciones.

Otro elemento notable es que las escuelas privadas no aparezcan asociadas a la presencia de alumnos de países limítrofes y Perú. Las escuelas estatales sí tienen asociación con una alta presencia de dichos estudiantes.

Por último, existe una asociación entre: el patrón de emplazamiento alto (zonas de la ciudad con mejores indicadores de vivienda y socioeconómicos) de las IE privadas, el patrón de emplazamiento medio alto de las IE estatales tradicionales y que todavía forman a una fracción de la elite cordobesa y el patrón de emplazamiento medio bajo y bajo para los otros grupos de IE.

Por su parte, el segundo factor opone a las escuelas privadas que no reciben subvención por parte del Estado, muchas de ellas de elite, de las escuelas privadas que reciben subvención total o parcial.

Entre las IE estatales distingue las tradicionales, con larga trayectoria en el campo de la educación secundaria, de gran tamaño y algunas de ellas nacionales, de las IE estatales más recientes, con menos recursos de infraestructura, informáticos y de conectividad.

Las escuelas de elite de Córdoba que forman a las familias de clase alta relevadas en el trabajo de campo (Giovine, 2018) se ubican principalmente en el extremo superior derecho del espacio y en el izquierdo (centro y abajo). Para comprender cómo se ha dado el proceso de consolidación del campo de las escuelas de elite en Córdoba y representarnos su dinámica institucional y curricular es que damos lugar al siguiente apartado.

¿Escuelas que forman a la clase alta o las escuelas de elite?

A partir de la investigación cualitativa realizada en Córdoba y que constó de la entrevista a 36 familias de clase alta en tres generaciones³, preceptores, docentes y directivos de escuelas de elite, algunos de estos resultados publicados en Giovine (2021), hemos podido reconstruir las instituciones en las que se formaron la generación de los abuelos, los padres y los hijos de las familias estudiadas.

Si bien se pueden establecer continuidades entre las generaciones en instituciones tradicionales como el colegio Nacional de Monserrat, el colegio Dr. Alejandro Carbó o el colegio La Salle, por citar algunos ejemplos, lo más frecuente en las familias entrevistadas es que se produzca una gran movilidad institucional de una generación a otra, fuertemente asociada a la nueva oferta para cada una y a la capacidad de distinción institucional de los colegios dentro del campo de las escuelas secundarias; capacidad principalmente asociada a cambios infraestructurales, de proyecto educativo institucional y de currículum oculto.

¿Cómo se entienden estas transformaciones en términos estructurales? La conformación del campo educativo en Córdoba, y en particular del campo de escuelas secundarias, está estrechamente ligado a la diversidad que presenta la oferta educativa en un momento dado de tiempo, con sus rasgos de distinción característicos. Por ejemplo, en la generación de los

³ La generación de los abuelos es la de los nacidos y nacidas entre 1925 y 1950, la generación de los padres es la de los nacidos y nacidas entre 1951 y 1975 y la generación de los hijos es la de las y los nacidos entre 1976 y 2002.

abuelos, quienes venían del interior de la provincia o del país a hacer el secundario y estudiar en la universidad, podían optar por ser internos en colegios como el La Salle o el Liceo Militar General Paz, o conseguir hospedaje familiar o una habitación para aspirar a un conjunto mayor de opciones, aunque siempre acotado respecto de las generaciones venideras.

El crecimiento en la cantidad de instituciones educativas secundarias de una generación a otra, vinculado con el proceso de masificación de la educación secundaria, produce una progresiva diferenciación entre ellas. Algunas de estas diferencias responden a factores coyunturales y otras a un intento premeditado de posicionarse en el campo, vinculado con determinadas características institucionales como la orden religiosa a la que pertenece una escuela por caso el colegio 25 de Mayo que pertenece a la orden de las Madres Escolapias. Otro ejemplo es el de su ubicación urbana, que puede ir cambiando con el tiempo, como es el caso del Colegio Alemán, que con el avance de la ciudad y el devenir de la institución, comenzó funcionando en el centro y luego de distintas residencias ahora está en barrio Argüello.

De este modo se van estableciendo dentro del sistema de escuelas secundarias diferencias que pueden conducir a la distinción institucional dentro del campo. No necesariamente una diferencia se constituye en un capital en disputa en el campo de las escuelas secundarias y depende de cuánto sea valorado por la demanda. Por ejemplo, disponer de un edificio que es patrimonio de la humanidad será un capital sólo si las familias valoran esto más que otros factores como que el colegio se ubique en un ambiente apartado de la ciudad y próximo al lugar de residencia familiar.

Por lo tanto, las diversas necesidades y demandas que las familias tienen de las instituciones otorgan un valor relativo a sus diferencias, pudiendo darse el caso que algunas fracciones de la clase alta valoren de un modo negativo atributos que otras fracciones valoran positivamente. Por ejemplo una familia de varias generaciones de jueces, que entiende que no es correcto pagar el equivalente a un salario mínimo por hijo de cuota mensual para la escolarización de sus hijos, algo que para las familias de empresarios es un elemento positivo de distinción.

Así se puede comprender que el crecimiento en la cantidad de instituciones educativas permite, a la vez, una creciente diferenciación en la escolarización de los hijos de familias de

clase alta, sublimada en el momento de elección de la escuela. Algunos factores o rasgos característicos, como el volumen, la estructura y la trayectoria de capital predominante de la familia, las creencias religiosas, las características diferenciales de sus hijos, la proximidad de las instituciones, pueden tornarse muy relevantes.

La diversificación en el campo de la oferta no está desligada de las características de la demanda. No tendría sentido la creación de una escuela que dicte un doble currículum argentino-escocés, si no existen en la ciudad familias de dicha procedencia o con afinidad cultural, como sí sucede en Buenos Aires. Esta relación dialéctica va conformando el campo social educativo de las escuelas secundarias a la vez que va segmentándolo en función de la demanda.

En la medida en que dicho campo educativo va ganando complejidad, tiene mayor capacidad para *reproducir* las relaciones de poder y de fuerza del entorno social y cultural. En este caso se establece una relación dialéctica entre la demanda, en sus diferencias, y la capacidad que tiene el campo de las escuelas secundarias para expresarlas. Así, podemos decir que una familia que valora positivamente las instituciones religiosas y viene de una tradición de profesionales técnicos puede optar por un colegio como el instituto Técnico Salesiano Villada; en cambio, si hay un rechazo hacia la formación religiosa, la familia se verá más inclinada hacia un colegio como el Instituto Técnico Renault. Este tipo de elección sólo es posible en un campo educativo donde el estado de los instrumentos de reproducción disponibles admita instituciones con ese nivel de diferenciación.

Al mismo tiempo, es necesario considerar en el análisis factores contextuales como son los procesos históricos y culturales que afectan a la dinámica de los campos, a las instituciones mismas y a las familias. Para dar un ejemplo, tomemos quizás uno de los factores contextuales más importantes de la segunda mitad del siglo XX, que afectó directamente a las familias en la segunda generación: las dictaduras. La segunda generación se escolarizó entre los años 1964 y 1988, recibiendo de modo directo el impacto de las dictaduras que condicionó la elección de las instituciones educativas.

Ello sin lugar a duda implicó en las familias la toma de determinadas *medidas* respecto de la escolarización de sus hijos e hijas, sobre todo en un periodo tan delicado como es el de escolarización secundaria y el ingreso a la universidad. Son múltiples los relatos en los que se

menciona la elección de una determinada institución, y no otra, o de una carrera en particular, y no otra, calculando los posibles efectos que podría tener la exposición política en las y los jóvenes de segunda generación. Lamentablemente, muchos de los cálculos realizados no escapan a la brutal realidad de la represión y desaparición de personas, o a la renuncia en masa de profesores e investigadores.

El trabajo de campo permitió identificar, al modo de tendencias características, la predominancia de determinadas instituciones educativas para cada generación. Ello no quiere sugerir una relación directa, sino más bien un proceso flexible y adecuado a cada realidad familiar. Para la generación de los abuelos se observó una predominancia de las escuelas estatales nacionales, en particular las preuniversitarias y las escuelas normales (ver Gráfico 1 - clase 6/6). Ello no quiere decir que no haya estudiantes formados en instituciones privadas como el colegio La Salle, el León XIII o el Instituto Santa Teresa de Jesús, que educa a las mujeres cordobesas hace más de 200 años.

En la segunda generación se observa un gran crecimiento en la oferta, principalmente asociado a la presencia de instituciones educativas privadas confesionales, que se pueden ver en la clase 1/6 en el gráfico, a las que asistieron principalmente las hijas mujeres (Miranda, 2010). Estas instituciones ofrecían a las familias un doble resguardo: de la dictadura y del intercambio entre varones y mujeres. En cuanto a la dictadura, algo hemos mencionado con anterioridad y no es nuestra intención profundizar mucho aquí, con el riesgo de simplificar demasiado. En lo que respecta a la educación religiosa separada por sexo, las familias expresan que sentían cierta confianza en la formación en valores, como por ejemplo la castidad hasta el matrimonio, y el hecho que la institución fuera sólo para mujeres o para varones.

Nuevamente esta es una tendencia que no cubre todos los casos y varía en función de cada orden religiosa y de cada institución. Para relativizar, en las entrevistas algunas madres expresan el hartazgo de la religión en las escuelas secundarias producto de una formación religiosa demasiado ortodoxa; otras, que tuvieron una formación más flexible, continúan enviando a sus hijas allí y expresan la sorpresa al descubrir que las monjas que las formaron tenían una tendencia hacia la teología de la liberación.

En la tercera generación nos encontramos con jóvenes que se escolarizan desde 1989

hasta 2015, en un contexto de gran transformación educativa marcado por el periodo de democratización y el crecimiento en la demanda. La década de 1990 estuvo signada por la descentralización, privatización y desregulación de los servicios sociales y educativos. El desfinanciamiento del sector estatal en todos los niveles educativos y la flexibilización laboral de los docentes comienzan a horadar la educación pública e instalar el ideario de la educación como un elemento sujeto a las reglas de mercado (Puiggrós, 2011). Estos elementos aportan a la segmentación del campo de escuelas secundarias y por lo tanto a la diferenciación institucional por nivel socioeconómico, a la segregación educativa.

En ese marco se consolida con el paso de los años una oferta educativa para las familias de clase alta de escuelas privadas en su mayoría laicas, con formación bilingüe, bicultural y algunas suscritas al bachillerato internacional. Si bien hay que mencionar que este tipo de instituciones existía con anterioridad, en esta época van a crearse muchas más estableciendo la formación bilingüe en inglés, muy valorada en las clases altas (Prosser, 2018) en todas sus formas, la internacionalización de la educación y la incorporación de nuevas pedagogías (Ziegler, Gessaghi y Fuentes, 2018) como un capital sumamente valorado en el campo.

Las escuelas que tradicionalmente formaron a las familias de clase alta en la primera y segunda generación también buscarán adecuarse a estas nuevas tendencias en el campo. Al mismo tiempo, el gobierno provincial (Fontana, 2018) hará un gran esfuerzo por desarrollar propuestas institucionales en esta dirección para los jóvenes con buen rendimiento académico de las clases medias y populares.

Las escuelas de tercera generación pertenecen a la clase 2/6 y se caracterizan por no recibir aporte alguno del Estado, lo que les brinda alguna autonomía en la definición del valor de la matrícula que las familias deben pagar por la escolarización de sus hijos. No obstante, al estar bajo la regulación de la Dirección de Institutos Privados de Enseñanza, deben cumplir con las condiciones formales de acreditación del nivel y de funcionamiento, igualmente que todas las escuelas privadas. También forman parte de este grupo institutos que reciben algún tipo de subvención del Estado, que lo orientan específicamente a determinadas secciones o años del nivel secundario. En estos casos el aporte estatal no es total.

No todas las familias y no todos los miembros de la tercera generación asisten a institu-

ciones de tipo 1/6. De hecho, existen quienes siguen la tradición institucional familiar, o aquellos que miran con recelo este tipo de instituciones por el costo político, derivado del valor de la cuota y de su carácter totalmente privado, que significa enviar a sus hijos allí.

Hay que considerar que, para algunas familias de clase alta, principalmente las que ocupan puestos de jerarquía en el gobierno, o en la justicia, produce cierto compromiso moral el no enviar a sus hijos a escuelas públicas, optando en ocasiones por enviarlos a escuelas privadas que reciben algún tipo de subvención del Estado. No es un problema económico, es una toma de posición que tiene que ver con mostrar cierta imagen de austeridad y una apuesta por lo público. Todas las familias de clase alta pueden pagarlas como menciona un entrevistado. No obstante, en ocasiones se encuentran con realidades que obligan a los padres a realizar cambios de institución debido a su posición social, como es el caso de una prestigiosa familia de profesionales que nos cuenta que cambió a su hija de colegio porque la discriminaban por ser muy adinerada.

Los mecanismos de distinción: el bilingüismo y la educación internacional

Las escuelas de elite establecen mecanismos de ingreso y curriculares que les permiten distinguirse de las otras escuelas del campo, como el *numerus clausus*, el bilingüismo o la internacionalización educativa.

El *numerus clausus* consiste en garantizar que sus estudiantes sean lo más homogéneos posible en términos socioeconómicos y culturales. Sin embargo, las escuelas de elite no forman sólo a los miembros de las familias de clase alta. Por el contrario, el grado de homogeneidad dentro de la institución estará dado principalmente por los mecanismos de cierre que estas instituciones puedan articular, tanto al ingreso como durante el proceso, y la necesidad de suavizar (eufemizar) dichos mecanismos ante la sociedad.

Por lo tanto, las estrategias de *numerus clausus* no podrán ser las mismas en las instituciones estatales, que en las privadas subvencionadas o en las privadas sin subvención. No nos detendremos específicamente en ellas, sin embargo quiero expresar aquí que no todas logran la misma efectividad. Por ejemplo, el separar un conjunto de aspirantes porque no han llegado

con su calificación a la posición mínima necesaria para ingresar a una escuela no está sancionado moralmente del mismo modo que separar a un estudiante por no acceder a determinados consumos culturales o a un cierto nivel de ingresos.

En este contexto, ¿cómo opera el bilingüismo y la internacionalización de la educación en tanto instrumentos de distinción dentro del campo de las escuelas de elite?

La formación bilingüe, en dos o más lenguas, y la propuesta de internacionalización educativa de los colegios de elite es una prioridad indiscutida para los padres de las familias de clase alta. No obstante esta relevancia, no existe una definición clara acerca de lo que se espera de una escuela bilingüe o de una propuesta de educación internacional. Esta aparente indefinición ha llevado a las familias a enfrentarse legalmente con algunas instituciones que ofrecían una educación bilingüe o internacional y no satisfacían los requerimientos mínimos para alcanzar estas exigencias.

Primeramente hay que entender que este nivel de diferenciación, que además instala dentro de la oferta educativa secundaria un capital legitimado por todos, es parte del proceso de diferenciación y segmentación del campo de las escuelas secundarias, vinculado a la masificación y la privatización, de la que ya hablamos, y a la globalización que produce clases altas transnacionales.

Las familias de clase alta realizan frecuentemente viajes internacionales, ya sea para recreación, trabajo o estudio. Tienen redes internacionales, manejan con fluidez el inglés y alguna segunda lengua extranjera, participan de ferias internacionales, negocios, congresos, intercambios, viajes de estudio y múltiples actividades internacionales. Para algunos miembros de la segunda generación esta *ciudadanía global* estuvo acompañada de la necesidad de perfeccionar rápidamente su manejo del inglés. Es por ello que consideran fundamental el manejo de esta lengua del modo más fluido posible para sus hijos.

Las instituciones educativas con frecuencia definen a su oferta como una formación internacional, un colegio internacional o un colegio bilingüe (Giovine y Mataluna, 2022). No obstante, el concepto de bilingüismo es indefinido y se ha modificado durante el tiempo. Quizás el más extendido sea “hablar dos lenguas con la fluidez de la materna” (Giovine y Mataluna, 2022: 6), pero esta es una de las definiciones más antiguas. Con el pasar de los

años se hará mayor énfasis en el uso de la segunda lengua y en los contextos culturales de aplicación.

En cuanto a los requerimientos para que una escuela sea bilingüe, existe bastante polémica acerca de la condición de una gran carga de horas semanales de enseñanza en dicha la lengua, si además se deberán dictar materias del currículum en esa lengua, si estas materias son o no las del currículum oficial o si la institución debe diferenciar claramente el dictado de un currículum nacional en un momento del día e internacional en otro momento del día, como es el caso de las instituciones donde se enseña en español hasta el mediodía y luego en inglés.

Por otra parte, un serio problema para las instituciones que se proponen como bilingües, ya sea en inglés (la segunda lengua más difundida), como en alemán, francés, italiano, portugués o hebreo, es la acreditación tanto nacional como internacional del nivel de la segunda lengua. Muchas de las instituciones suscriben a evaluaciones internacionales de idioma de universidades extranjeras o de ministerios y dependencias de dichos de países, siendo las escuelas más prestigiosas del campo sede de dichas evaluaciones. Otras proponen directamente rendir los exámenes de ingreso a las universidades de países extranjeros como un doble recurso para acreditar la lengua y habilitar a las y los estudiantes al ingreso a las casas de altos estudios.

Al mismo tiempo, son múltiples los acuerdos institucionales con los consulados y embajadas de países extranjeros y con asociaciones sin fines de lucro, ONG y organizaciones culturales. También los colegios preuniversitarios ofrecen acuerdos con la Facultad de Lenguas de la UNC y la posibilidad de rendir exámenes internacionales de idiomas.

A esto se suman las nuevas propuestas sobre biculturalidad, que buscan afianzar el bilingüismo sobre definiciones más modernas y aplicadas, como hemos mencionado anteriormente.

En lo que respecta a la internacionalización educativa de los colegios de elite, la propuesta pedagógica y curricular tradicional en este tipo de instituciones es el intercambio asociado a la movilidad física de estudiantes. Los colegios de elite prevén durante los años de formación instancias de intercambio con países del extranjero que implican la movilidad saliente y entrante de estudiantes desde distintos puntos del planeta. Esta estrategia varía considerablemente entre las instituciones al menos en dos dimensiones: la frecuencia con que se realizan estos intercambios y los destinos.

Hay instituciones que cuentan con intercambios producto de convenios, pero que distan de ser regulares y para todos, como es el caso de los colegios preuniversitarios, donde se puede aspirar a realizar este tipo de experiencias, pero las plazas son pocas y las becas insuficientes, con lo que ello implica.

En cambio, en otras instituciones los intercambios son instancias previstas para todos sus estudiantes y en ocasiones en dos oportunidades durante su estadía en la escuela. En estos casos, todas las familias cuentan con recursos para viajar y la disputa gira en torno a los destinos más atractivos. Los postulantes presentan una terna de destinos en orden de mérito y, en función de diversas variables, pueden aspirar a los lugares más codiciados.

Al mismo tiempo, la asistencia a eventos científicos, comerciales, solidarios, culturales y religiosos producen movilidades de grupos de estudiantes constantemente.

Sin embargo, la internacionalización educativa no sólo consiste en la movilidad de estudiantes. Actualmente comienza a tomar nuevas dimensiones, como el festejo de fechas patrias de los países o las naciones extranjeras, la transmisión de la cultura y los valores o la realización de prácticas ligadas al consumo de determinados productos culturales, como indumentaria, gastronomía o recursos tecnológicos. El acceso a este nivel de vida pasa a ser un requerimiento *sine qua non* para las familias que deseen enviar a sus hijos allí.

Es necesario mencionar que existe cierta indeterminación de los requisitos para que una escuela sea internacional. Las escuelas internacionales surgen producto de la movilidad laboral de profesionales y funcionarios de los distintos países del mundo y la necesidad de educar a sus hijos.

En su relevamiento, Hayden y Thompson (2008) proponen algunas características mínimas para una escuela internacional, como que el currículum sea necesariamente distinto del país en el que está ubicada, un tema complicado en Argentina, que cuenten con estudiantes de otros países, que los profesores o administradores sean (o desciendan directamente de padres) de otros países, que cuenten con cierto estatus en el contexto local, que cuenten con un currículum y un perfil específicos para la gestión, el liderazgo y la gobernanza (Hayden y Thompson, 2008; Giovine y Mataluna, 2022).

Como se puede observar, estamos ante requerimientos bastante específicos que hacen

que sólo pocas instituciones del campo puedan aspirar a ser llamadas bilingües o internacionales. Esta distancia respecto de las escuelas internacionales queda en evidencia en el artículo comparado que realizamos para Córdoba y Brasilia (Giovine y Mataluna, 2022).

Conclusiones

En este artículo hemos retomado el campo de las escuelas secundarias de Córdoba para ocuparnos de la conformación de un grupo de escuelas de elite que se encargan de formar a las familias de clase alta.

El análisis de los datos cualitativos muestra que estas instituciones se diferencian en el campo por un conjunto de elementos que les otorgan distinción, como la tradición, la selección de su alumnado, la ubicación en el espacio urbano, el bilingüismo y la internacionalización de su propuesta educativa, por mencionar sólo algunas.

Sin lugar a dudas, estas dos últimas variables se han vuelto un elemento de distinción en el campo de las escuelas secundarias cada vez más demandadas por las familias de clase alta, debido a su ciudadanía global y su carácter transnacional.

El análisis de las diferentes estrategias de las escuelas para presentar su propuesta bilingüe e internacional y acreditarla, muestra que si bien tiene un gran efecto sobre la demanda, son pocas las instituciones que efectivamente cumplen con todos los requerimientos necesarios.

Bibliografía

Aguiar de Zapiola, Liliana (1998). *Cultura liberal, cultura autoritaria: El colegio Nacional de Moserrat (1943-1955)*. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.

Agulla, Juan Carlos (1968). *Eclipse de una aristocracia: una investigación sobre las élites dirigentes de la ciudad de Córdoba*. Buenos Aires: Librería.

Bourdieu, Pierre (1988). *La distinción. Criterio y bases del gusto*. Madrid: Taurus.

Bourdieu, Pierre (2013). *La nobleza de estado: Educación de élite y espíritu de cuerpo*. Buenos Aires: Siglo XXI.

- Bourdieu, Pierre y Wacquant, Loïc (2005). *Una invitación a la sociología reflexiva*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Caillods, François y Hutchinson, Francis (2001). “¿Aumentar la participación en la educación secundaria en América Latina? Diversificación y equidad”. En Cecilia Braslavsky (org.), *La educación secundaria, ¿cambio o inmutabilidad?* (pp. 21-64). Buenos Aires: Ediciones Santillana. [En línea] <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000131663>
- Carreras, Sergio (2001). *La Sagrada Familia*. Córdoba: Ediciones del Boulevard.
- Filmus, Daniel (2001). “La educación media frente al mercado de trabajo: cada vez más necesaria, cada vez más insuficiente”. En Cecilia Braslavsky (org.), *La educación secundaria, ¿cambio o inmutabilidad?* (pp. 149-223). Buenos Aires: Ediciones Santillana. [En línea] <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000131663>
- Fontana, Adriana (2018). “Experiencias pedagógicas: Escuela ProA (Córdoba Capital)”. *SCHOLÉ - Tiempo libre. Tiempo de estudio*, s/d, pp. 1-12.
- Gasparini, Leonardo; Jaume, David; Serio, Monserrat y Vázquez, Emmanuel (2011). “La segregación entre escuelas públicas y privadas en Argentina. Reconstruyendo la evidencia”. *Desarrollo Económico: Revista de Ciencias Sociales*, 51 (202/203): 189-219.
- Giovine, Manuel (2018). *Las prácticas educativas y las estrategias de reproducción social en Córdoba: La formación de los sectores dominantes. (2003/2016)*. Tesis de Doctorado. Universidad Nacional de Córdoba.
- Giovine, Manuel (2021). “Elección y selección: Estrategias educativas de familias de clase alta en Córdoba-Argentina”. *Foro de educación*, 19 (1): 181-198.
- Giovine, Manuel y Antolín Solache, Ana (2022). “El espacio de las escuelas secundarias de Córdoba capital, 2017: una caracterización multidimensional”. *Revista Espacios en blanco*, 1 (33): 1-15.
- Giovine, Manuel y Mataluna, Mariana (2022). “Tendencias globales en elites locales. Formas de institucionalización y distinción social en Brasilia y Córdoba”. *Revista Pro-posições*, 33: 1-29.

- Hayden, Mary y Thompson, Jeff (2008). *International schools: growth and influence*. Paris: Unesco, IIEP.
- Losada, L. (2009). *Historia de las elites en la Argentina: desde la conquista hasta el surgimiento del peronismo*. Buenos Aires: Sudamericana.
- Miranda, Ana (2010). “Educación secundaria, desigualdad y género en Argentina”. *Revista mexicana de investigación educativa*, 15 (45): 571-598.
- Prosser, Howard (2018). “Provoking elite schools’ defences: an antistrophon”. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 31 (4): 532-44.
- Puigrós, Adriana (1996). “Educación neoliberal y quiebre educativo”. *Nueva Sociedad*, 146 (6): 90-101.
- Puigrós, A. (2012). *Qué pasó en la educación argentina: Breve historia desde la conquista hasta el presente*. Buenos Aires: Galerna.
- Tcach, César (2012). “Movimiento estudiantil e intelectualidad reformista en Argentina (1918-1946)”. *Cuadernos de historia (Santiago)*, s/d (37): 131-57.
- Smrekar, Marcelo *et al.* (2021). *Anuario Estadístico 2020*. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba. [En línea] <https://www.unc.edu.ar/sites/default/files/ANUARIO%20UNC%202020.pdf>
- Ziegler, Sandra; Gessaghi, Victoria y Fuentes, Sebastián (2018). “Las propuestas curriculares en escuelas de elite en Buenos Aires”. *Páginas de Educación*, 11 (2): 40-60.

Problemáticas educativas en Santiago del Estero durante el siglo XX. El efecto de las políticas públicas en la educación rural de un estado adyacente

Oswaldo Alejandro Peiretti

Introducción

Santiago del Estero es una provincia a la que calificamos de adyacente, porque entendemos que está relativamente cerca de los niveles de decisión del gobierno central, pero, a la vez, está geográfica y políticamente afuera. Las medidas políticas que se adoptan a nivel país están referenciadas en la región de la Pampa húmeda, las que carecieron y carecen de eficacia en la provincia.

El 43,7% de los santiagueños viven en la ruralidad actualmente. Esto exige una mayor equidad entre lo urbano y lo rural en la aplicación de las políticas públicas, para acompañar a sus habitantes en la búsqueda de una mejor calidad de vida. En el siglo pasado el porcentaje de ruralidad era aún mayor¹.

El mayor potencial productivo de la provincia se encuentra en la actividad primaria. Existen 20.949 explotaciones agropecuarias, de las cuales 14.215 son campesinas y el resto de producción capitalista con 100 hectáreas o más². Además, la escasa actividad secundaria está vinculada a la agroindustria.

La educación, desde el momento de la formación del Estado nacional y los Estados subnacionales, ha sido la principal herramienta política de socialización de sus habitantes, por

¹ Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas. 2001 y 2010.

² Censo Nacional Agropecuario 2002.

ello esta propuesta pretende analizar las relaciones entre la educación urbana y rural, los grados de autonomía de los distintos gobiernos para definir las políticas del sector, la definición del currículum, la articulación entre los distintos niveles educativos y la relación de las acciones educativas con la pobreza que ha definido históricamente a esta provincia.

1. Ideología y poder en la educación en Santiago del Estero a comienzos del siglo XX

1.1. La política educativa del liberalismo

Según informaba Maximio Saba Victoria, Inspector Nacional de Escuelas en 1901, mencionando el censo educativo de 1883, a finales del siglo XIX, Santiago del Estero se encontraba en el último lugar en relación a los demás estados provinciales en cuanto a escolarización. Sobre un total de 26.179 niños en edad escolar (5 a 14 años), concurrían a la escuela 2.955³, esto implicaba sólo el 11,8%.

Victoria asumió como presidente del Consejo General de Educación (CGE) en 1898, durante la gestión del gobernador Dámaso Palacio. Su gestión representó un parteaguas en la organización del sistema educativo en la provincia y en la significación otorgada a la educación por los gobiernos liberales de comienzos de siglo (Tenti, 2013). Además del presidente, el CGE se integraba con cuatro vocales, un inspector general e inspectores de sección. Se amplió el presupuesto educativo que de 11.205 pesos pasó a 199.200 en 1900, aumentando considerablemente el número de escuelas y la matrícula. Se definieron aspectos vinculados a la profesión, estableciéndose que los maestros sin título (la mayoría en ese tiempo) ocuparían los cargos interinamente.

Para encontrar los componentes ideológicos a los que nos referimos consideraremos algunas conferencias que impulsaba el CGE, en las que se exponían temas pedagógicos que permiten comprender la trama política. Las conferencias se difundían a través de los “Anales de la Educación”, publicación que el organismo entregaba gratuitamente (Jugo Suárez, 2018).

³ Olaechea y Alcorta, Baltasar (1907). *Crónica y Geografía de Santiago del Estero*.

Destacamos dos conferencias, la del inspector nacional Pablo Pizzurno, en su visita a la provincia en noviembre de 1899. Se refirió entonces al “Slojd método sueco de trabajo manual”, en la enseñanza primaria.

Las ventajas que Pizzurno atribuía al trabajo manual eran:

despertar gusto y amor por el trabajo en general; inspirar respeto por el trabajo corporal honrado, “por grosero que sea”; acostumbrar al orden, la exactitud, el aseo y la corrección; perfeccionar la vista y el sentido de la forma y dar una habilidad manual general; desarrollar el cuerpo del alumno⁴.

En julio de 1900 la maestra Adela Rodriguez Alvarez expuso en la Escuela Zorrilla una conferencia sobre el método del idioma nacional a través de tres ejes: lectura, composición y gramática.

La disertante resaltó el interés en que el alumno pudiera expresarse a través de la palabra escrita, de modo que la escuela primaria formase futuros obreros que tuvieran instrumentos para exponer las ideas que nacieran de las necesidades de la sociedad⁵.

Estos documentos nos permiten comprender los componentes ideológicos que se construyeron en la pedagogía de aquel momento, coincidentes con la ideología dominante en el país, al momento de la consolidación del Estado provincial.

El Estado, construido por la burguesía triunfante (en representación de los sectores económicos hegemónicos), se proponía crear las bases de un capitalismo que permitiera la acumulación en determinados sectores para que pudiera consolidarse un sistema de relaciones entre capital y trabajo que ordenase la sociedad a través del empleo, por ello el “trabajo manual”, el “amor por el trabajo” por “grosero que sea”.

Cuando la conferencista señala que los alumnos pudieran “exponer las ideas que na-

⁴ Anales de la Educación, 1899.

⁵ Conferencias pedagógicas, 24 de julio de 1900.

cieran de las necesidades de la sociedad”, se observa la línea de pensamiento del educacionismo, colocando a la escuela como la constructora de lo trascendental en la sociedad (Puiggrós, 2016).

El resultado de estas conferencias se materializó en la reforma educativa de 1903 que definió la educación de las dos primeras décadas. En ella se especificaba que la educación industrial era indispensable en la instrucción primaria, al igual que las prácticas de agricultura, “inspirando en los futuros industriales el amor a los obreros y en los obreros el amor al trabajo”⁶.

La escuela debía implementar una política de disciplinamiento y control social, favorecida por el higienismo que estaba consolidado en Santiago del Estero. Esta educación pro capitalista que inauguraba el siglo en la provincia, producía un clivaje con la realidad política y económica provincial, cuya élite dirigente consideraba promisoría y por ello sostenía el relato de orden y progreso. En su último mensaje a la legislatura en 1916, el gobernador Antenor Álvarez sostenía:

Nuestra provincia con la evolución política y económica que ha sufrido en estos últimos tiempos, se ha incorporado pues, de lleno a los avances de la civilización y progreso general en medio del orden y de la más amplia libertad... Tengamos pues, fe y confianza en la grandeza de nuestra provincia⁷.

¿Creía Antenor Álvarez, un médico higienista y reconocido intelectual de su tiempo en lo que afirmaba? ¿O se aferraba a la utopía de la generación fundante de la República y el Estado que a través del discurso les permitía organizar las relaciones políticas? (Puiggrós, 2005).

En ese momento en la provincia las únicas actividades que generaban excedentes que pudieran ser redistribuidos eran la venta de las tierras fiscales y la actividad extractiva obraje forestal, con lo que se generaba el latifundio y una actividad de explotación de seres humanos similar a la esclavitud (Dargoltz, 1980).

⁶ Mensaje del gobernador de la Provincia de Santiago del Estero Dr. Antenor Alvarez a la honorable legislatura. Santiago del Estero, 1916, p. 6.

⁷ Ibid. p. 31.

En 1916 funcionaban 462 escuelas según anunciaba el gobernador, 292 eran provinciales (fiscales), 149 nacionales, una normal nacional con dos anexas de aplicación, una profesional nacional de mujeres y 15 particulares⁸.

La existencia en gran número de escuelas nacionales, principalmente en el espacio rural, se debe a la implementación de la ley número 4874, sancionada en 1905, conocida como Ley Lainez, la cual favoreció a la provincia por la observación de su pobreza. Las escuelas privadas funcionaban en mérito a la garantía del derecho a educar, en consecuencia, las personas podían fundarlas siempre que existiera el número de alumnos establecidos por la ley.

Las escuelas nacionales que se distribuían en el territorio, facilitaban el control y la centralización de la política educativa e imponían los contenidos curriculares que se desarrollaban, los que, tal como se observa en los discursos citados precedentemente, respondían a las necesidades de las relaciones capitalistas que se producían en la Pampa húmeda.

En 1914 el censo poblacional arrojó la cifra de 638 analfabetos por cada 1.000 habitantes⁹. Con todo, es destacable que en la elaboración del discurso y en las acciones emprendidas para mejorar los porcentajes iniciales, existía en esa generación algún convencimiento de que la educación es uno de los elementos indispensables para la construcción de una sociedad mejor (Gentili, 2011).

En Santiago del Estero, como en el resto del país, con la incorporación de los maestros formados profesionalmente, se hacía sentir la política educacional afirmada en el normalismo que se mostraba democrático e inclusivo en la letra, pero a la vez intolerante y selectivo en las prácticas (Fiorucci, 2014).

1.2. La política educacional en el interior provincial

En el interior había escuelas nacionales, privadas y las fiscales (provinciales). Los programas

⁸ *Ibíd.*

⁹ Tercer Censo Nacional. Levantado el 1 de junio de 1914. Ordenado por la ley 9108 bajo la presidencia del Dr. Roque Saenz Peña y ejecutado durante la presidencia del Dr. Victorino de la Plaza.

de estudio se elaboraban en forma diferenciada con respecto a las escuelas urbanas. En primer lugar, se preveía el funcionamiento de las mismas hasta tercer grado, mientras que las urbanas lo hacían hasta sexto¹⁰.

Los contenidos diferían tanto en los juegos en educación física como en educación científica, en educación social y sobre todo en la industrial, que preveía trabajo manual para ambos sexos en la urbanidad y chacra para el sexo masculino en la ruralidad.

Es notable la desigualdad entre escuelas urbanas con ciclo completo y las rurales, cuyo principal objetivo era evitar el analfabetismo. Los alumnos del interior para terminar la escuela primaria debían trasladarse a alguna ciudad. Recién en la segunda mitad del siglo las escuelas ofrecen el ciclo completo, aunque a veces con personal único.

1.3. En el interior surgió la primera Escuela de Agricultura

Fue en la ciudad de Fernández, Departamento Robles, el 8 de diciembre de 1900. Al momento de la fundación, Maximio S. Victoria pronunció el discurso que dejaba en claro la ideología de ese tiempo: “Esta escuela es para los que están de más en las ciudades... nuestra juventud debe ser educada en la vida industrial y para ello ser instruida en las artes y las ciencias auxiliares de la industria”¹¹.

La incursión con políticas educativas para el interior provincial es la mejor muestra que tenía el liberalismo en relación con la matriz productiva que pretendía instalar. Era una decisión la de educar para el trabajo.

La educación puede ser un activo en el acompañamiento de los procesos de producción, acumulación y distribución de riqueza, pero no debe tener un rol protagónico (Gentili, 2011).

La escuela de agricultura no articulaba con el nivel de educación común y obligatorio.

¹⁰ Reforma de la Educación Pública de la provincia de Santiago del Estero por el Dr. Antenor Alvarez. Director General de Escuelas. 1904, pp. 43-49.

¹¹ Discurso pronunciado por el Prof. Maximio Victoria al inaugurar la escuela de agricultura de la estación Fernández. Archivo de la Escuela Piloto N° 1 (Maximio Victoria) de la ciudad de Fernández.

El reglamento general exigía la edad de 14 años, normas morales y de higiene, buena salud, saber leer, escribir y las cuatro operaciones fundamentales¹².

Hasta aquí las realizaciones de los liberales en la primera parte del siglo XX, con sus perspectivas de universalización de la educación a partir de un sistema nacional, que casi se replicaba en los estados subnacionales, a pesar de que en los casos como el de Santiago del Estero, existía una pronunciada grieta, por no formar parte del modelo agroexportador, concentrado en la Pampa húmeda.

2. El radicalismo

Con la llegada del radicalismo a nivel nacional, el modelo de acumulación no tuvo grandes modificaciones, pero existieron cambios de fondo y de importancia en el plano del Estado y en lo relativo a la relación con los trabajadores, ya que se produjo una política de arbitraje y se dio inicio a las leyes protectoras del trabajo (Falcon, Monserrat, 2000).

En materia educativa, el sistema escolar expone algunas características que muestran la presencia de intereses de las clases populares, en las que se expresan ideas en un proceso de socialización que visibiliza al trabajador. Desde el punto de vista pedagógico, se incorporaron al discurso las demandas insatisfechas por el poder hegemónico antes de la llegada de Yrigoyen. Aunque no se concretan muchos reclamos, se visibiliza el interés por el surgimiento del sujeto histórico popular (Puigróss, 2016).

2.1. Las dificultades para el cambio

El comienzo del ciclo de un nuevo signo político se produjo luego de que la Reforma Universitaria se consolidara en Argentina e iniciara su expansión latinoamericana, sin embargo, esta no fue significativa en Santiago del Estero, ya que la preocupación se centraba exclusivamente en la instrucción pública.

¹² Escuela de agricultura de Estación Fernández. Reglamento General.

En su discurso a la legislatura del año 1923, el primer gobernador radical de Santiago del Estero exponía los siguientes conceptos:

Resolver el problema de la instrucción pública... (significa) o se limita la matrícula, cediendo a la tiránica imposición del espacio, lo que importa atentar contra el progreso cultural del Estado, o se construyen nuevos edificios o se ensanchan los existentes...¹³

Del análisis del discurso podemos inferir la problemática observada para construir el lineamiento político de la etapa. La preocupación está centrada en la escuela primaria y en la solución edilicia. Otro aspecto a resaltar es la preocupación por la instrucción pública.

El pensamiento pedagógico del reformista de 1918 Saúl Alejandro Taborda, critica y supera el discurso de la instrucción pública. El Estado que propone la instrucción, pone el énfasis, como ya lo afirmamos, sólo en el dominio de la lectura, la escritura y las cuentas. Supone la existencia de contenidos y la transmisión de los mismos a los estudiantes. El primer lugar lo ocupa el Estado, luego el maestro y al final los estudiantes (Puiggrós, 2017). La superación de esta perspectiva, para lograr el espacio central para el estudiantado tarda en llegar a la provincia.

Al final del período radical, en el gobierno yrigoyenista del Ing. Santiago Maradona en 1928, se amplió el presupuesto educativo, se reconocieron a las escuelas nocturnas para adultos y se creó la junta de calificaciones para docentes (Castiglione, 2010).

En 1928 se fundó en la ciudad la primera universidad popular. Este tipo de instituciones son paralelas a las universidades nacionales, surgidas del movimiento reformista (Puiggrós, 2017). Estos son los primeros resultados en política educativa que se diferencian del proyecto liberal y conservador fundante del Estado nacional y los Estados provinciales.

¹³ Discurso del gobernador de la Provincia de Santiago del Estero Dr. Manuel Cáceres a la Honorable Legislatura al inaugurar sus sesiones ordinarias. 1923, pp. 13 a 15.

2.2. *La Escuela Nueva*

Como en todo el país el movimiento a contracorriente de la escuela tradicional estuvo presente desde las primeras décadas del siglo. La nueva educación se centra en los intereses del niño y aspira a fortalecer su actividad, libertad y autonomía (Narvaez, 2006). El magisterio local se suma lentamente al proceso transformador que brindaba centralidad al alumno.

Transcurrido el tiempo encontramos producciones que dan cuenta del cambio. Ciro Orieta en 1935 publica *Hacia una Nueva Educación* en el que resalta la labor de muchos propiciadores de la misma, entre los que se destacan Dewey y Montessori. En la definición del nuevo desafío educativo sostiene que sus principios generales son vitalistas y experimentales en los que la educación moral e intelectual se manifiesta desde adentro hacia afuera. En esta nueva relación se inculca el buen uso de las libertades que se conceden. Sostiene el autor que “se le presentan a los alumnos graduales necesidades que estimulan su auto – actividad” (Orieta, 1935: 53).

Por cierto, que, como en todo el país, el movimiento fue combatido y su desarrollo en general fue frenado en las escuelas, sobre todo por los equipos de conducción escolar y algunos supervisores que imaginaban una degradación de la jerarquía.

El autor, en la misma publicación se refiere a los enemigos que genera, señalando que son aquellos que critican la presencia de las ideas políticas y de la propia política en la educación, preservando una pedagogía patriótica, militar y religiosa.

2.3. *El pauperismo*

En casi todo el siglo XX la pobreza estuvo presente en la base de la problemática educativa. Fue gravitante en el funcionamiento del sistema educativo y la principal causa del analfabetismo, esto lo afirma entre otros Segundo Osorio (1946).

En las décadas del 30 y del 40 el Estado se preocupaba del funcionamiento de las escuelas, aunque sólo contaba con dos elementos: el maestro y el local alquilado en la ciudad y rancho en el interior. No contaba con ningún tipo de mobiliario para generar el proceso de enseñanza

aprendizaje. “Triste cuadro ofrecía el funcionamiento de estas escuelas: los niños sentados en el suelo, sobre tarros, trozos de madera, cajones de los más inverosímiles tamaños, escribiendo en hojas de papel de estraza, sobre las rodillas” (Osorio, 1946: 68).

Sin embargo, el mismo autor señala que es aún peor que una mala escuela la situación del niño santiaguense, que no tiene bienestar económico, limpieza ni comodidad, ya que esto se consigue con el trabajo en cualquiera de las actividades que existan.

Al describir al niño del interior (de la campaña), sintetiza el lamentable contexto, cuando afirma que sale de un rancho miserable, de una tapera, que es su hogar y cuando debiera permanecer en un lugar agradable, se encuentra con que no hay diferencia entre su tapera y la escuela, refiriéndose finalmente a la incapacidad de estadistas de los gobernantes que han creado el drama de la miseria más inconcebible. Remata con una fuerte autocrítica, en su condición de maestro y dirigente sindical: “Los maestros en cincuenta años de batallar no hemos vencido el caudillismo o a la pasión banderiza que no repara en fronteras” (Osorio, 1946: 96).

Para finalizar expone las causas económicas de la indigencia, que son el resultado de las decisiones políticas, cuando sostiene que en la provincia se han dilapidado dos fuentes de riqueza, los bosques y el caudal de los cinco ríos al afirmar que el obrajero “logró la riqueza agotando al bosque y aniquilando al hachero. El gobernante fue complaciente y cómplice de la situación de los hogares santiaguenses”.

Con respecto a la utilización del agua, el autor afirma que se pierde en constantes inundaciones, debido a que no se han realizado a lo largo de 40 años las obras necesarias para la utilización adecuada de las mismas en beneficio de la agricultura y la ganadería que podrían ser la respuesta a las necesidades de los campesinos santiaguenses.

Como se observa, la pobreza explica los resultados educativos en la primera mitad del siglo XX. Las políticas públicas carentes de innovación, basadas en actividades extractivas y la ausencia de políticas educativas coherentes complementan la existencia de una provincia adyacente.

3. El peronismo

Los años peronistas producen cambios sustanciales en la segunda mitad del siglo XX en Argentina. El peronismo se constituye como una alianza que une los intereses de los trabajadores, de fracciones de la burguesía industrial, de la Iglesia católica y de los sectores nacionalistas de las fuerzas armadas. En la articulación de los intereses de esos sectores se construye la política en general y la política educativa en particular (Arata, Mariño, 2013).

En términos cuantitativos la incorporación de alumnos de la escuela primaria creció 3% y el nivel secundario un 11,4%, principalmente las escuelas técnicas por su vinculación con el trabajo. Los estudios universitarios crecieron un 11,3% anual. El dato clave en este nivel fue la gratuidad establecida en 1947 por la ley 13031 (Ibíd.).

3.1. El *juarismo*

El primer gobernador peronista de Santiago del Estero fue el coronel Aristóbulo Mitelbach. El segundo fue Carlos Arturo Juárez en 1949, quien construyó su candidatura con tres elementos claves.

La obra pública para generar trabajo y bienestar a los santiagueños. La reforma de la constitución provincial, para adaptarla a la constitución nacional de 1949 y la decisión de gobernar dentro de las normas partidarias, anteponiendo el principio de lealtad, por sobre cualquier otro tipo de definición (diario *El Liberal*, 03/04/1949, p.1).

Con este mensaje se convertía en el primer gobernador que afirmaba públicamente la decisión de realizar un gobierno faccioso en nombre de la lealtad. Inauguraba el período de caudillaje más intenso de la historia provincial que se extendió desde 1949 hasta 2005, superior a los de Juan Felipe Ibarra (1820-1851) y de Manuel Taboada (1851-1875) (Castiglione, 2010).

La política educativa se fusionó a las decisiones del Estado nacional, la lealtad partidaria

implicaba aceptar formalmente el diseño educativo definido por la Nación, sin ningún tipo de autonomía ni definiciones que tuvieran que ver con la cultura local.

El peronismo giró hacia lo popular el enfoque liberal de la educación, adoptando un carácter eminentemente político en el que observó críticamente al positivismo, el racionalismo y el materialismo desde una posición espiritualista. Para llevar adelante su política le planteó exigencias al magisterio para ingresar a la docencia. Los aspirantes debían rendir un examen por ciclos, con calificación de siete y demostrar el grado de vocación y aptitud en el que debían dar cuenta de: “Las inclinaciones morales, la educación de los sentimientos, modales finos y sueltos, elocución fácil, voz sonora y agradable...” (Arata, Mariño, 2013: 202).

El primer peronismo expone tres ejes en materia educativa: la enseñanza religiosa, el trabajo y experiencias alternativas al sistema educativo.

En Santiago del Estero la enseñanza religiosa fue convalidada por el gobernante que era dirigente de la Acción Católica y tenía una fuerte relación con los integrantes de la Democracia Cristiana, con quienes alternó en el poder a lo largo de su historia política (Castiglione, 2010).

En cuanto a la educación para el trabajo, el peronismo organizó las escuelas de artes y oficios y las escuelas técnicas, a las que se sumaron las escuelas industriales, todas en la órbita de la Secretaría de Instrucción Pública y de la Dirección General de Enseñanza Técnica.

En 1947 se incorporaron en la provincia las Misiones Monotécnicas, sobre todo en los centros menos poblados con el fin de la formación en distintos oficios y para suplir la ausencia de escuelas secundarias (Arata, Mariño, 2013).

El gobierno nacional implementó también desde la Secretaría de Trabajo y Previsión la preparación para el trabajo entre 14 y 18 años de edad, en las escuelas fábricas estatales y privadas, cuyos egresados obtenían la certificación de instruidos y podían ingresar a la Universidad Obrera, institución creada por ley del Congreso en 1948 e inaugurada en 1953, hasta que en 1959 se convirtió en la Universidad Tecnológica Nacional (Arata, Mariño, 2013), su impacto en la provincia fue nulo.

Por fuera del sistema educativo la educación funcionó en la órbita de la Fundación Eva Perón.

En la provincia la Fundación llegó con el Hogar Escuela en la ciudad capital, las colonias

de vacaciones para los niños de escasos recursos que podían viajar a otras provincias y los torneos infantiles, en los cuales participaban quienes se destacaban en algún deporte.

El gobierno nacional se caracterizó por la construcción de edificios escolares, un aspecto clave en el siglo XX. La Escuela Industrial fue íntegramente construida en el período, inaugurada por el ministro Ivanisevich con el nombre de Eva Perón, en el marco del plan quinquenal. El presidente Perón visitó la ciudad en el cuarto centenario e inauguró el nuevo edificio de la Escuela Normal Manuel Belgrano.

También en este período se inauguró el edificio de la Escuela de Agricultura y Granja en el Zanjón, la que dependía de la Universidad Nacional de Tucumán, incorporando la enseñanza agropecuaria al contexto provincial (Castiglione, 2010).

4. Educación y desarrollo

En toda Latinoamérica, en la década del 60 comenzó un proceso iniciado en los organismos multilaterales, en el que la educación sería la principal inversión para el desarrollo de los países en el marco del capitalismo dependiente. La Unesco consideró a la educación como un factor del desarrollo económico y, desde 1961, la Alianza para el Progreso, luego de la reunión de Punta del Este y en el marco de la competencia política internacional, incorporó a la educación como fundamental en su programa de desarrollo. Esto implicó la decisión política de lograr financiamiento para los países subdesarrollados que proyectaran un vínculo entre planeamiento educativo y desarrollo. El objetivo central estuvo en la formación del magisterio, rescatando los antecedentes del educacionismo, para pasar hacia funciones tecnocráticas (Puiggrós, 2016).

Las hipótesis de los planteos desarrollistas son la creencia de que la educación es un factor de movilidad social, que por sí misma contribuye a elevar el nivel de aspiraciones de la sociedad y que es motivadora para el aumento de la eficiencia.

La otra hipótesis que se formulaban era la capacidad de la educación para disolver las influencias de las instituciones y grupos que han formado a los estudiantes (Puiggrós, 2016).

Ha quedado demostrado que estas hipótesis fueron equivocadas, ya que, tal como lo afir-

mamos anteriormente, la educación puede ser importante en el acompañamiento a decisiones políticas y económicas que tiendan al mejoramiento de las condiciones de la sociedad, pero no puede, en soledad, ser la responsable de ello.

La otra hipótesis es una intencionalidad hegemónica de transmitir a la educación de los estados nacionales las ideas dominantes de la dependencia en aquel momento.

Aclarada la relación desfavorable con el desarrollismo, el período significó en Santiago del Estero el establecimiento y fortalecimiento de los colegios agrotécnicos que son claves para la población rural. Al existente en El Zanjón se le sumaron otros en el interior, surgidos con financiamiento del Banco Interamericano de Desarrollo.

En el mismo tiempo, pero como resultado de la gestión privada vinculada al movimiento tercermundista de la Iglesia católica se estableció la primera Escuela de la Familia Agrícola en la ciudad de Beltrán.

Estos colegios significaron en la provincia un intento de política educativa para jerarquizar la ruralidad e impedir una masiva e insostenible urbanización.

Las políticas posteriores, con frecuentes cambios no siempre necesarios, impactaron negativamente en las escuelas agropecuarias a fines del siglo (Gutierrez, Navarro, De Marco, 2014).

5. Al final del siglo XX

Antes de la última dictadura en Argentina se instauraron en Santiago del Estero las dos universidades, la UCSE en la década del 60 y la UNSE en la del 70.

En 1976 comienza la dictadura presidida en primera instancia por Jorge Rafael Videla. Esta transfirió las escuelas primarias a las provincias¹⁴, desestructurando el sistema educativo público nacional e inició un período de persecución, desaparición y asesinatos en las instituciones.

El período fue contradictorio en los distintos ministerios de Educación del proceso, coincidiendo solamente en dos aspectos: la represión y la discriminación, luego fluctuaron entre

¹⁴ Ley de facto 21809/78 y 22367/80.

tradicionalismo y modernización tecnocrática. Alineados con la política económica comenzaron a preparar el terreno de la educación como mercado (Puiggrós, 2021).

El período democrático inaugurado por Raúl Alfonsín, inició una política totalmente opuesta a la etapa dictatorial, procurando el retorno hacia los reclamos populares. Los aspectos priorizados fueron la alfabetización de jóvenes y adultos, la intención de iniciar un proceso de innovaciones curriculares a distancia y la convocatoria al segundo Congreso Pedagógico Nacional.

Culminado el período del radicalismo y con los aportes del Segundo Congreso Pedagógico, además de la definición política del presidente Carlos Saúl Menem, dos ideologías hegemónicas generaron transformaciones en la educación, el neoliberalismo y el neoconservadorismo. El primero se inició en 1947 con el pensamiento de Frederik Von Hayek, quien sostenía que el mercado capitalista era el camino adecuado para la asignación de recursos y la satisfacción de necesidades. La corriente neoconservadora en tanto, afincada en la nueva derecha, se afirmaba en los conceptos de conocimiento y moralidad, considerando la primacía de occidente y el valor del patriotismo. Así se inició el camino de disminución del Estado y el de ampliación del mercado (Arata, Mariño, 2013).

La educación construyó un nuevo imaginario en el que aparecieron los conceptos de eficiencia, eficacia, calidad y participación. El gobierno se alineó con los organismos internacionales, principalmente el BM (Banco Mundial), el BID (Banco Interamericano de Desarrollo) y el FMI (Fondo Monetario Internacional). Se sancionó la ley 24049 de transferencia de los Servicios Educativos (secundarios, terciarios y superiores) y se firmó el Pacto Federal Educativo, por medio del cual la Nación se comprometió al financiamiento parcial, dejando el 60% del mismo a cargo de los Estados provinciales. En 1994 se reformó la Constitución Nacional y en el mismo año se sancionó la Ley Federal de Educación (26206) y un año después la Ley de Educación Superior (24521).

La reforma incluyó el dictado de Contenidos Básicos Comunes (CBC) que fueron aprobados por los ministerios de todas las jurisdicciones en el marco del Consejo Federal de Educación (Puiggrós, 2021).

En Santiago del Estero, la Reforma fue difundida por dos medios destinados a los do-

centes que fueron muy valorados por estos: las revistas *Zona Educativa*, del Ministerio de Educación Nacional, y *Nuevos Caminos*, una producción de especialistas locales. La primera exponía la política educativa del Ministerio de Educación de la Nación y la segunda informaba sobre los acuerdos que alcanzaba la jurisdicción.

Se ponía el acento en la formación docente, implementando su profesionalización y el compromiso con la vida democrática. Se exponía sobre la necesidad de la reconversión del personal y sobre la importancia de la Red Federal de Formación Docente continua.

Con respecto a los CBC resaltaba lo siguiente: “Las competencias se refieren a las capacidades complejas que poseen los individuos en los distintos grados de integración... Toda competencia es una síntesis de las experiencias que el sujeto ha logrado construir en el marco de su entorno vital amplio, pasado y presente”¹⁵.

El lenguaje utilizado no tiene correcciones con respecto a los lineamientos nacionales. Lo resuelto en el Consejo Federal se bajó sin ningún tipo de modificaciones y los resultados obtenidos no variaron en relación al resto del país.

La aplicación de la ley es coincidente con el ocaso del poder juarista, cuyo líder mantuvo la coherencia política desde su primer mandato al prometer administrar la pobreza que nunca prometió modificar. Convencido de que la miseria es inevitable construye sobre ella un discurso estético y moralizante. Tenía la certeza de que el presupuesto para gobernar no depende de la producción local, sino de los impuestos coparticipables, en mérito a ello su principal tarea fue lograr una cadena de aliados tanto hacia abajo como hacia el poder central (Tenti, 2005; Martínez, 2013).

Conclusión

Santiago del Estero, en materia educativa, transcurrió el siglo XX sin lograr modificar con su implementación beneficios hacia los sectores populares que en general emigran (la mitad de los santiagueños viven fuera del territorio). No consiguió resultados en materia de inequidad,

¹⁵ Revista *Nuevos Caminos*, Año 3, Nº 6: 19 y 20.

ni avanzó en políticas inclusivas. Tal vez el aporte de la educación se lo pueda encontrar en algunos resultados individuales vinculados al mérito.

En su carácter de *Estado dependiente de otro Estado dependiente* no pudo desarrollar políticas transformadoras de su matriz productiva, ligada al extractivismo y en materia educativa no logró en ningún momento un currículum propio, adaptándose a las decisiones centrales, las que no consideraban la realidad por su condición de adyacente. La educación no pudo acompañar un proyecto propio, porque este no existió. La autonomía fue simplemente un relato.

Las pocas intenciones de colaborar en mejores condiciones para el mundo rural, en el que la vida expone mayor dignidad, fueron circunstanciales.

La pobreza que tuvo un impacto certero en el desarrollo educativo tuvo dos etapas en el siglo, en la primera se realizó una negación, intentando que no pueda visibilizarse y en la segunda se la aceptó, para convivir con ella como inevitable. Los dirigentes frecuentemente no ven la realidad e inventan una propia. Con la pobreza como hegemónica los logros educativos son magros.

Sin políticas públicas propias y sin ejercer la autonomía, la provincia transcurrió el siglo expulsando a su población y esperando soluciones externas que no llegaron.

Bibliografía

- Arata, Nicolás; Mariño, Marcelo (2013). *La educación en la Argentina. Una historia en 12 lecciones*. Buenos Aires, México: Novedades Educativas.
- Castiglione, Antonio Virgilio (2010). *Historia de Santiago del Estero. (Bicentenario 1810/2010)*. Santiago del Estero: Academia de la Ciencia.
- Dargoltz, Raúl (1980). *Santiago del Estero. El drama de una provincia*. Castañeda, Buenos Aires: San Antonio de Padua.
- Falcon, Ricardo; Monserrat, Alejandra (2000). “Estado, empresas, trabajadores y sindicatos”. En *Nueva Historia Argentina. Democracia, conflicto social y renovación de ideas (1916-1930)*. Buenos Aires: Sudamericana.

- Fiorucci, Flavia (2014). “Maestras para el sistema de educación pública. La fundación de escuelas normales en Argentina (1890-1930)”. *Revista Mexicana de Historia de la Educación*, Vol. II, N° 3: 25-45.
- Gentili, Pablo (2011). *Pedagogía de la igualdad. Ensayos contra la educación excluyente*. Buenos Aires: Clacso, Siglo XXI.
- Gutierrez, Talía; Navarro, Marcelo Jorge; De Marco, Celeste (2014). “Historia, cultura y memoria en el mundo real”. *Educación agraria del Centenario al Bicentenario. 1910-2010*. Cuadernillo de difusión. Buenos Aires: CEAR, UNQ.
- Jugo Suárez, Armando (2018). “El surgimiento del sistema educativo en Santiago del Estero. 1850-1900. *Revista Irice*, N° 34: 97-117. [En línea] https://www.academia.edu/34365062/La_Educacion_a_Finales_del_Siglo_XIX_en_Santiago_del_Estero
- Martinez, Ana Teresa (2013). *Cultura, Sociedad y Poder en la Argentina. La modernización periférica de Santiago del Estero*. Santiago del Estero: Edunse.
- Narvaez, Eleazar (2006). “Una mirada a la escuela nueva”. *Educere, La Revista Venezolana de Educación*. Venezuela: Universidad de los Andes. [En línea] <https://www.redalyc.org>
- Orieta, Ciro (1935). *Hacia la nueva educación. Enseñanza integral para el primer grado inferior*. Santiago del Estero: El Liberal.
- Osorio, Segundo V. (1946). *El Analfabetismo (causas que lo agravan)*. Santiago del Estero: Yussem.
- Puiggrós, Adriana (2005). *De Simón Rodríguez a Paulo Freire. Educación para la integración iberoamericana*. Buenos Aires: Colihue.
- Puiggrós, Adriana (2016). *Imperialismo y educación en América Latina*. Buenos Aires: Colihue.
- Puiggrós, Adriana (2017). *La educación popular en América Latina. Orígenes, polémicas y perspectivas*. Buenos Aires: Colihue.
- Puiggrós, Adriana (2021). “Dolores, tragedias y esperanzas en la educación argentina (1972-2017)”. En *Avatares de la educación en el periodo democrático*. Buenos Aires: Galerna.

Tenti, María Mercedes (2005). *La reforma política del Estado Santiagueño. La gestión política en los 90*. Santiago del Estero: Ediciones UCSE.

Tenti, María Mercedes (2013). *La formación de un Estado periférico. Santiago del Estero (1875-1916)*. Santiago del Estero: Ediciones UCSE.

Aprendiendo a no estar solos. Experiencias pos-encierro y trayectos socioeducativos de adultos que recuperaron la libertad ambulatoria en el sur de Santa Fe

Eva Routier

Introducción. Un abordaje de las experiencias pos-encierro

En las siguientes páginas me propongo realizar algunas descripciones y reflexiones preliminares tendientes a desentramar las anticipaciones hipotéticas de trabajo elaboradas en ocasión de aplicar a la convocatoria de becas pos-doctorales del Conicet en el año 2020, cuya temática refiere a las *Experiencias socioeducativas pos-encierro de varones que recuperaron su libertad ambulatoria en el sur de la provincia de Santa Fe*. Apoyada en distintos estudios nacionales e internacionales que indagan sobre las conexiones entre el “adentro” y el “afuera” de la cárcel –atendiendo a los intercambios, tensiones, prácticas y sentidos que transcurren a través de sus fronteras porosas– (Cunha, 2002; Confort, 2008; Godoi, 2008; Viegas Barriga, 2012; Ojeda, 2015; Kalinsky, 2016; Ferreccio, 2017; Folgar e Isach, 2019; Osuna, 2020¹), allí proponía trabajar con una visión de los procesos de encarcelamiento que, situada en la experiencia de los sujetos, permitiera repensar una mirada en torno a los efectos del mismo en términos exclusiva y totalmente negativos. Remitía particularmente a las afectaciones e implicancias que las experiencias socioeducativas desarrolladas en contextos

¹ Estos estudios permiten visualizar a la cárcel no como una ruptura en las historias de vida de los sujetos (y sus entornos familiares y barriales) sino que se inscribe dentro de un continuum con su vida afuera. Incluso, en algunos trabajos (Ojeda, 2015; Kalinsky, 2016; Ferreccio, 2017 y Osuna, 2020), la cárcel se presenta como una oportunidad de resguardo frente a dinámicas de violencia y vulneración social.

carcelarios específicos –analizadas en la tesis doctoral²– pudieran tener en el tránsito de las personas de la cárcel al medio libre.

Así, en ocasión de la escritura de aquel proyecto construí de forma anticipada que: las experiencias socioeducativas de varones que recuperaron su libertad ambulatoria en el centro-sur de la provincia de Santa Fe, se encuentran afectadas de forma compleja y heterogénea por la experiencia carcelaria, y no únicamente de un modo en que esta última interpone y dificulta dichas experiencias socioeducativas en el medio libre. Sobre todo, cuando la cárcel ha sido un lugar en donde se gestaron procesos de inclusión educativa –en distintos niveles y modalidades educativas–, como es el caso de los sujetos de la investigación posdoctoral. De modo complementario proponía que: las experiencias pos-encierro de varones que transitaban por espacios socioeducativos durante sus detenciones, suponen la recuperación de dichas experiencias, respecto de una multiplicidad de dimensiones; en relación a la red de relaciones vinculares –interpersonales e institucionales– implicadas en el tránsito por los espacios educativos intramuros, los saberes apropiados y los sentidos sobre la educación construidos.

En diálogo con la observación etnográfica registrada hasta el momento, me propongo “abrir” estas anticipaciones hipotéticas, valiéndome de distintos recursos teórico-metodológicos. Como categoría operatoria nodal para pensar las experiencias pos-encierro, recupero la noción thompsoniana de *experiencia* (acuñada en el campo de la historiografía crítica in-

² Me focalicé en las experiencias escolares en el nivel secundario de varones detenidos en dos unidades penitenciarias (UP) dependientes del Servicio Penitenciario de la Provincia de Santa Fe (la UP 3 de la ciudad de Rosario y la UP 1 localizada en Coronda), en la trama de las políticas penitenciarias y educativas desarrolladas a nivel nacional y local. Como parte de las conclusiones sostuvimos que las experiencias educativas en cárceles provinciales gestan procesos de inclusión en el nivel secundario, aunque fuertemente permeados por procesos de desigualdad en el acceso y en las posibilidades de dar continuidad a los estudios, vinculados con dinámicas y lógicas institucionales penitenciarias. Al mismo tiempo, el análisis de los sentidos sobre la experiencia escolar permitió entrever cómo esta constituye una marca para los detenidos, en la que se halla impresa la posibilidad de no “volver a perder”. La cercanía a la salida en libertad (transitoria, condicional o definitiva), situación en la que se encontraban la mayoría de los estudiantes con quienes trabajamos, vivida como un momento de creciente incertidumbre, habilitó a “nuevas” prácticas y modos de identificación dentro de la cárcel, como parte de los cuales, la experiencia escolar adquirió gran relevancia. El paso por la escuela y las significaciones en torno al desarrollo personal e inserción social que ello suponía, se presentaba como una de las estrategias tendientes a afrontar el egreso carcelario.

glesa), en tanto instancia de mediación entre las presiones determinantes de las relaciones de producción/dominación y las prácticas de vida comunes a un grupo social determinado (Thompson, 2012). Para comprender *lo educativo* de tales experiencias, acudo a los aportes de la etnografía educativa latinoamericana, en especial de Rockwell (2005), para referir al conjunto de prácticas ligadas a la construcción y apropiación de concepciones y saberes socialmente valorados para su trasmisión en distintos grupos. Noción que dialoga con la conceptualización de Díaz de Rada (2014) sobre la educación en un sentido amplio o genérico, prestando especial interés al potencial transformativo de la dimensión vincular que forma parte de las experiencias educativas. Es decir, la educación comprendida en tanto construcción de vínculos, y en tanto construcción de saberes y aprendizajes que se producen en las interacciones propias del enseñar-aprender.

En consonancia, con el objeto de hilar temporalmente distintos eventos entrelazados de las experiencias de los sujetos entre el adentro y afuera de la cárcel, acuño la noción de *trayectos socioeducativos* para referir a la construcción de recorridos que, a nivel de lo vivido, incluyen tanto aspectos estructurales como la significación que estos asumen para los sujetos (Santillán, 2008). Entendiendo que una de las claves para comprender las significaciones y decisiones de los sujetos tiene que ver con sus “trayectorias sociales”, no solo las educativas, sino las relativas a la organización familiar, laborales, migratorias y de encarcelamiento (Cragnolino, 2006). Mi interés analítico se centra en considerar trayectos socioeducativos en tanto dimensión relevante para indagar en las experiencias pos-encierro, al interior del proceso de reproducción social de los sujetos y de sus grupos de referencia.

Finalmente, aunque no menos relevante, me valgo de la revisión de etnografías recientes que indagan en las formas de *productividad política* que suponen las experiencias de encarcelamiento –las lógicas, vivencias, dinámicas y relaciones que la configuran– y sus implicancias en experiencias organizativas y activismos políticos de “liberados/as” (Krombauer *et al.*, 2014; Laurens, 2017; García, 2019; Mayer, 2020). La perspectiva en torno a las prácticas políticas que estos trabajos retoman, permiten bosquejar algunos ejes analíticos tendientes a comprender las prácticas socioeducativas en términos de tramas políticas (Grimberg, Ernadez Macedo y Manzano, 2011; Fernández Álvarez, 2016) que inauguran la posibilidad de mantenerse

“fuera de la cárcel”. En tal sentido, en su etnografía sobre movimientos de desocupados, Manzano (2011) invita a restituir las tramas relacionales que configuran un espacio social de disputa y negociación con el Estado, atendiendo a la movilidad de los sujetos sociales, la historicidad de sus vínculos y circunstancias materiales, así como el reconocimiento de la simultaneidad de lenguajes, “repertorios” de prácticas, principios y regulaciones morales, producidas por los sujetos y condensadas en la forma de movimiento. Por su parte, Fernández Álvarez (2016) propone una conceptualización de la política como un hacer justos(as), donde lo que está en juego es la posibilidad de ampliar horizontes de lo posible; y en la cual las emociones constituyen un elemento relevante –junto a otras dimensiones simbólicas y valorativas–, como argamasa de las prácticas colectivas (Fernández Álvarez, 2011).

Así, en el camino que empezamos a recorrer, la perspectiva sobre educación en *sentido amplio* que proponen Rockwell (2009) y Díaz de Rada (2014), parece confluir con una manera de pensar y actuar lo político, en el centro mismo de ciertos procesos de conformación y reproducción social cotidianos.

Los sujetos protagonistas de esta etapa investigativa son un grupo de adultos de entre 30 y 36 años, a quienes tuve la oportunidad de conocer y entrevistar mientras transitaban sus detenciones en unidades penitenciarias del sur de Santa Fe y a quienes volvimos a encontrar una vez recuperada la libertad ambulatoria. Si bien mi vinculación con ellos data de casi una década en algunos casos, las entrevistas, observaciones y registros de intercambios conversacionales utilizados en la confección de este escrito fueron realizados durante el año 2021 (salvo una excepción en donde retomamos un registro de campo del año 2016).

Durante periodos de tiempo que han llegado a extenderse por más de diez años –cumpliendo una o más prisiones preventivas y/o condenas–, los sujetos han transitado por distintas instituciones policiales y penitenciarias de la provincia de Santa Fe. Mientras que, en los últimos años, no sin grandes dificultades, han buscado y logrado “sostenerse fuera de la cárcel”³. Comprender estos procesos es parte de los intereses generales de la investigación, indagando fundamentalmente en el lugar que *lo educativo* implica en ello.

³ Los sujetos han recuperado la libertad ambulatoria entre los últimos año y medio y cinco años.

En dicho sentido, es fundamental considerar que, además de encontrarse en celdas y pabellones pertenecientes a diferentes centros de detención santafesinos, los protagonistas de esta investigación han compartido distintos espacios socioeducativos durante el encierro (talleres socioculturales y trayectos escolares⁴). Lo cual, al menos anticipadamente, se ha vuelto una experiencia significativa al momento del egreso; pudiendo incluso pensarse hoy como la condición de posibilidad de otros encuentros que se sucedieron fuera de la cárcel, una vez recuperada la libertad.

En las siguientes páginas pretendemos reconocer algunos pliegues en las experiencias de los sujetos que nos permitan comenzar a indagar en la relación entre sus trayectos socioeducativos intramuros y sus experiencias pos-encierro.

Los “pibes de Godoy”, activando en Bella Vista

El domingo 29 de agosto de 2021, junto a dos compañeros de la Bamba del Sur (un colectivo de talleres y educadores en contexto de encierro al que pertenecemos), tras aceptar el convite de Mariano y Lucas, nos dirigimos a la casa de Santi, dispuestos a participar en una jornada por el “Día de las Infancias”. Ubicada en el barrio Bella Vista, en el Distrito Oeste⁵ de la ciudad de Rosario, la casa de Santi (a quien conocí hace cinco años, cuando hacía solo algunas semanas había recuperado la libertad en 2017) y de Florencia (su pareja y madre de sus hijos),

⁴ Todos los sujetos iniciaron la escuela secundaria estando detenidos, mientras que la mayoría de ellos la culminaron en la cárcel. Asimismo, buena parte había completado el nivel primario en algún momento de sus itinerarios de detención.

⁵ Iniciado el proceso de Descentralización Municipal en el año 1995 –que se tradujo, entre otros aspectos, en la división de la ciudad de Rosario en seis Distritos–, el Distrito Oeste se ubica hacia el oeste de la denominada “troncal ferroviaria” y hacia el sur de la Avenida Pellegrini, ocupando una amplia porción del territorio municipal atravesado por la Avenida de Circunvalación. Hacia el oeste del Bulevar Avellaneda (donde se ubican parte del barrio Bella Vista y el barrio Godoy), se despliega uno de los sectores urbanos más pobres de la ciudad, con puntos territoriales particulares que manifiestan el proceso de deterioro por el cual atraviesa una significativa porción de la población rosarina y, también, del proceso de fragmentación socioespacial que se viene agudizando en las últimas décadas (Bragos *et al.*, 2012).

es la “sede” de un merendero que ella y otras vecinas pusieron en funcionamiento tras los primeros meses de decretado el Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO) en 2020. El merendero se llama “Activando el reencuentro” y se nutre del trabajo voluntario de vecinos y donaciones provenientes del Banquito de Alimentos Rosario.

Al llegar a lo de Santi el escenario era festivo: nos encontramos con una multitud de vecinos y vecinas sentados/as en pequeños grupos de reposeras, sobre la calle y veredas, algunos/as con mesitas, compartiendo mates, bebidas y facturas que había sido previamente repartidas por las organizadoras. De uno a otro lado de la acera colgaban piolines con globos de colores. Calculé que cerca de 100 niños y niñas menores de diez años jugaban y corrían cerca de sus familiares; mientras algunas adolescentes (mayormente mujeres) les cuidaban.

Mariano y Lucas, con quienes compartí distintos espacios socioeducativos en la UP 3 de Rosario (y que, para esa fecha, hacía un año y medio y casi tres, respectivamente, que habían recuperado la libertad) se habían comprometido con la organización del evento; sobre todo, colaborando en conseguir distintos recursos y gestionando las invitaciones a los artistas que realizaron espectáculos de circo, títeres y música durante la tarde. Esa jornada se los veía contentos, “de aquí para allá”, consultando a las mujeres —que coordinaban los tiempos y espacios de las actividades y repartían los alimentos—, en qué podía ayudar; ofreciendo asiento, bebida y comida a los artistas invitados; respondiendo las preguntas de un periodista que se acercó a “cubrir” el evento.

Una semana atrás, Mariano, Lucas, Santiago y tres compañeros más que como ellos transitaron el encierro (Juan, Pedro y Aldo), habían participado en una jornada similar (por el “Día de las Infancias”), en otro merendero del barrio Godoy (también ubicado en el Distrito Oeste de la ciudad). Esta vez, junto a vecinos y vecinas a los que desde hacía algunos meses “daban una mano”.

Uno de los vecinos y colaboradores en aquel otro evento era Carlos, un joven que nació y creció en el barrio Godoy, y fue allí donde volvió a vivir, junto a su madre, una vez recuperada la libertad. Mariano lo conoció “por derivación del Santa Fe MAS” (Registro de conversación telefónica, 23-08-2021), un programa provincial “de inclusión socio-laboral” con transferencia de recursos, destinado a jóvenes de entre 16 y 30 años, que consta de su parti-

cipación en distintos espacios de “formación en oficios”⁶. Algunas de estas propuestas formativas se desarrollan dentro de instituciones penitenciarias, en articulación con distintas organizaciones sociales que coordinan las actividades. Durante el año 2021, ante la interrupción de estas actividades en los contextos carcelarios (por la extensión de las medidas sanitarias tomadas en el contexto de la pandemia), el Santa Fe MAS ofrecía asistencia alimentaria a alumnos de los jóvenes participantes que iban recuperando la libertad. Mariano y Lucas habían sido convocados por trabajadores del Programa para ocuparse del armado de los bolsones alimenticios (lo cual se hacía en la sede de una organización “convenida”) y la entrega a sus destinatarios. Así conocieron a Carlos, quien les habló del comedor comunitario al que asistía diariamente junto a su madre a retirar alimentos y a colaborar, ocasionalmente, en su preparado. Mariano, Lucas, Aldo –y más tarde Santiago y Pedro– se sumaron a una jornada semanal de cocina y pronto encontraron el modo de hacer escuchar sus propuestas entre los vecinos y vecinas para “generar espacios culturales para el barrio” (Registro de conversación vía telefónica, 23-08-2021). Esa fue una de las primeras actividades que emprendieron como “Grupo Godoy” (palabras que escogiera Mariano ante mi pregunta de cómo se llamaba el colectivo, que según creía, estaban formando). “Activando” es el nombre que le dieron al grupo de whatsapp por el que se comunican diariamente (creado en marzo de 2021), y en el que proyectan reuniones, reparten tareas, se “pasan data” y acuerdan encuentros y salidas “recreativos” (Registro de Entrevista Santiago, 17-11-21).

Cuando me habló por primera vez de Carlos (quien salió en libertad con una *probation* que estipula debe dar inicio a un tratamiento por consumo problemático), Mariano me contó que lo está “acompañando” por sus “problemas con las adicciones” (Registro de conversación telefónica, 23-08-2021). Además de prestarle su bordeadora para que pueda generar ingresos trabajando como jardinero⁷, y de acompañarlo a una entrevista con un profesional psicólogo en un CDS provincial del barrio (gestionada por una trabajadora social del Ministerio Público

⁶ Definido en la web del Ministerio de Desarrollo Social, consultada el 04/02/2022.

⁷ Mariano, quien había permanecido varios meses desempleado luego de recuperar la libertad en diciembre de 2019, pudo comprar la máquina bordeadora luego de cobrar el primer Ingreso Familiar de Emergencia (IFE) en agosto de 2020. Así, comenzó a trabajar de jardinero en un barrio residencial aledaño a su domicilio.

de la Defensa con quien está en contacto), Mariano lo alojó varias veces en su casa cuando no se encontraba en condiciones de volver al domicilio de su madre (dado que había consumido distintas sustancias en exceso).

Esperar, escuchar, asesorar, acompañar (y no tanto asistir, palabra que retoman para hablar de la práctica laboral en el marco del Santa Fe MAS⁸), son algunos de los verbos que “los pibes de Godoy” utilizan para hablar de conjunto de prácticas que buscan realizar junto a personas que recuperan la libertad, “para poder buscarle la vuelta al egreso, para no estar detenidos, ni solos” (Registro de Entrevista Santiago, 17-11-21).

Además, en una entrevista realizada en mayo del año pasado, Lucas contó que, como parte de las propuestas que se formulaban en ese momento, lo que les interesa es “más lo sociocultural, los talleres, los acompañamientos educativos” (Registro de Entrevista Lucas, 05-05-2021). No es casual que en las jornadas por el “Día de las Infancias”, ellos se hayan responsabilizado de organizar las actividades artísticas, y que en el comedor de Godoy rápidamente hayan propuesto un espacio de “apoyo escolar” para niños y niñas del barrio. Los espacios, propuestas y sentidos enumerados por Lucas para dar contenido a la idea de “lo sociocultural”, pero también, algunas de las significaciones y prácticas que condensa para Mariano el “acompañar” a Carlos, se fraguan a partir de sus propias experiencias durante el encierro.

“Ahí en la 3, lo pasé más en el patio que en el pabellón”. Itinerarios de detención y trayectos socioeducativos

A continuación, apuntaré algunos sentidos significativos de los sujetos respecto de sus experiencias de encarcelamiento en vinculación con su participación en espacios educativos intramuros; en lo que, sostengo, pueden hallarse pistas para reconstruir sentidos y prácticas educativas que se entrelazan en la experiencia pos-encierro compartidas por el “Grupo Godoy”.

El trabajo realizado en el marco de la investigación doctoral ha permitido reconocer que

⁸ Registro de Entrevista Mariano, 19-04-2021.

las experiencias educativas de jóvenes y adultos detenidos en Santa Fe se ven afectadas de manera diferencial debido a las características que revisten las distintas Unidades Penitenciarias (UP) que componen el denominado *circuito penitenciario del centro-sur provincial* (Routier, 2021). Otorgados por las dos últimas gestiones penitenciarias (2003-2007 y 2008-2019) y preservados por la administración actual (que inicia a finales de 2019), estas instituciones cuentan con “perfiles” de “máxima seguridad” (como las UP 11 y UP 1, emplazadas en las localidades Piñero y Coronda) o “mediana seguridad” (en el caso de las UP 16, 6 y 3, ubicadas en Rosario), relacionadas con las trayectorias delictivas y de encarcelamiento de los conjuntos de detenidos allí alojados. Se trata de características geográficas, arquitectónicas y funcionales asociadas con dichos “perfiles” (aunque también vinculadas con recursos disponibles, necesidades y urgencias en el contexto de determinadas coyunturas político-institucionales), que inciden en el desarrollo de la oferta educativa en cada una de las UP y en las posibilidades de acceso y participación sostenida de los detenidos en los espacios socioeducativos.

Como parte de la modalidad rotativa del cumplimiento de la pena, las personas privadas de la libertad suelen transitar por las distintas unidades. Lo cual se liga, al menos en parte, con su transcurrir por las “etapas” del “régimen progresivo”, estipuladas por la normativa nacional (Ley 24660/1996) y provincial (Decreto 598/2011), que suponen el pasaje a situaciones de encierro más flexibles a medida que se acerca el momento del egreso. En este proceso, por lo general, el arribo a la UP 3, suele suceder en un momento relativamente próximo al momento del cumplimiento de la pena, o al menos en una “etapa” avanzada de la misma.

Por su ubicación geográfica (en el macrocentro de la ciudad) y su disposición espacial, la Unidad conocida coloquialmente como “cárcel de conducta”, cuenta con una variada oferta de espacios socioeducativos. Entre ellos las escuelas primaria y secundaria (dependientes del Ministerio de Educación Provincial), talleres culturales y de capacitación laboral (emprendidos por distintas organizaciones sociales en articulación con políticas sociolaborales de carácter municipal, provincial y nacional) y espacios coordinados por la Dirección Socioeducativa de Contextos de Encierro de la Universidad Nacional de Rosario.

Hasta hace algunos años, el desarrollo de estas actividades solía tener como escenario exclusivo el “patio San Martín”, espacio al que se refiere Santi en el registro utilizado como

título de este acápite. Cuando luego de traspasar el portón central y el área abierta destinado a oficinas administrativas de la UP, uno ingresa al San Martín, se tiene la sensación, al menos momentánea, de estar en un lugar distinto a una cárcel. Una hilera de árboles alternados con bancos de cemento coloreado recubre el ingreso a distintas habitaciones que funcionan como oficinas (de vigilancia y asistencia), salones escolares y de talleres, el gimnasio, la enfermería y una capilla. Por lo cual el patio es un lugar neurálgico en la vida cotidiana en la unidad, a la que los detenidos buscan acceder y en el que pretenden transitar el mayor tiempo posible.

Para quienes se encuentran privados de su libertad en la UP 3, llegar al San Martín supone poner en marcha diferentes estrategias relacionadas con sus *trayectorias de detención*, configuradas, entre otras dimensiones, por las formas de sociabilidad e interrelaciones que se construyen en los diferentes pabellones (Routier, 2021).

“En el Pabellón B, a mí me enseñaron: vos tenés que agarrar una escobita y ta ta ta... ¿Qué taller no hice a partir de eso? Hice de todo ahí” (Registro de Entrevista Santiago 17-11-2021). Con “agarrar una escobita”, Santi se refiere a la posibilidad de conseguir un puesto en la “fajina”, destinado a limpieza del patio o las zonas de oficina la unidad. Hecho que implica, y este fue su caso y el de los otros integrantes del “grupo Godoy” que también habitaron el Pabellón B, acceder cotidianamente al San Martín y con ello contar con la posibilidad de conocer de primera mano la oferta educativa y a las personas involucradas en los espacios, para solicitar su inclusión en los mismos. La participación consecutiva o simultánea en distintos espacios socioeducativos, y en ocasiones la confluencia en ellos, ha sido un rasgo característico común en sus trayectorias e itinerarios de detención.

Mariano recuerda los desplazamientos y convergencias en los talleres durante su detención en la UP 3, pero también los movimientos subjetivos que fue transitando en la medida que se acercaba a las diferentes propuestas:

Haciendo talleres siempre en la 3. Yo caí ahí en diciembre de 2012, a principios de 2013 ya estaba en un espacio de Comunicación... Era por el hecho de salir del pabellón, de colgarme. Yo era un pibito que quería conocer la cárcel, andar por todos lados. Recuerdo flashes, porque yo estaba muy drogado (...) El 2014 fue un boom de talleres socioculturales en la cárcel, fui a todos. Iba a Teatro con Raúl. Todos los días iba a un taller distinto. El tuyo nunca me en-

ganché. Pero en Filosofía, con Hernán, Rodri y la Lula, ahí me empecé a dar cuenta que me gustaba. Ese fue en el 2015. Ahí dije “esto está piola” (...) “me movieron un par de estantes”. Después en el pabellón, llevaba lo que trabajábamos en el taller y lo continuaba yo solo. De ese taller de Filosofía me acuerdo de Brian Vilches, que está en vida. No iba mucha gente, era muy selectivo, medios raros los que caímos a Filosofía. Encima éramos todos del fondo (Registro de Entrevista Mariano, 19-04-2021).

El “fondo”, categoría nativa utilizado por Mariano, alude a los pabellones ubicados en la zona posterior de la UP 3, en relación con su mayor lejanía al portón de ingreso. Allí se encuentran los Pabellones A y B, denominados internamente “de ingreso” o “de población”, porque en ellos no rigen las normas de conducta y prohibiciones existentes en otros pabellones de la UP llamados “evangélicos” (por su adscripción al pentecostalismo) y “de conducta” (en alusión a la buena calificación de la Conducta y el Concepto de sus integrantes, que les permite acceder a determinados beneficios vinculados con al “progresividad” de la pena). Los pabellones del “fondo” suelen considerarse espacios de mayor conflictividad entre detenidos y entre estos y guardiacárceles. Además, son vistos por parte de penitenciarios y detenidos, como el lugar en donde habitan “presos cachivaches”, definidos como aquellos “que no estudian, ni trabajan y se la pasan drogados” (como he podido reconstruir en Routier, 2021). Razones por las cuales, y paradójicamente, a quienes allí viven se les suele dificultar, por distintos medios y prácticas –formalizados e informalizados en el marco de las dinámicas y rutinas carcelarias–, el acceso a los espacios educativos. Sin embargo, como ocurre en el caso de Mariano, algunos detenidos, pese a llevar la marca de “vivir en el fondo”, y de efectivamente identificarse y desarrollar ciertas prácticas vinculadas con “presos sin conducta”, se las ingenian para asistir a varios de los espacios educativos en la UP.

Por su parte, Lucas, quien también habitó gran parte de su estancia en la UP 3 en el Pabellón B, recuerda su paso por distintos espacios de taller vinculados al colectivo la Bemba del Sur:

Empecé con los talleres de la Bemba... al primero que me anoté fue al de Comunicación. No, al de Mosaiquismo. Sí, y de ahí como era el mismo día del de Comunicación, y bueno, les dije que me cambien para el de Comunicación. Claro, viste que los dos talleres estaban en

el Cultural, y a mí me llamaba la atención cómo ellos politiqueaban, ahí hablaban... Es más ¿sabés cuándo me voy al taller de Comunicación? Cuando traen el recorte del diario de Fernandito. Cuando hicimos la actividad esa la de “Murió un ex presidiario”. La cuestión que escuchar esa nota me rompió el cráneo re mal, porque yo vivía con Fernandito y sabía que el loco no era un ex presidiario, así no más... Yo vivía con él en el pabellón, en la misma celda... Y... una impotencia, dolor, bronca (Registro de Entrevista Lucas, 05-05-2021).

La actividad rememorada por Lucas, realizada en junio 2016, fue propuesta por quienes coordinábamos el taller de Comunicación en respuesta a una nota periodística publicada en un diario local, la cual se titulaba: “Un exconvicto fue acribillado esta madrugada y murió en el Hospital Clemente Álvarez”⁹. La intención era poder reconstruir críticamente –más allá de la imagen estigmatizante ofrecida por el dispositivo mediático–, quién había sido y sería Fernando para nosotros (que recientemente había recuperado la libertad), para luego darlo a conocer en las redes sociales y medios periodísticos alternativos. Fernando también fue “un pibe del fondo” que había participado e incluso motorizados distintos espacios socioeducativos en la UP 3. Él era, además, quien “enseñaba” a sus compañeros del Pabellón B “a pedir una escobita” para poder acceder a los talleres de San Martín. Su historia se entrelaza y hermana con la de Lucas, en distintos contextos, antes y durante el encierro (Lucas tenía la misma edad que el hermano mayor de Fernando, también asesinado a balazos unos años antes, y habían crecido en el mismo barrio ribereño de la ciudad de Rosario). Además del dolor y la impotencia tras escuchar el relato periodístico, luego de una jornada del taller, Lucas pudo expresar el temor que la experiencia de los hermanos le generaba, ante la cercanía de su propia libertad (Notas del taller de Comunicación, 23-06-2016, UP 3).

“Aprender a no estar solos”. Reflexiones para seguir andando

Una vez que se apaga el grabador, mientras conversamos y tomamos algo fresco junto a Santi

⁹ *La Capital*, 19 de junio de 2016, <https://www.lacapital.com.ar/policiales/un-ex-convicto-fue-asesinado-balazos-n967274.html>

y su pareja, en el televisor del comedor se proyecta “El fabricante de mujeres”, un cortometraje ficcional realizado en el año 2013 por los participantes del Taller de Comunicación desarrollado en la UP 3. Al tiempo que aparecen en la pantalla, Santi recuerda a cada uno de sus compañeros de taller, entre ellos su propio hermano, que “está de nuevo preso” (en la UP 11). Sus comentarios nos resultan sorprendentemente memoriosos. Pronuncia los nombres y apellidos de cada una de las personas, refiriendo al tiempo en el que estuvieron detenidos (y si aún lo están), el pabellón que habitaban, los talleres que compartieron y, además, en no pocas situaciones, refiere al momento en que recuperaron la libertad y a la situación en que se encontraban en un presente cercano, cuando él se los había cruzado casualmente o había escuchado hablar de ellos a alguien más. Algo similar nos había sucedido en las conversaciones y entrevistas con Lucas, Mariano y Pedro. De hecho, una práctica usual entre ellos, es tratar de contactar a algunas de las personas con las que habían compartido el tránsito por espacios educativos en el encierro, para saber cómo estaban e invitarlos a participar en “su proyecto”.

Esa misma tarde Santi nos dijo al respecto:

Antes que empezáramos con este grupo, cuando Mariano vino acá, yo de mi parte, solo, iba a los cumpas que sé que salen de estar detenidos, les digo: amigo, ¿qué te puedo ayudar? (...) Siento que soy una persona que tengo las herramientas para poder asesorar, acompañar, contagiar. De esta manera, ¿sabés cómo me di cuenta? en el taller de Comunicación, “sabés qué loco, tu hijo, el amor, la amistad...¹⁰”. Hablarle de lo que me conmovió a mí... Soy una persona que soy justo exacta, para el otro, en el egreso, porque lo transité, lo viví, lo estoy transitando (Registro de Entrevista Santiago, 17-11-2021).

La preocupación por identificar modalidades de desplazamientos en las prácticas y sentidos educativos construidos por los sujetos en el transcurrir de sus experiencias vitales —en el marco de espacialidades y temporalidades que se entrelazan, tensionan y discontinúan entre el adentro y el afuera de la cárcel—, me ha llevado a recurrir tentativamente a la noción de

¹⁰ En alusión a una actividad realizada en el marco del mencionado taller, en el año 2014, a partir de la cual se pusieron en juego las experiencias y resonancias personales en torno a los temas que enumera.

trayectos socioeducativos. Conjuntamente, a modo de soporte conceptual general, la noción de *lo educativo* en sentido amplio, permitió reconocer cómo, inmersos en estos trayectos, se fraguan distintos saberes relacionados con la participación de los sujetos en espacios educativos intramuros, pero también en sus tránsitos por otros espacios dentro de la cárcel, como ser el pabellón de “ingreso”, o los llamados “destinos laborales”; saberes entre los que incluimos distintas competencias, actitudes y valoraciones vinculados con el “aprender a no quedarse solos” (como señala Lucas en la entrevista realizada, buscando sintetizar un conjunto de sentidos respecto a su paso por los espacios educativos intramuros). Sobre todo, en el marco de una institución que, como parte de una convivencia masiva, forzada y precaria, fuerza y refuerza el aislamiento, la tensión y la violencia, por parte de quienes se encuentran detenidos (Kalinsky, 2016).

Si, como vimos, en el repertorio de prácticas que los integrantes del “Grupo Godoy” sitúan como parte de su hacer actual (o de sus proyecciones), se escudriñan alusiones a saberes transitados en distintos talleres socioculturales en el encierro; entre ellos, los aprendizajes en torno a la construcción de vinculaciones interpersonales –dimensión presente en toda situación educativa según Díaz de Rada (2014)–, cobran notable protagonismo en los registros de campo que comenzamos a sistematizar en esta etapa de trabajo. La construcción de tramas vinculares (interpersonales e institucionales), asentadas en interrelaciones producidas durante las detenciones –que incluyen a personas con las que se compartió el encierro y sus familiares, educadores y profesionales de estos contextos, trabajadores de distintos programas estales, integrantes de organizaciones sociales ancladas en distintos territorios–, parecen suponer, tanto las condiciones de posibilidad, como el objeto de las prácticas políticas extramuros.

En este marco de relaciones, el trabajo con “lo sociocultural”, al que aluden los sujetos, implica tanto asistir, proponer y/o sostener un espacio educativo concreto (por ejemplo, el espacio de “apoyo escolar” propuesto a los vecinos de Godoy o el Taller de Serigrafía en el marco del “Santa Fe MAS” que acompaña Lucas) como ofrecer un espacio de escucha, alojamiento o colaboración en la gestión de recursos (desde conseguir un puesto laboral a solicitar un turno médico).

Así, en relación con las anticipaciones hipotéticas presentadas en la introducción, vislumbro

que, en las historias entrelazadas de los sujetos, la cárcel aparece como un contexto experiencial profundamente educativo, donde se produjeron determinados aprendizajes que serán puestos en juego por los sujetos al recuperar la libertad ambulatoria. Aprendizajes que se expresan en la construcción de distintas prácticas políticas colectivas, tendientes a sostener la libertad en común.

Bibliografía

- Bragos, Oscar, *et al.* (2012). “Políticas públicas y nuevas configuraciones geográficas en la ciudad de Rosario. El caso del Distrito Oeste”. XIX Congreso “Ciudades Vulnerables. Proyecto o incertidumbre”.
- Confort, Megan (2008). *Doing time together. Love and Family in the Shadow of the Prison*. Chicago: University of Chicago Press.
- Cragno, Elisa (2006). “Recuperar la historia. Perspectivas y procedimientos en una investigación sobre educación de jóvenes y adultos en contextos rurales de Argentina”. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 28 (1): 101-121.
- Cunha, Manuela (2002). *Entre o Bairro e a Prisão. Tráfico e Trajetos*. Lisboa: Afrontamento.
- Díaz de Rada, Ángel (2014). “El concepto de Educación. Materiales para pensar”. En Díaz de Rada (comp.), *Contextos múltiples de socialización y aprendizaje. Etnografías de la educación y conceptos de educación. Un análisis desde la etnografía de la educación* (pp. 6-10). Barcelona: Traficante de Sueños.
- Fernández Álvarez, María Inés (2011). “«Como si me hubieran dado un puñal». Las emociones como prácticas políticas colectivas”. En Grimberg, Ernandez Macedo y Manzano (comps.), *Antropología de las tramas políticas colectivas. Estudios en Argentina y Brasil*. Buenos Aires: Antropofagia.
- Fernández Álvarez, María Inés (2016). *Hacernos juntos(as). Dinámicas, contornos y relieves de la política colectiva*. Buenos Aires: Editorial Biblos.

- Ferreccio, Vanina (2017). “Lo prefiero vivo en la cárcel que libre en el cementerio. Nuevas versiones de la less eligibility en el contexto santafesino”. *Anales de la XXXI Reunión de la Asociación Latinoamericana de Sociología*, Montevideo.
- Folgar, Leticia; Isach, Lauren (2019). “Diálogos territoriales: reflexiones a partir del trabajo en la Unidad Penitenciaria N° 6 y su entorno territorial próximo”. En *Territorialidades barriales en la ciudad contemporánea*. Montevideo: EI-UdelaR.
- García, Malena (2019). “«Tiene que ser política de Estado». El aporte de las cooperativas de liberados sobre la cuestión carcelaria”. *Question*, Vol. 1, N° 63: 01-20.
- Godoi, Rafael (2008). “Entre el hogar y la cárcel: una historia de vida (des)estructurada por las instituciones penitenciarias”. *Quaderns-e de l'Institut Català d'Antropologia*, N° 11/a. Universidad de Barcelona.
- Grimberg, Mabel; Hernandez Macedo, Marcelo & Manzano, Virginia (2011). *Antropología de las tramas políticas colectivas. Estudios en Argentina y Brasil*. Buenos Aires: Antropofagia.
- Kalinsky, Beatriz (2016). “La cárcel hoy. Un estudio de caso en la Argentina”. *Revista de historia de las prisiones*, (3): 19-34.
- Krombauer, Germán *et al.* (2014). “Las cooperativas como alternativa de inclusión socio-laboral para personas privadas de su libertad y liberados”. *Revista IdelCoop*, 214: 11-22.
- Laurens, María Paz (2017). “Construir colectivamente la salida del encierro: reflexiones etnográficas acerca de las prácticas cotidianas de una cooperativa de liberados”. *XIV Jornadas Rosarinas de Antropología Sociocultural*. Escuela de Antropología, Universidad Nacional de Rosario. Rep - Hip UNR.
- Manzano, Virginia (2011). “El hacerse y (des) hacerse del movimiento. Sobre espacios etnográficos y espacios en movimiento en el Gran Buenos Aires”. En M. Grimberg, M. Hernandez Macedo & V. Manzano (coords.), *Antropología de las tramas políticas colectivas. Estudios en Argentina y Brasil*. Buenos Aires: Antropofagia.

- Mayer, Natalia (2020). “Antes mi proyecto de vida era morir en manos de la policía, hoy tiene que ver con lo colectivo. Activismo político de liberados/as, presos/as y familiares de detenidos/as y el rol del Estado. Los casos de Buenos Aires, Chaco y Corrientes, Argentina”. *Memorias del Coloquio Internacional Dislocación y Expansionismo de la Prisión*. Clacso.
- Ojeda, Natalia (2015). “Cuando la libertad se convierte en un problema. Una perspectiva antropológica sobre experiencias de “reintegración” social de mujeres privadas de su libertad y liberadas de cárceles federales en Argentina”. *Eguzkilores*, N° 29: 309-324.
- Osuna, Carmen (2020). “Confinamiento, agencia y reinserción. Análisis etnográfico de una vida dentro y fuera de prisión”. *Revista de Antropología Social*, 29 (1): 33-45.
- Rockwell, Elsie (2005). *La escuela cotidiana*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Rockwel, Elsie (2009). *La experiencia etnográfica*. Buenos Aires: Paidós.
- Routier, Eva (2021). *Educación en contextos de encierro. Experiencias educativas y vida cotidiana de adultos en las prisiones santafesinas*. Tesis de Doctorado en Humanidades, Facultad de Humanidades y Artes, Universidad Nacional de Rosario (Inédito).
- Santillán, Laura (2008). “Trayectorias educativas y cotidianeidad: Una etnografía del problema de la educación y la experiencia escolar en contextos de desigualdad”. *Propuesta Educativa*, N° 30: 125-127. Flacso Argentina.
- Thompson, Edward Palmer (2012). *La formación de la clase obrera en Inglaterra*. Madrid: Capitán Swing.
- Viegas Barriga, Fabián (2012). “Desorientados. Modos de circulación y apropiación espacial de liberados de cárceles bonaerenses”. *Question on line*, Vol. 1, N° 36: 97-111.

“Educación en revolución”: la formación vocacional en oficios en Cuba, el caso del Palacio de Pioneros “Ernesto ‘Che’ Guevara”

Adela Coria

Introducción

El presente constituye un breve informe de investigación centrado en la reconstrucción de algunas dimensiones fundantes de la experiencia formativa en oficios en Cuba, tomando como base el caso del Palacio de Pioneros “Ernesto ‘Che’ Guevara”, institución paradigmática del vínculo educación-trabajo que se sostiene en La Habana como modelo formativo para niños, niñas y adolescentes en todo el país.

Desde un enfoque cualitativo, se ha elaborado a partir de análisis de documentos, observaciones intensivas y entrevistas en la institución, así como entrevistas con docentes y directivos de escuelas primarias y secundarias comunes que participan en la experiencia y a las que se ha podido acceder en el marco de dos estancias desarrolladas en enero de 2018 y enero y febrero de 2020, durante mi participación en el Congreso de Pedagogía y en la Universidad Pedagógica Enrique José Varona, respectivamente.

El esfuerzo analítico se centró en comprender procesos, principios pedagógicos y opciones metodológicas que cobran sentido a la luz de procesos de más larga duración en un marco revolucionario y con el recaudo de no imponer sentidos propios de otras lógicas y valores que podrían echar por tierra las búsquedas y alcances de las propuestas.

Iniciamos por recuperar y hacer resonar en todo el texto huellas de la creación del Palacio Central de Pioneros en la voz de su creador, Fidel Castro Ruz, para luego presentar y describir analíticamente las dimensiones seleccionadas.

Voces inaugurales...

Pioneros por el comunismo, seremos como el “Che”

El comandante en jefe Fidel Castro Ruz, para la conmemoración del Día del Niño, el 15 de julio de 1979, daba un discurso inaugural del Palacio Central de Pioneros, en el Parque Lenin, Ciudad de la Habana. Ello marcaría un hito pedagógico y formativo en la perspectiva de la impronta revolucionaria que, se sostenía, atravesaba todos los órdenes de la vida, pero en especial el de la educación (Castro, 1979).

Concebida como una “institución integral y completa”, sostenía Castro en su discurso:

Desde luego, esta experiencia de los palacios de pioneros surgió en el mundo con el socialismo. Jamás a la sociedad capitalista se le ocurrió nada semejante. La sociedad capitalista no preparaba al hombre para la vida, no educaba a los niños: iban a la escuela los pocos que podían; los obreros de las fábricas no se formaban en un instituto, en una escuela politécnica, no aprendían esas actividades desde niños; muchos de ellos no sabían ni leer ni escribir, no recibían ni siquiera la enseñanza primaria y aprendían después al lado de los tornos. No había escuela de torneros, no había escuela para los trabajadores de la industria azucarera, no había escuela para los obreros ferrocarrileros, no había escuela de choferes, no había escuelas de nada. El hombre, por sus propios medios y muchas veces sin ninguna base cultural, tenía que aprender al lado de las máquinas. Y ustedes aquí, en este Palacio, tienen la oportunidad de aprender junto a las máquinas, con un instructor, desde la primaria.

Podríamos añadir que los palacios de pioneros son centros de formación de proletarios. Porque eso parecían los pioneritos que estaban en esas salas: pequeños proletarios manejando las máquinas, produciendo con las máquinas con la seriedad, la atención, la preocupación, la responsabilidad, la disciplina que se requiere para manejar una máquina; la disciplina que se requiere en la producción, la capacidad que se requiere en la producción, la responsabilidad que se requiere en la producción y en los servicios. Eso se aprende también, y podríamos decir que es lo más importante que se aprende, en un palacio de pioneros.

¿Qué serán ustedes el día de mañana? ¿Qué sabrán hacer ustedes el día de mañana? ¿Cómo estarán ustedes preparados para la vida? ¿Qué tipo de ciudadanos serán ustedes el día de ma-

ñana? Esa es y debe ser nuestra preocupación fundamental: qué clase de ciudadanos, qué clase de patriotas, qué clase de obreros, qué clase de revolucionarios serán ustedes el día de mañana (APLAUSOS).

(...) Y puedo repetir lo que decía hace unos días a un grupo de profesores graduados: “El éxito de nuestra Revolución, el porvenir de nuestra Revolución, dependerá de la forma en que seamos capaces de formar a las nuevas generaciones” (APLAUSOS). Para eso tenemos nuestra Organización de Pioneros, Juventud, nuestro Partido, nuestras instituciones educacionales.

(...) Nos queda una cuestión. Falta algo todavía. ¿Qué será? (ALGUNOS PIONEROS EXCLAMAN: “¡El nombre!”) ¡Ah! Son inteligentes los pioneros estos (RISAS). El nombre.

(...) Bueno, a ver una pregunta. ¿Cómo dice la consigna de ustedes? ¿Cuál es el lema de ustedes? (EXCLAMACIONES DE: “¡Pioneros por el comunismo, seremos como el Che!”). ¿Cómo es la divisa? Pioneros por el comunismo... (EXCLAMAN A UNA VOZ “¡Seremos como el Che!”) ¡Seremos como el Che!

¿Y no les parece que debemos ponerle precisamente el nombre del Che a este centro, que está de acuerdo con la divisa? (FUERTES EXCLAMACIONES Y APLAUSOS) ¿Estamos de acuerdo? (APLAUSOS PROLONGADOS) (Castro, 1979).

En esta resonancia discursiva del rito de institución del acto de nombrar (Bourdieu, 2008: 81)¹, tomamos distancia de un imaginario acrítico o nostálgico por la pérdida de un pasado revolucionario de gloria juvenilista, en un tiempo presente donde algunos sostienen que arrecia una profunda crisis de la experiencia cubana o emergen voces que buscan expurgarla de mística y configurar en la isla una democracia liberal².

Como señala Peter McLaren,

Aun cuando ahí parece haber más de una buena disposición por parte de los comentaristas asimilados estadounidenses para desreificar al Che, sea como santo o como pecador, y colo-

¹ Así lo refiere Bourdieu: “... el acto de institución es un acto de comunicación, pero de un tipo particular: significa dar a alguien su identidad, pero a la vez en el sentido de que la expresa y la impone expresándola frente a todos, notificándole así, con autoridad, lo que él es y lo que él tiene que ser”.

² <https://revistacrisis.com.ar/notas/ocho-intentos-de-interpretacion-de-la-realidad-cubana> (Consulta: 02/04/2022).

carlo en algún punto intermedio de esas dos categorías, debemos recordar que todo encuentro con esa fuerza irreprimible a la que se conoce como el Che tiene lugar en un espacio ocupado. Se trata de un espacio de recepción saturado de signos públicos y de recuerdos personales, un espacio delimitado por los discursos y las “maneras de decir” que están más al alcance de la sociedad, que en el seno de estas se encuentran más sobredeterminadas, y que son portadores de lo más actual en la esfera de la economía de las ideas de hoy en día (en especial de los medios públicos) (2001: 12-13).

Ese espacio de recepción, en sus inicios, fue construido identitariamente como un modelo de valores, de pensamiento y acción para los niños, niñas y adolescentes en proceso de formación. Nos propusimos entonces conocer de cerca esa experiencia en este presente, y reconocer su impronta, recuperando sus signos tal como lo expresan sus protagonistas.

La problemática y el trabajo empírico

Bajo los efectos del recrudescimiento del bloqueo por parte de los EEUU, las políticas estatales no han cesado de invertir en el orden material y simbólico en educación, inspirados en el ideario y valores revolucionarios trazados en su historia por José Martí y luego por los propios de la Revolución Cubana de fines de los 50.

En este estudio –que rebasa el presente reporte– los enunciados se reconocen como elementos sustantivos para la formación ciudadana donde son centrales los valores del humanismo y la solidaridad, en un contexto político de Estado caracterizado como socialista, que aun en marcos de apertura y con diversas contradicciones asumidas y necesidades no resueltas, es contrastante con respecto del neoliberalismo dominante en la región.

Estas afirmaciones generales merecen un análisis pormenorizado de los dispositivos y procesos de escolarización, tanto de sus rasgos esenciales como de las tensiones emergentes. Se considera relevante enfatizar en este texto en las formas particulares de transmisión pedagógica y en el tipo de tratamiento de los valores ligados con la relación educación-trabajo como contenido central, en el marco más general de las condiciones y dinámica institucional en términos de la organización de base de las actividades, espacio y tiempo de escolarización.

Un rasgo diferencial respecto de las experiencias educativas en Argentina y de interés a explorar y profundizar es la propuesta transversal de participación de estudiantes de escuelas de todos los municipios de La Habana en el Palacio Central de Pioneros para el aprendizaje de saberes de oficios, en articulación con los diversos ministerios dependientes del Estado y con la intervención de profesionales de distintas áreas asumiendo funciones docentes, acompañados por pedagogos-metodólogos.

Este interés me movilizó a realizar el trabajo de campo en dos oportunidades, una de ellas en febrero-marzo de 2020 en la Universidad Pedagógica Enrique José Varona, realizando observaciones de aula, entrevistas a directores, además de las visitas al Palacio Central de Pioneros, con entrevistas a su directora y personal metodólogo.

El material empírico disponible proveniente de observaciones, entrevistas y documentos a los que se ha podido acceder es vasto, y amerita un trabajo orientado por el aparato crítico de una lectura analítica y la construcción de categorías potentes para la comprensión del sentido de la educación en Cuba y su valoración internacional.

En perspectiva, sería también de interés realizar aportes al desarrollo de experiencias escolares novedosas en educación primaria y secundaria en el contexto nacional argentino.

La experiencia pedagógica del Palacio Central de Pioneros: propósitos y organización general

La relación educación-trabajo fue priorizada desde los inicios de la Revolución cubana, en un marco de educación integral.

No hay ninguna idea de hoy que no tenga sus orígenes en ideas que les precedieron y que, en definitiva, no sean la evolución consecuente de determinadas ideas anteriores. Y hay una idea que no es nueva –es una idea marxista, es una idea martiana– que es la idea de la combinación del estudio y del trabajo (Castro Rus, 1975: 94)³.

³ Estas citas corresponden, como se indica en la pág. 4 de *La Educación en Revolución, a La historia me absolverá y discursos del comandante en Jefe Fidel Castro pronunciados entre 1969 y 1973*.

Esta impronta se inscribe en un esfuerzo heredero del marxismo clásico de superar la disociación de trabajo manual e intelectual y de superar una visión individualista del trabajo al inscribirlo en la vida social de las personas, en su servicio a la sociedad en su conjunto. Para nosotros, sostenía Fidel Castro,

aparte de un principio de orden moral, de un principio de orden teórico es, además, una imperiosa necesidad material (...) si un día la sociedad humana llegara a ser tan desarrollada, tan rica económicamente que no tuviera necesidad –en la medida en que la tenemos nosotros hoy– de la combinación del estudio y el trabajo, tendría que hacerlo por razones de orden pedagógico (Castro Ruz, 1975: 106).

Esta es la impronta que se deja oír en una de las entrevistas realizadas a la actual directora del Palacio Central de Pioneros quien explicita que este no puede ser considerado al margen de toda la propuesta educativa cubana. Lo que le da identidad y a la vez diferencia de la escolaridad común es que,

Tiene una misión propia que es desarrollar actividades de formación vocacional y orientación profesional vinculadas a las ramas de la producción y los servicios, por eso usted ve que intervienen los organismos de la administración central del Estado que participan en conjunto con el Ministerio de Educación que es el organismo rector de esta actividad en la formación integral de las niñas, niños y adolescentes que atendemos entre las edades de los 9 a los 15 años (Entrevista 14 de febrero de 2020, Palacio Central de Pioneros).

El vínculo con los restantes organismos es altamente planificado. El primer paso del proceso es una reunión mensual con los “representantes”, que son los metodólogos de los municipios de educación que atienden la actividad vocacional. Mensualmente se coordinan todas las tareas que se desarrollarán en conjunto, proceso que supone chequear, evaluar resultados, identificar problemas organizativos. A partir de esa instancia se realiza la captación de los estudiantes, proceso al que, señala, “llamamos ‘información técnica’, porque van todos nuestros instructores, entregamos a cada municipio las especialidades que estamos ofertando (...). Es

el momento en que ‘a patio abierto’ informan las opciones de círculos de interés. Así, los estudiantes eligen la actividad vocacional de su preferencia. El curso no debería optar por los mismos centros de interés, podrían elegir otros, en cuyo caso se matriculan en círculos de interés en su escuela”.

Cada escuela de cada municipio de la Habana “intenciona” a los niños y niñas, a optar, por ejemplo, por comercio interior, actividad industrial, agrícola, etc., si es un municipio periférico, suele ser agrícola; así como orientan a niños, niñas y adolescentes según la demanda de continuidad de estudio que hacen los ministerios al Ministerio de Trabajo y de Seguridad Social. En noveno grado eligen entre 10 opciones, con su familia, una especialidad de técnico medio, obrero calificado o preuniversitarios.

Lo que resulta destacable y marca una diferencia sustancial con economías no centralmente planificadas, es que las articulaciones que se promueven son entre ministerios muy diversos que, como veremos, seleccionan sus instructores y proveen las bases materiales para el desarrollo de la actividad. Pero fundamentalmente, como lo planteara Castro al momento de su creación y lo ratifican docentes y autoridades en el presente, hay una impronta de un trazado según las necesidades de la sociedad socialista –en profunda crisis por el bloqueo– y con el acento puesto en las huellas de la Revolución.

Palacio Central de Pioneros: “maqueta de la sociedad cubana”

Lo enunciado precedentemente en el título es un modo de aludir a una institución y no a una organización –aunque el eje sea la producción y los servicios– porque se trata en mi interpretación de un sistema “cultural, simbólico e imaginario” que se presenta como forma englobante, que aspira a imprimir su sello distintivo en el cuerpo, el pensamiento y la psique de cada uno de sus miembros (Enríquez, 1989: 92).

El orden simbólico en una institución, para que sobreviva, instaura ritos de iniciación, de tránsito, y de logro, dándose héroes tutelares, contando una historia que operará como la memoria colectiva. “(...) mitos, ritos, héroes, sagas cuya función es sedimentar la acción de los miembros de la institución, servirles como sistema de legitimación, dando así sentido a

sus prácticas y a su vida” (Enriquez, 1989: 90). Así la identificación de los estudiantes con el Che Guevara funciona dando sentido a las actividades que se despliegan en nombre de sostener la sociedad cubana en su ideario revolucionario de origen.

Cuando se alude a que esta institución es una maqueta de la sociedad cubana, la directora del Palacio se refiere a que “las especialidades representan a cada organismo formador, a los obreros de todos los sectores (...) Ellos –los y las estudiantes– llegan aquí y descubren Cuba”. Los y las estudiantes disfrutan del cotidiano de aprendizaje de los oficios y las relaciones humanas que se promueven, se sostienen y vehiculizan. Pueden llegar pensando que quieren estudiar medicina, pero –señala la directora– “aquí se encuentran con oficios muy diversos entre los que optar”.

Los organismos aseguran los recursos materiales, financieros y humanos para el desarrollo de la fuerza técnica calificada, que va desde la vocación a la graduación en una especialidad determinada. El Palacio tiene como función realizar un seguimiento de las elecciones de los y las estudiantes⁴.

Organización, alcance y coordinación de los cursos vocacionales

El Palacio Central ofrece tres cursos vocacionales de ocho semanas de duración cada uno. Niños, niñas y adolescentes se apropian de una orientación vocacional al finalizarlos, no implicando ello la obtención de un título técnico.

En cuanto al alcance, cada ocho semanas se sustituye la matrícula, y así se sobrepasan los 11.000 niños que son llevados a Palacio por 33 ómnibus diarios, de los 15 municipios de La Habana. Al terminar los tres cursos, han accedido a la experiencia alrededor de 30.000 niños.

No se trata de una repetición de la experiencia, sino de que los niños, niñas y adolescentes van rotando. Se socializan así en áreas vocacionales donde puede haber tres, cuatro o cinco escuelas y estudiantes de distintos grados.

⁴ Según refiere la directora del Palacio en la entrevista, el Decreto 364 regula la responsabilidad de los organismos en la formación técnica calificada.

A nivel de la docencia para la coordinación de los cursos, se apuesta a que el instructor desarrolle las habilidades, y a considerar al niño como un “obrero” en el sentido de estar vinculado con un sistema productivo y sus procesos, sin que ello implique la percepción de un salario.

Los docentes provienen de diferentes órbitas estatales. Los considerados “propios” dependen del Ministerio de Educación, entre quienes se encuentran ocho metodólogos que diseñan cómo funciona la institución. A ellos se suman instructores de distintas especialidades que proceden de otros ministerios y son instructores de círculos de interés. El Palacio Central cuenta con 600 trabajadores, de los que 450 son de otros ministerios, que asumen todos los gastos de un área vocacional.

Como algo natural, se alude a que los salarios docentes son diferenciales, “es la sociedad cubana”, cada uno cobra lo que se paga en cada Ministerio, y señala la directora orgullosamente que “nadie se compara”. La base material para los estudios son los recursos que el Estado ofrece para prestar un servicio o producir. Así, los instrumentos de trabajo los ponen los ministerios. Algunos tienen uniformes y otros no.

Los docentes son evaluados mensualmente a través de un régimen de visitas por los metodólogos. Las herramientas pedagógicas las brinda el Ministerio de Educación, como ayuda metodológica, con visitas especializadas, integrales, con las de control de seguimiento del funcionamiento. Así se llega a un diagnóstico de cada instructor.

Los estudiantes no se evalúan y no se usa la “libreta”. Como cierre de la experiencia se hace una exposición de cada círculo de interés, dando cuenta de la actividad –que es práctica–. Niños, niñas, adolescentes aprenden haciendo y en el proceso se evalúan habilidades. En la escuela a cada estudiante le evalúan que haya pasado por el Palacio Central.

La proyección del modelo del Palacio Central de Pioneros al territorio

En Cuba hay 116 palacios de pioneros, en los municipios cabecera y en las provincias de Olgüín, Las Tunas, Santiago, Guantánamo y Camaguey. Las actividades que se desarrollan se vinculan con especialidades de cada zona, pero no faltan agricultura, transporte, pedagogía, cultura, el Inder (Instituto Nacional de Educación Física y Recreación).

Estos Palacios son muy semejantes al Central en su estructura y organización, aunque en el Central se sostienen las actividades con más recursos de diversa índole, y ello tiene que ver sobre todo con la cobertura que se brinda a la matrícula en La Habana, que veremos más adelante.

Es central entonces la articulación con el contexto y entre los espacios laborales de cada municipio. Se sostiene que el modelo es la sociedad que funciona por proceso, inventando qué hacer frente a las necesidades y los problemas emergentes.

A los estudiantes se los “intenciona” para la elección de especialidades que tienen mayor demanda en el país, como podría ejemplificarse con la producción de la caña de azúcar, la televisión, el aeropuerto, la hotelería (vinculados con el turismo) y en el presente por los cambios operados en la economía, las rentas individuales.

Es importante destacar la articulación que se promueve entre procesos en estudio y los ministerios que se hacen cargo de los mismos, a través de su intervención en los procesos formativos.

Educación, trabajo y humanismo: huellas del proyecto educativo martiano en la educación en revolución

Resulta interesante hacer resonar en este texto la perspectiva y proyecto educativo martiano como huella en la impronta revolucionaria que caracteriza la educación en Cuba, pero en particular, el valor formativo que se asigna al trabajo, en los valores sociocomunitarios y como constitutivo de la formación humanista.

Señala García Fallas que,

el proyecto educativo martiano responde a una visión más cercana a la potenciación de las distintas áreas de saber, el fortalecimiento de oportunidades de formación para el trabajo, lo que incluye el reconocimiento y la pertenencia a un país y a una sociedad en construcción en la que se requiere un ciudadano que asuma su compromiso por los intereses de la sociedad. Persigue fomentar una educación conforme a la vida, a la realidad cotidiana del individuo,

que al mismo tiempo le fuera posible conocer, desarrollar y propiciar el ejercicio lúdico y artístico del pensamiento. Desde este panorama lo más importante es sustituir el modelo de formación clásica, centrada en una orientación de lectura del pasado, como único sendero de preparación académica y de inserción en la sociedad (2004: 22).

Las formaciones específicas producto de una revisión constante del desarrollo sociocultural se asientan en una estrecha relación con la sociedad y el Estado.

Martí enfatiza la necesidad de una formación técnica asociada a las necesidades y características socioculturales de cada país latinoamericano, como sería la educación agrícola, sector productivo fundamental en las economías de los países centroamericanos. Esta perspectiva cuestiona el modelo tradicional de carácter academicista que responde a los intereses y expectativas de una cotidianidad más urbana que rural (García Fallas, 2004).

Los centros educativos tienen una tarea fundamental en la formación de un proyecto de vida que se sostiene en valores socialmente deseables para el desarrollo personal y social, especialmente su interés hacia el trabajo y las posibilidades que le ofrece, por ejemplo, mejores condiciones de vida y acceso a otras situaciones socioculturales.

Como sostiene García Fallas,

Martí aboga por una educación que permita la formación integral del ser humano, en lo cognoscitivo y lo afectivo, en este último aspecto se apunta al conocimiento y disfrute de lo estético. Se apoya en la visión humanista heredada de la filosofía clásica que traza como proyecto social la construcción de un ideal de ser humano... (García Fallas, 2004: 24).

Ese sería el ideal que, interpretamos, más tarde connotará la figura revolucionaria de Ernesto Che Guevara, modelo de humanidad con el que identificarse, y que invita a la utopía de la formación para la Cuba revolucionaria, la formación de un hombre nuevo.

Formación basada, como reflexiona Castro,

(en) la fraternidad humana, en la solidaridad humana en su más vasto alcance, en una sociedad que tenga por base y solo pueda tener por base la solidaridad y la fraternidad entre los seres

humanos, donde los seres humanos se ayudan unos a otros, donde los seres humanos juntan sus fuerzas para crear la riqueza, donde los seres humanos juntan sus fuerzas para explotar los recursos de la naturaleza (Castro, 1975: 114-115).

La dignidad humana se adquiere a través del trabajo, no es sacrificio sino “lo más hermoso que el hombre puede y debe hacer; el concepto de trabajo ni siquiera como un deber, sino como una necesidad moral, como una forma de invertir el tiempo dignamente, útilmente” (Castro, 1975: 115 – 28/1/67).

Para un cierre

Se enfatiza en muy diversos textos y discursos que el camino lo marca el ideario martiano de formación integral y humanista donde el trabajo juega un papel principal, en su confluencia con su valor formativo en la perspectiva marxiana. Esta concepción permea la obra educativa en revolución, donde se plasma la aspiración de, en palabras de Fidel Castro, “nuestra revolución, que es que algún día trabajo manual y trabajo intelectual sean realizados prácticamente por todos, por todos” (Castro, 1975: 126).

El Palacio Central de Pioneros “Ernesto Che Guevara” es un símbolo de esfuerzo colectivo en ese sentido. La pedagogía que lo anima se nombra a sí misma como revolucionaria, y se destacan variados sentidos: los valores de solidaridad, de lo colectivo y anti-individualista; las rupturas que promueve, a través del trabajo, con el academicismo; que se supere la disociación trabajo manual-trabajo intelectual; que atienda las necesidades económicas del desarrollo socialista.

El carácter pedagógico del trabajo es destacado por el propio Fidel Castro, cuando señala que

La educación en el viejo estilo del estudiante becado todo el tiempo estudiando, promueve, en primer lugar, un mal estudiante; promueve, en segundo lugar, un estudiante desequilibrado. Un individuo que lo tienen estudiando todo el día llega a aborrecer el estudio. Es por ello anti-pedagógico. En tercer lugar, creamos un intelectual puro, sin ninguna relación con el trabajo,

sin ninguna relación con la vida, sin ninguna relación con la producción de los bienes materiales, tal como se educaban los hijos de los burgueses en el pasado (Castro, 1975: 148, 151).

No hay que educar como burgueses a los hijos de los trabajadores, ese sería un desafío principal de la educación en revolución. ¿Qué podríamos recoger de esta experiencia para la elaboración de propuestas pedagógicas en nuestro contexto? ¿Podríamos? Queda en principio abierto el interrogante en tanto los principios pedagógicos y los valores, pero más profundamente, las condiciones materiales de existencia en ambos países, y de quienes habitan nuestro territorio comparadas con quienes habitan Cuba, la estructura social y la inversión en educación en uno y otro país, que son muy disímiles.

Las experiencias de educación para el trabajo en nuestro contexto están muy ligadas al mundo de las ocupaciones y a una concepción que no pone en el centro los valores destacados sino antes, lo que significa la apropiación privada y no social del capital.

Solo aquí se enuncian algunas cuestiones, pero un estudio comparado ameritaría la definición de múltiples variables a contrastar, cuestión que queda abierta al desafío de profundizar esta primera exploración de la experiencia pedagógica en el Palacio Central de Pioneros.

Bibliografía

- Bourdieu, Pierre (1999). “Comprender”. En *La miseria del mundo*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Bourdieu, Pierre (2008). *¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos*. Madrid: Akal.
- Castro, Fidel (1975). *La Educación en Revolución*. La Habana, Cuba: Instituto Cubano del Libro.
- Castro, Fidel (1979). “Fidel, soldado de las ideas”. [En línea] <http://www.fidelcastro.cu/es/discursos/discurso-pronunciado-en-el-acto-de-inauguracion-del-palacio-central-de-pioneros-celebrado> [Consulta: 02/04/2022].

- Enriquez, Eugène (1989). “El trabajo de la muerte en las instituciones”. En René Kaës, *La institución y las instituciones*. Buenos Aires: Paidós.
- García Fallas, Jacqueline (2004). “El proyecto educativo de José Martí: Una lectura desde la pedagogía crítica”. *Educación*, Vol. 28, N° 1. Universidad de Costa Rica, San Pedro, Montes de Oca, Costa Rica. [En línea] <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44028102>
- Mc Laren, Peter (2001). *Che Guevara, Paulo Freire y la Pedagogía de la Revolución*. Madrid: Siglo XXI.

Deconstruir el constructivismo. Una lectura sobre la escena pedagógica constructivista en Chile

Héctor Ponce de la Fuente

Introducción

El constructivismo en educación se asume como un paradigma destinado a invertir el orden de jerarquía entre enseñanza y aprendizaje (Aznar, 1992). De acuerdo con sus definiciones más recurrentes, junto con el rechazo al behaviorismo y el cognitivismo como marcos de referencia que declara impugnar, su estrategia consiste en relevar el lugar del saber para concederle un espacio protagónico a la autonomía de las y los estudiantes (Carretero, 1993; Coll, 1993). De modo que a partir de su implementación en los distintos sectores de la educación formal, como ocurre en el caso chileno a partir de los años 90, esta perspectiva cobra una presencia relevante en el debate en torno a la renovación curricular en diversos contextos.

Considerando que a 2021 ya se ha consolidado la aceptación de un discurso constructivista en las aulas nacionales, resulta conveniente someter a una discusión crítica sus diversos alcances, teniendo como base de explicación el estado actual de recepción en el horizonte universitario y, particularmente, en el de la Universidad de Chile y su Facultad de Artes. Desde luego que este análisis no puede omitir dos contextos diferentes en su dimensión histórica e ideológica, pero indudablemente efectivas en su trascendencia e impacto en el contexto de la vida social. Nos referimos al estallido social, ocurrido en torno al 18 de octubre de 2019, y a la pandemia del Covid-19, como eventos llamados a delimitar un tipo de contingencia del que ya hemos hablado en un trabajo anterior (Ponce de la Fuente, 2020).

En Chile, prácticamente toda la vida social entró repentinamente en una fase de discu-

sión, de revisión crítica de sus bases a partir del estallido social. La educación fue uno de los espacios donde el diálogo hizo reflexionar, en general, sobre el estado de las cosas, recabando las innumerables demandas que desde los distintos sectores pugnaban por hacerse visibles. A lo anterior debemos añadir el ingreso de un discurso feminista, que en Chile, como en muchos otros países, fue particularmente significativo en 2018.

El movimiento feminista, el estallido social y la pandemia son eventos radicales desde un punto de vista histórico y cultural. Los cambios generados a partir de sus respectivas irrupciones tienen un efecto geológico, en el sentido lato del término, porque es el poder en sí mismo el que ha visto minadas sus estructuras basales. La educación, la vida universitaria y el espacio escolar evidencian un estado de inflexión, y por lo tanto casi todo lo que ‘estaba dado por sentado’ hoy es sometido a un ejercicio de deconstrucción. El epítome de esta nueva subjetividad –acumulación histórica de diferentes malestares– es el actual proceso constituyente, el que debería culminar con la aprobación de una nueva constitución, algo que difícilmente pudo haberse pensado hasta antes de 2019¹.

Situados en este contexto de franca ebullición social, los procesos de innovación e implementación curricular al interior de las universidades deben necesariamente conducir a instancias de discusión, sometiendo a un ejercicio de análisis crítico a sus alcances teóricos y metodológicos. Por lo mismo, proponemos tensionar la lógica de implementación del modelo educativo elegido por la Universidad de Chile para renovar sus planes y programas, tomando como ejemplo los procesos realizados en la Facultad de Artes.

Deconstruir, siguiendo el programa posestructuralista de Jacques Derrida (1971), quiere decir socavar, invertir y hasta desterrar la ‘metafísica de la presencia’, asumiendo que los textos –como en este caso el ‘texto constructivista’– requieren de una sacudida tendiente a descentrar el sentido que se da por sentado. De acuerdo con esta posición teórica, someteremos el engranaje del modelo constructivista en educación (al menos la variante que predomina en Chile) a un ejercicio de desmontaje, comenzando por fijar nuestra atención en aquellos as-

¹ Como ya se sabe, el plebiscito de salida tuvo como ganadora a la opción “rechazo”, lo que significa que el proyecto constitucional elaborado por una Convención Constituyente dará paso a una nueva propuesta, cuyas bases se discuten actualmente en el Congreso.

pectos periféricos en los que es posible localizar las contradicciones de una posición discursiva ya ‘naturalizada’ y convertida en ‘doxa’ al interior del sistema educativo chileno.

Antes de describir la propuesta constructivista del aprendizaje por competencias, realizaremos una breve inducción histórica para situar al/la lector/a en el marco de referencialidad en el que se inscribe la implementación del objeto material de nuestro interés; posteriormente nos detendremos en el modelo de aprendizaje por competencias, para finalizar con una revisión crítica a las bases sobre las cuales se instala la innovación curricular en la Universidad de Chile, teniendo como contexto los procesos llevados a cabo en nuestra Facultad.

La reforma de la educación chilena en los años 90. Marcos de referencia

Desde el inicio de la denominada transición democrática que comienza en 1990, las políticas gubernamentales en Chile se orientan a configurar una acción destinada al “mejoramiento y transformación del sistema escolar, en un marco de consensos amplios sobre el carácter estratégico del sector para el proyecto de desarrollo económico y democrático del país” (Cox, 1998-1999: 13). La dimensión de esta tarea, sin precedentes en la segunda mitad del siglo XX según sus propios gestores, tuvo como propósito el proveer de una educación de alta calidad a todas/os las chilenas/os.

El proyecto de Reforma, de acuerdo con su declaración original, busca lograr mayores capacidades en las y los estudiantes, priorizando aspectos como la abstracción, el pensar en sistemas, la comunicación, el trabajo en equipo, el *aprender a aprender* (el énfasis es nuestro), y el juicio y discernimiento acorde a las condiciones culturales de la época. Estas capacidades son puestas en relación con factores considerados decisivos en términos contextuales como a nivel de oportunidades de aprendizaje, agrupándose en cuatro ámbitos: a) La mejora de las condiciones laborales de los profesionales de la educación, respaldadas en la dictación del Estatuto Docente de 1991; b) Apoyo e incentivos a partir de la sistematización de prácticas docentes, mediante el mejoramiento de la infraestructura y los recursos de aprendizajes (textos, bibliotecas, laboratorios de computación en red); c) Reformulación curricular, iniciada en 1996; y d) Extensión sustancial del tiempo de trabajo escolar, a través de una Jornada Escolar Completa.

En términos de orientaciones², los contenidos de estas políticas gubernamentales declaran estar concebidas a partir de un marco de pensamiento cuya razón de ser radicaría en la separación (deseada, pero como veremos más adelante, contradictoria en sus resultados) respecto de las políticas centralizadas de los años 80. En tal sentido, aunque no declaradas de manera expresa, resuenan las influencias del nuevo estatuto del saber definido como parte de la ‘condición posmoderna’ de fines de los 70 en muchas sociedades industrializadas (Lyotard, 1979), la discusión modernidad-posmodernidad desde la lógica de la teoría crítica de Frankfurt (Habermas, 1985), el denominado giro hacia una sociedad de la información (Castells, 1996), y su posterior lectura en clave regional por parte de diversas voces latinoamericanas (Martín-Barbero, 1987, 2010; García-Canclini, 1990; Sarlo, 1994; Brunner, 1998; entre otros).

Si bien no hubo una contestación crítica desde adentro –como sí ocurrió con los propios agentes educativos en relación a sus prácticas–, en muchos casos renuentes al paso desde el paradigma del saber a un aprendizaje cada vez más alejado de sus propias decisiones, ya bien entrados los años 90 comenzó a cobrar fuerza una sostenida crítica en torno a las obsecuencias del modelo educativo *concertacionista* respecto de la lógica economicista heredada desde la dictadura. Probablemente el relato más consistente en esta línea sea el de Moulian (1997) y el de Richard (1986, 1994, 1998), aunque en este último caso la argumentación esté mayormente asociada al campo cultural y artístico.

² Los principios orientadores de las políticas educacionales de los 90 en Chile son los siguientes: “1. Políticas centradas en la calidad implican el paso de foco en insumos de la educación a foco en los insumos, procesos y resultados de aprendizaje; 2. De equidad como provisión de una educación homogénea en términos nacionales, a equidad como provisión de una educación sensible a las diferencias y que discrimina a favor de los grupos más vulnerables; 3. De regulaciones exclusivamente burocrático-administrativas del sistema, a énfasis en regulaciones por incentivos, información, evaluación; 4. De instituciones relativamente cerradas respecto a los requerimientos de su sociedad, referidas prioritariamente a su autosustentación y controladas por sus practicantes y su burocracia, a instituciones abiertas a las demandas de su sociedad, e interconectadas entre ellas y con otros ámbitos o campos institucionales; 5. De políticas de cambio vía reformas integrales y un concepto de planeamiento lineal, a estrategias diferenciadas y un concepto de cambio incremental basado en el despliegue de la capacidad de iniciativa de las escuelas y no una receta metodológica o curricular determinada; 6. De ausencia de políticas estratégicas (de Estado), o su subordinación a presiones particularistas externas e internas, a políticas estratégicas definidas nacionalmente, con consenso de actores y diferenciación y combinación de medios” (Cox, 1998-1999: 15).

En lo central, la crítica más reiterada tenía que ver con el predominio del modelo socioeconómico neoliberal, el que desde la perspectiva de Moulian (1997) derivaba en “una democracia de baja intensidad invadida por la ideología tecnocrática, cuyo formalismo genera una fuerte indiferencia hacia la política institucional” (1997: 9). El otro aspecto sumado a esta crítica tiene que ver con la visión de la cultura asociada a esta ideología, la que en palabras de este autor hace primar “los componentes individualistas y adquisitivos por sobre los componentes asociativos y expresivos” (1997: 9).

Desde la perspectiva de la historia social, Salazar & Pinto (1999) sostienen que la refundación capitalista realizada durante la dictadura cívico-militar devolvió la posición de hegemonía al empresariado, confiriéndole el rol de nuevo modelo de actor social. De suerte que el devenir del neoliberalismo en clave chilena conocerá diversos episodios contradictorios, como por ejemplo el tratamiento oscilatorio entre opciones estatistas y de mercado. En rigor, el éxito del denominado modelo neoliberal chileno debe explicarse en función de la

Constitución de un empresariado que, al menos a contar de 1985, ha demostrado tener condiciones de desenvolverse autónomamente, sostener índices adecuados de funcionamiento, e incluso competir más allá de nuestras fronteras, (infundiendo) a las elites nacionales un sentido de exitismo que seguramente no se veía desde los tiempos de la Guerra del Pacífico. Después de un siglo de críticas generalizadas y actitudes defensivas, hoy pueden nuevamente presentarse ante el resto de la sociedad como portadoras y constructoras de un proyecto de *modernización nacional* (el subrayado es nuestro) que ha sido invocado como modelo a nivel internacional, y que parece haber puesto término a la larga serie de desarrollos frustrados, denunciada por Aníbal Pinto ya a fines de los cincuenta (Salazar & Pinto, 1999: 59).

Para la historia económica, la denominada ideología del modelo impuesto en Chile por la Universidad de Chicago —a través de la formación de economistas en la Universidad Católica— tuvo como propósito realizar reformas estructurales destinadas a privatizar las empresas públicas, reduciendo así el rol del Estado y diseminando el modelo en todas las dimensiones de lo social. En palabras de Valdés (2020),

Las llamadas “modernizaciones” expandieron la tuición del mercado a los servicios, a la salud, a la educación y a las pensiones, y hacia el final de los años 80, justo para el momento de la recuperación democrática, la ideología tendió a consolidarse en la sociedad chilena. Perdió su discurso más radical, pero amplió su radio de influencia y aceptación, y devino en una especie de dogma compartido para alcanzar el crecimiento económico. La euforia capitalista del fin de la Guerra Fria legitimó el neoliberalismo, vinculándolo al carácter aparentemente inevitable de la democracia liberal y la globalización (2020: 9).

Este liberalismo debiese ser entendido como un ‘arte liberal de gobernar’ en el sentido que propone Foucault (2007) cuando reconstruye la historia del término, asumiendo que en rigor su uso debe tener presente que se trata de un fenómeno “mucho más general que la pura y simple doctrina económica, la pura y simple doctrina política o la pura y simple elección económico política del liberalismo en sentido estricto” (2007: 81). Convendría pensar, siguiendo esta línea de pensamiento, en una forma (o práctica) de gubernamentalidad no necesariamente garantizadora de la libertad. Ese es el correlato psicológico y cultural que Foucault observa como condición de su interpretación del liberalismo –“no hay liberalismo sin cultura del peligro” (2007: 87)–. Luego, el liberalismo será propicio a la creación de dispositivos de control, tecnologías, tácticas (como es el caso del panóptico pensado por Bentham) conducentes a la generación de técnicas de disciplina al interior de un tipo de gobierno que Foucault entiende como la representación de un principio y método de racionalización, de una práctica o un “modo de actuar”.

En buena medida, esta línea argumental puede ser extrapolada al ámbito de la educación –en sus distintos sectores o niveles–, por cuanto la recurrencia de un carácter administrativo del racionalismo que, aunque edulcorado en sus formas más difundidas o aceptadas, tiene en el constructivismo un desarrollo teórico reducido a la mera implementación de estrategias modélicas, las que sin duda han contribuido a enriquecer el desarrollo de didácticas en distintas áreas del saber, pero reduciendo el espacio meta-crítico que sus actas fundacionales declaraban como propósito central. Así, de un modo bastante irónico, aquello escrito con la mano termina siendo borrado con el codo de sus propios artífices.

Con la perspectiva que nos ofrece el tiempo de implementación de este paradigma du-

rante las últimas tres décadas, el tan mentado ‘aprender a aprender’ que actuaba como axioma operativo del constructivismo en educación deviene en un agotamiento de su espíritu –como así también en la convicción de sus practicantes–, muchas y muchos de ellos cansados del rol de burócratas de un tiempo en el que la realidad demuestra no haber alcanzado la tan ansiada “equidad como provisión de una educación sensible a las diferencias y que discrimina a favor de los grupos más vulnerables” (Cox, 1998-1999: 15).

De hecho, el correlato económico adscrito a los gobiernos socialdemócratas –como es el caso de Chile durante la transición democrática– confirma las hipótesis de muchos economistas: las políticas fiscales de estos y muchos gobiernos liberales en el mundo derivaron en un retorno de la desigualdad. Piketty (2019) añade que este proceso conduce a “un fuerte aumento del porcentaje de la renta total en manos del 10 por ciento de la población con mayores ingresos y una disminución significativa del porcentaje que recibe el 50 por ciento más pobre” (2019: 587).

La posdictadura chilena condujo de manera sistemática a borrar las luchas políticas de ese “relato de acontecimientos” del Chile popular (Touraine, 2020). Ese relato es el que ahora logra conectar con las transformaciones que mandatan a los movimientos sociales a desandar el camino de las reformas liberales –incluyendo, en primer orden, aquellas relativas a la educación–, proponiendo una revisión profunda de sus alcances en todos los ámbitos de la cultura.

Un modelo educativo basado en competencias

En un contexto académico de permanentes discusiones sobre modelos educativos y paradigmas del conocimiento, resulta necesario reflexionar sobre las implicancias sociales y políticas de un modelo basado en competencias. Sin ir más lejos, algunos de los protagonistas de la reforma educacional impulsada en el retorno a la democracia, como es el caso de Brunner (2017), insinúa una autocrítica –en rigor, una estricta palinodia, si consideramos su estatus dentro de la intelectualidad *concertacionista*– cuando explica los efectos del racionalismo científico-técnico expresado en la noción de competencias, diciendo que:

Algunos objetan la idea de “competencias”, por creer que es demasiado estrecha; está vinculada al mundo laboral y al fenómeno de la empleabilidad, sostienen, o bien, a la lógica de los mercados y al fenómeno de la competitividad (2017: 77).

Recordemos que la retórica de los 90 atendía a un estilo de capitalismo democrático que en el campo educacional pensaba en lograr crecimiento económico, el incremento de la producción laboral y la innovación abierta a los procesos de globalización, respondiendo de la mejor forma a los requerimientos numéricos, de los datos e “insumos para medir y crear *rankings* del desarrollo humano, el clima de negocios, la fortaleza institucional y la competitividad global de las naciones” (Brunner, 2017: 16).

En Chile, y particularmente en la Facultad de Artes de la Universidad de Chile, las licenciaturas han modificado su estructura curricular asumiendo el diseño de programas cuya implementación y posterior evaluación ha derivado en una discusión respecto de los objetivos que se deben alcanzar con las innovaciones en curso. Sin embargo, no se ha discutido la validez del modelo que opera como base de todas estas innovaciones.

Más allá de los evidentes problemas asociados al diseño o estructura curricular –como por ejemplo la cantidad de horas cátedra y de créditos, o bien la superposición de asignaturas coincidentes en sus contenidos–, avanzado el proceso de aplicación de estas nuevas mallas, es posible observar una contradicción entre lo que podríamos denominar el “espíritu de la reforma”, y, por otro, el grado de eficacia y, sobre todo, de sentido de las prácticas que han puesto en obsolescencia el denominado “paradigma del saber”.

En este contexto, y centrándonos en el caso de nuestra Facultad, cobra vigencia el carácter específico de la formación artística, donde muchas veces el quehacer voluntarioso y autoral de las propuestas choca con la debida sistematicidad pedagógica de la que carecen, mayoritariamente, sus docentes. Entender un marco general de aplicación de estos cambios curriculares supone al mismo tiempo re-pensar las didácticas, y antes que todo el grado de preparación y convencimiento de sus primeros responsables, los profesores.

Desde 2006, la Universidad de Chile solicita, a partir de la Reforma de Pregrado y el Proyecto de Desarrollo Institucional, una revisión y transformación de todos los planes de

formación, propendiendo a la transversalidad y flexibilidad de los programas de pregrado, al mismo tiempo que declara como objetivo la actualización de las metodologías, homologando sus quehaceres en cuanto a estándares internacionales y fortaleciendo el vínculo de dichos planes de formación con los principios fundacionales de la institución. A efecto de cumplir este propósito, se ha encargado de restablecer los compromisos formativos, impartidos por las respectivas unidades académicas en ejercicio de la docencia universitaria, junto con una actualización de los vínculos que la universidad tiene con la sociedad.

La glosa oficial sostiene que este proceso de reforma requiere de un compromiso institucional con una formación de calidad (referida a la efectividad de la enseñanza-aprendizaje) pertinente con las necesidades del país y de sus estudiantes, manteniendo la diversidad y autonomía de las instituciones. Para esto, cada fase del proceso debe ser discutida y contrastada a partir de diversos ámbitos, metodologías y criterios pertinentes al espacio universitario, considerando las premisas, saberes y contenidos propios de cada contexto formativo o área disciplinar.

A partir de ese mismo año (2006) se comienzan a organizar las diferentes instancias de innovación de las carreras de pregrado de la Facultad de Artes, atendiendo al objetivo de desarrollar el proceso de modernización impulsado por la Universidad. Los objetivos de este proyecto son: 1) Mejorar la docencia mediante su innovación metodológica y curricular; 2) Centrar en el estudiante la enseñanza-aprendizaje basada en competencias; 3) Flexibilizar los estudios; 4) Construir bases sólidas para la movilidad estudiantil; 5) Disminuir la deserción estudiantil; 6) Reducir responsablemente los tiempos excesivos de titulación; 7) Fomentar la construcción de ciudadanía; 8) Aumentar la empleabilidad de los egresados; 9) Apoyar la integración y la internacionalización de la Universidad; 10) Participar activamente en el diseño de un sistema de educación superior para Chile.

Estos objetivos, sin embargo, han sido discutidos tanto a nivel de ámbitos, metodologías y criterios relativos al espacio universitario, como en lo referido al contexto formativo y disciplinar de cada una de las unidades académicas y carreras. A partir de 2009 la Facultad de Artes hizo suya la metodología propuesta por Karenina Troncoso & Gustavo Hawes (2007), un marco operativo compartido por la mayoría de las facultades de la Universidad. Esta re-

ferencia es crucial a la hora de intentar una aproximación interpretativa a las bases del proceso institucional de innovación curricular. La citada fuente expresa, entre otras cosas, una definición del concepto de currículo entendido como una:

construcción, negociación, y selección de saberes, identidades, representaciones y realizaciones profesionales y disciplinares expresados en un conjunto de habilitaciones (saberes y competencias) intencionadas, significadas, organizadas y administradas en un itinerario de formación orientado al logro de un perfil de referencia (egreso) que constituye a la vez un compromiso y una promesa ante la sociedad (Troncoso & Hawes, 2007).

Por lo mismo, esta definición reconoce la noción de currículo en términos de una negociación política con fuertes implicancias a nivel de identidades profesionales. Es decir, una acción deliberativa consagrada a expandir el campo de decisiones, escenificando lo más parecido a un campo de batalla donde se disputan el centro las distintas orientaciones llamadas a construir hegemonía. Se podrá apreciar que esta perspectiva entra en un conflicto evidente con las lógicas de comprensión y transmisión del saber artístico señaladas en la primera parte de este texto, lo cual permitiría explicar, en gran medida, la gran demora en el desarrollo de los procesos de innovación y, en varias de las carreras, la poca modificación de las perspectivas curriculares luego de dichos procesos.

Como es sabido, los procesos de innovación curricular no se reducen a meros ejercicios de diseño u organización de planes de estudio. Si llevamos la discusión a su punto de origen, necesariamente debemos hablar de las condiciones históricas, culturales y desde luego políticas que definen el ingreso de las artes a la academia y, en el contexto actual, todo el problemático ámbito de las validaciones no solo institucionales –procesos de acreditación formales y otros similares–, sino también simbólicas y profesionales propias del campo artístico (Bourdieu, 1995). En este sentido, uno de los aspectos relevantes de la academización de las artes es el paso desde su lugar más ancestral –el de los talleres de oficios, los conservatorios y viejas academias de bellas artes– al de una universidad en vías de creciente acreditación o certificación.

En el caso particular de la Facultad de Artes de la Universidad de Chile, el tránsito desde un lugar a otro no ha estado exento de problemas, sobre todo si consideramos la fuerte resis-

tencia de ciertos modelos de enseñanza de las artes, sustentados en las ideas del genio personal y del aprendizaje como proceso de reproducción mimética del saber de un “maestro”. También debemos consignar aspectos locales, sobre todo en lo que dice relación con las formaciones históricas de las disciplinas, las orientaciones o discursos que las sustentan y, desde luego, su función política al interior de un campo de producción artística (Bourdieu, 2003). Detalles como el carácter fundacional, en el caso de nuestro país, son demasiado relevantes a la hora de revisar el posicionamiento histórico del teatro, en nuestro caso específico, y de las artes visuales o la música en el contexto de un discurso modernizador durante la primera mitad del siglo XX (Errázuriz, 1994).

A todo lo anterior debemos sumar la ausencia de una reflexión colegiada respecto del modelo que tanto la Universidad como la Facultad asumieron, en su momento, sin someter a discusión todas las implicancias de un giro constructivista en un espacio académico. De modo que las innovaciones fueron el resultado de la presión administrativa ejercida desde los distintos lugares de poder, como de la necesidad de actualizar los contenidos. No obstante, y como ocurrió en casi todo el ámbito de la cultura durante estos últimos años, nunca hubo una discusión abierta y decidida en relación a las implicancias políticas de los modelos usados, ni mucho menos una revisión de otras propuestas de innovación curricular. Dicho en términos muy gruesos pero no menos enfáticos, la Universidad de Chile “compró” un modelo adecuado a la ideología de mercado que ahora hasta sus propios defensores están llamando a desterrar. Esto quiere decir que ahora, con posterioridad al estallido social de 2019, Chile comienza recién a sacudirse del legado economicista que desde la dictadura predominó como matriz de pensamiento y acción.

El regreso del saber, o la crisis de las humanidades

Tanto para Nussbaum (2010) como para Ordine (2013), la dialéctica ‘universidad-empresa’ / ‘estudiantes-clientes’ ilustra el fuerte deterioro de la calidad de la enseñanza y, por ende, del aprendizaje en un contexto de predominio de la lógica de mercado a nivel planetario. Las ‘habilidades’, ‘capacidades’ o ‘competencias’, palabras reiteradas en el lenguaje del construc-

tivismo en educación, llevan implícitas una acepción semántica, pero también una ideología más cercana a lo que Edelstein (2005) entiende como el predominio de una lógica técnico-instrumental, es decir, de una racionalidad tecnocrática que al menos en nuestros países comenzó a difundirse en la década de los 90.

El modelo adoptado como paradigma en Chile está inficionado de una gramática supuestamente democrática, pero, aunque así lo fuere, esta no sería sino una democracia de mercado, y en ningún caso una política destinada a potenciar la capacidad crítica de las y los estudiantes. El modelo constructivista en educación termina reproduciendo las mismas desigualdades que inspiraron su aplicación en el retorno de la democracia. La contradicción radical tiene que ver con la imposibilidad de hacer conciliar el espíritu ‘emprendedor’ con el interés por las disciplinas humanistas.

En Chile, como hemos señalado más arriba, este ingreso conceptual coincidió con lo que muchos críticos especializados entendieron como la versión perfeccionada –edulcorada, como se dice– del modelo económico exportado desde Chicago por los economistas de la dictadura. Esta es una crítica que repercute en ámbitos de la educación y la cultura, porque la mirada economicista cruza todos los sectores de la vida social, siendo el motivo central que a partir de sucesivas movilizaciones condujo al estallido o revuelta social de octubre de 2019.

El criterio administrativo que caracteriza los procesos de reforma a la educación, tanto en lo relativo a la escuela como a la universidad, ha puesto demasiada atención en lo curricular y dejado en un segundo plano la problematización de las prácticas concretas en el aula (Edelstein, 2005), así como también en la discusión relativa a las epistemologías que de acuerdo con una concepción contemporánea de la educación, debieran propender al cruce de perspectivas teóricas capaces de potenciar el desarrollo del pensamiento crítico (menos ‘competencias’ o ‘habilidades’, y más pensamiento autónomo), como ocurre con aquellas orientaciones afines a la pedagogía crítica, o bien a las denominadas pedagogías radicales.

Dejar de lado el criterio administrativo en tanto dominancia discursiva podría ayudar a recuperar el rol de los docentes –hoy convertidos en meros agentes burocráticos o gestores de productividad al interior de sus instituciones–, para volver a preocuparnos por la generación de conocimientos a partir de la investigación y la discusión permanente. Rescatar la fun-

ción educativa de la enseñanza en vez de insistir en la profesionalización instrumental, utilitarista, podría servir de entrada para un nuevo ingreso de las humanidades en los espacios de formación. Este giro hacia una educación insubordinada respecto de las reglas del mercado en ningún caso corresponde al retorno de una visión romantizada de la cultura y las artes entendidas como el patrimonio de unos elegidos, sino, por el contrario, de la apertura a las diferentes formas radicales que hoy en día ponen en tensión los distintos dominios disciplinares.

No se trata de hacer regresar el viejo ‘paradigma del saber’ con toda su carga de progresiva autoridad discriminadora, sino más bien de recuperar el sentido crítico y reflexivo que el racionalismo tecnocrático imperante durante las últimas tres décadas redujo a un estatuto de mera espectralidad. Detrás del activismo administrativo implícito al modelo constructivista, subyace una subjetividad travestida –para usar el lenguaje de Moulian (1997)– en la que predomina una identidad absolutamente binaria. Ese binarismo está encapsulado en la díada ‘enseñanza-aprendizaje’, que para el lenguaje constructivista implementado en Chile concede una función prioritaria al aprendizaje; sin embargo, esa opción no logra superar el carácter declarativo de la fórmula, porque la evidencia demuestra que hoy en día solo tenemos más estudiantes analfabetos y funcionales al modelo económico imperante.

Es decir que, para plantearlo en jerga posestructuralista, resulta prácticamente imposible la separación de la antítesis constructivista (aprendizaje versus enseñanza), pues es a todas luces evidente que uno de los extremos de esa supuesta dicotomía hace que cada término quede implicado indefectiblemente en el otro. Es decir que si avanzamos en una interpretación respecto de cómo actúan estos términos en la práctica de las y los docentes, tarde o temprano llegaremos a una conclusión previsible: tanto los sentidos centrales como aquellos periféricos de la díada ‘enseñanza-aprendizaje’ amenazan con desmantelar el orden de las oposiciones, esto es, de la estructura considerada como un todo. De modo tal que uno de los axiomas proclamados por el constructivismo –dejar de preocuparnos por la enseñanza y apostar nuestras fuerzas en el aprendizaje– comienza a mostrar sus fisuras. Derrida (1971) y su método de deconstrucción nos propone entender que detrás de todo significado trascendental se esconde una ficción. Todo ejercicio de fijación de un sentido pierde su tiempo, porque la deriva de la significación hace que del movimiento de los significantes emanen ciertos signi-

ficados que las ideologías sociales elevan a una situación de privilegio. Por eso algunos términos construyen un centro en torno al cual otros significados están obligados a girar.

La mala educación de estas tres últimas décadas sí tuvo un efecto positivo ilustrado en las innumerables movilizaciones que preceden al estallido social de 2019. La falacia del acceso a una educación de calidad perdió su eficacia simbólica en la medida que esas mismas personas comenzaron a evidenciar las diferencias entre una educación privada –provista de todas las condiciones para favorecer el crecimiento de una brecha cada vez más amplia a favor de los más ricos– y la educación pública de los más pobres, sujeta a las determinaciones de los operadores políticos de la transición, la mayoría de ellos representantes de una casta de tecnócratas afines a la retórica de mercado que hegemonizó, durante los largos años de la transición democrática, el debate en torno a la educación pública en el país.

El retorno a las humanidades es la respuesta para ir contra toda esta dominancia del racionalismo técnico expresado en una lógica de permanentes mediciones y evaluaciones. Como bien lo expresa Judith Butler (2021), precisamente en una conferencia dictada en la Universidad de Chile, “cuando imaginamos las humanidades, estamos considerando también formas de imaginación –literarias, visuales, digitales, archivísticas–, que constituyen el medio y la labor de las humanidades” (p. 104). De ahí la importancia de no disociar las artes de las humanidades para favorecer el desarrollo del pensamiento como estrategia dirigida a sostener un discurso crítico, porque la reflexión desde las propias disciplinas o saberes debiese conducirnos a entender una universidad separada de las lógicas del mercado, incluyendo –como señala Butler (2021)– al mercado académico.

Conclusiones

El modelo constructivista basado en el aprendizaje por competencias predomina como base conceptual en la educación chilena desde los 90. Aunque con variaciones en el énfasis, este modelo ingresó en las universidades coincidiendo con el establecimiento de políticas neoliberales en medio de un creciente movimiento de repliegue del Estado, el que cedió terreno a la privatización de la educación en términos globales.

Nuestras prácticas docentes en la universidad, donde ya se ha hecho cotidiano el debate entre paradigmas o marcos de pensamiento, tienen un registro cotidiano de aquello que podríamos signar como la pérdida más significativa en el resultado que podemos observar en nuestras egresadas y egresados: cada vez menos capacidad crítica respecto de los propios saberes (y de las prácticas asociadas a ellos) y más apego a las resoluciones administrativas del tipo tecnócrata.

La universidad ‘constructivista’ es un espacio desprovisto de imaginación creativa, algo lógico si atendemos a la progresiva reducción de contenidos tradicionales, como la filosofía, la historia o la literatura. Eso es lo que podría hacer converger el pensamiento de Nussbaum (2010), Ordine (2013) o Butler (2021), referido en este ensayo, aunque en muchas partes el modelo neoliberal es desmontado fácilmente, toda vez que su retórica es bastante literal en el sentido de promover sujetos y sujetas proclives a una lógica de producción determinada. En Chile, el estallido social decretó la obsolescencia de las distintas caras del modelo, haciendo visibles sus estrategias de poder y control sobre los distintos espacios de la cultura. Así, casi nadie hoy en día está dispuesto a defender los supuestos logros del sistema de mercado, porque justamente fue ese malestar subjetivo el que tradujo los distintos escenarios de movilización social que, sumados a los dos años de pandemia, nos obligan a cuestionar los marcos de pensamiento y las metodologías predominantes en estas últimas tres décadas.

Bibliografía

- Aznar, Pilar (1992). *Constructivismo y educación*. Valencia: Tirant Lo Blanch.
- Bourdieu, Pierre (1995). *Las reglas del arte*. Barcelona: Anagrama.
- Bourdieu, Pierre (2003). *Creencia artística y bienes simbólicos. Elementos para una sociología de la cultura*. Córdoba-Buenos Aires: Aurelia Rivera Grupo Editorial.
- Brunner, José Joaquín (1998). *Globalización cultural y posmodernidad*. Santiago de Chile: Fondo de Cultura Económica.
- Brunner, José Joaquín (2017). *Compromiso con la educación. Reflexiones y críticas en torno a la reforma*. Santiago de Chile: Ediciones El Mercurio.

- Butler, Judith (2021). *Sin miedo. Formas de resistencia a la violencia de hoy*. Santiago de Chile: Taurus.
- Carretero, Mario (1993). *Constructivismo y educación*. Zaragoza: Luis Vives.
- Castells, Manuel (1996). *La era de la información. Economía, sociedad y cultura. Vol. 1 La sociedad red*. México: Siglo XXI Editores.
- Coll, César (1993). *El constructivismo en el aula*. Barcelona: Graó.
- Cox, Cristián (1998-1999). “La reforma de la Educación Chilena en los años 90”. *Revista Chilena de Humanidades*, N° 18/19: 13-47.
- Derrida, Jacques (1971). *De la gramatología*. México: Siglo XXI Editores.
- Edelstein, Gloria (2005). “Enseñanza, políticas de escolarización y construcción didáctica”. En Graciela Frigerio y Gabriela Fiker (comps.), *Educación: ese acto político* (pp. 139-152). Buenos Aires: Del Estante Editores.
- Errázuriz, Luis Hernán (1994). *Historia de un área marginal. La enseñanza artística en Chile (1797-1993)*. Santiago de Chile: Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Foucault, Michel (2007). *Nacimiento de la biopolítica: curso en el Collège de France (1978-1979)*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- García Canclini, Néstor (1990). *Culturas híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad*. México: Grijalbo.
- Habermas, Jürgen (1985). *El discurso filosófico de la modernidad*. Madrid: Taurus.
- Liotard, François (1979). *La condition postmoderne: rapport sur le savoir*. Paris: Les Éditions de Minuit.
- Martín-Barbero, Jesús (1987). *De los medios a las mediaciones: comunicación, cultura y hegemonía*. México: Gustavo Gilli.
- Martín-Barbero, Jesús (2010). *Oficio de cartógrafo. Travesías latinoamericanas de la comunicación en la cultura*. Santiago de Chile: Fondo de Cultura Económica.
- Moulian, Tomás (1997). *Chile actual. Anatomía de un mito*. Santiago de Chile: LOM.

- Nussbaum, Martha (2010). *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Madrid: Katz.
- Ordine, Nuccio (2013). *La utilidad de lo inútil*. Manifiesto. Barcelona: Acanalado.
- Piketti, Thomas (2019). *Capital e ideología*. Buenos Aires: Paidós.
- Ponce de la Fuente, Héctor (2020). “Filosofía y estallido social. Sergio Rojas, o el devenir de la filosofía en tanto performance”. *Cuadernos de Beauchef*, Vol. 3: 73-88.
- Richard, Nelly (1986). *Márgenes e instituciones: Arte en Chile desde 1973*. Melbourne: Art & Text.
- Richard, Nelly (1994). *La insubordinación de los signos: cambio político, transformaciones culturales y poéticas de la crisis*. Santiago de Chile: Cuarto Propio.
- Richard, Nelly (1998). *Residuos y metáforas: ensayos de crítica cultural sobre el Chile de la transición*. Santiago de Chile: Cuarto Propio.
- Salazar, Gabriel & Pinto, Julio (1999). *Historia contemporánea de Chile II. Actores, Identidad y movimiento*. Santiago de Chile: LOM.
- Sarlo, Beatriz (1994). *Escenas de la vida posmoderna. Intelectuales, arte y videocultura en la Argentina*. Buenos Aires: Ariel.
- Touraine, Alain (2020). *Vida y muerte del Chile popular*. Santiago de Chile: Editorial Universidad de Santiago.
- Troncoso, K. y Hawes, G. (2007). *Esquema general para los procesos de transformación curricular en el marco de las profesiones universitarias*. Santiago de Chile: Universidad de Chile.
- Valdés, Gabriel (2020). *Los economistas de Pinochet: la Escuela de Chicago en Chile*. Santiago de Chile: Fondo de Cultura Económica.

Lecturas críticas en torno a las políticas educativas en Chile entre las décadas de los años 90 y 2000

Marcelo Torres Fuentes

Presentación

Este artículo no pretende realizar un recorrido histórico de las políticas educativas en Chile, sino más bien llevar a cabo un ejercicio crítico respecto de la responsabilidad del Estado en cuanto a ser un ente rector, garante y promotor del acceso a un sistema igualitario en educación donde todas las personas puedan recibir una formación pública de calidad.

Para ello es necesario realizar una breve descripción de aquellos acontecimientos ocurridos en la década de los 90, con el advenimiento de la democracia, relacionados con los cambios sociales y políticos que han afectado el funcionamiento y la dinámica de la sociedad, principalmente debido a la mediatización de la vida social, la mercantilización, la globalización de la economía, entre otros fenómenos que han generado transformaciones sustanciales en las estructuras y procesos que se viven en el país.

A partir de 1990 con el primer gobierno democrático se ha pretendido –no sin conflicto– sumar a la racionalidad instrumental un componente más, la racionalidad subjetiva o valórica, que pretende integrar al hombre a la sociedad, que participe de los cambios y que forme parte de las decisiones que lo afectan en su diario vivir, proceso que se conoce como desarrollo con equidad.

Lo que pretende el Estado post dictadura es una convergencia entre crecimiento y redistribución, mediante la creación de nuevos empleos, aumento real de las remuneraciones, aumento en las capacidades de acceso al capital humano-físico, es decir, permitir atender las

necesidades de los grupos sociales más desfavorecidos y que normalmente tienen poco acceso a los mercados formales, en este sentido dichos principios u orientaciones de la década del 90 históricamente se han visto tensionadas, dada la incapacidad que ha tenido el Estado en lograr tales objetivos.

Breve antea conceptual

Entendemos que la “teoría” se valida en la medida en que ayuda a comprender las particulares situaciones que se intentan estudiar y, en este caso, cómo el Estado chileno ha diseñado políticas sociales “educativas” en las últimas décadas. Debemos señalar que se trata de una opción, que no se impone como única posibilidad, sino que se ha decidido entre un arco de discursos posibles.

En este sentido, el marxismo original aportó a la teoría política la concepción de que el Estado no es neutral ni ajeno respecto de los conflictos (contradicciones) que atraviesan a la sociedad, sino que es una instancia “de clase”; por tanto, la acción del Estado no construye, naturalmente, el interés general (o el bien común) sino que, más bien, refuerza y favorece los intereses de un sector particular que, ahora, se presentan (ideológicamente) como propios del todo social. En esta reflexión se asume desde ese pensamiento, el sesgo intencionado de la intervención del Estado en el funcionamiento de la sociedad, pero, nos parece, que pretender hoy caracterizar al Estado solo subrayando ese rasgo, constituye un recorte reduccionista que deforma el conocimiento acerca de estas reflexiones.

De ahí que, el pensamiento de Antonio Gramsci (1974) asume que el Estado impone intereses particulares al conjunto de la sociedad, mediante el control y la amenaza de la violencia oficial. Sin embargo, considerar este solo rasgo resulta insuficiente para caracterizar y entender el ejercicio de dominación del Estado moderno (como él lo denomina “occidental”). Así, Gramsci desarrolla la idea que el Estado ejerce dominación con recurso a dos cursos de acción que se dicen mutuamente pero que son analíticamente distinguibles: uno es la violencia (que era el rasgo que había capturado la atención de Marx) y otro, complementario, es la “hegemonía” (la seducción que busca adhesión).

Ambos cursos son distintos pero, en la práctica, se combinan: de allí que, en términos muy generales, el Estado recurre a la violencia cuando la hegemonía deja de funcionar (Coutinho, 2001). Ernesto Laclau y Chantal Mouffe (1987), profundizaron el concepto y lo aplicaron en el análisis de situaciones concretas, utilizándolo para develar las posibilidades contenidas en la democracia para evolucionar hacia formas más justas y equitativas de convivencia social, así, han abierto y consolidado nuevas formas de intentar hacer política progresista en torno al cambio de siglo. De ahí que la teoría marxista (la idea de un Estado que toma partido y que busca imponer uno de los puntos de vista en disputa) resulta adecuada para estudiar el Estado en el campo educativo.

Más aún, la teoría de la hegemonía, tal como fue originalmente desplegada por Gramsci y, luego, por el neomarxismo, nos permite recoger y analizar bien esas particulares iniciativas públicas que son las políticas sociales, que se entienden unilateralmente cuando se las considera sólo como acciones de dominación. Gramsci anota que el ejercicio de hegemonía –a diferencia del engaño o de la ideología– para poder funcionar debe incorporar algunos de los intereses reconocidos por los grupos que se busca subordinar.

Así se abre la mirada para entender que, en la medida en que las políticas sociales son iniciativas de hegemonía, como esfuerzos de control y disciplinamiento social, abren, en el hacer del aparato estatal, espacios auténticos de expresión de intereses populares; se trata de una polivalencia en el sentido posible de las políticas y programas sociales, en la medida que es correctamente percibida y diagnosticada, puede ser trabajada y aprovechada legítimamente (no a escondidas) por los/as profesionales funcionarios/as de la acción social oficial.

De esta manera, esta particular línea teórica que nos encamina a través de la comprensión conceptual de Estado y de las políticas sociales, nos permite instalar una comprensión de estas últimas como espacios que no sólo fijan límites, sino –al mismo tiempo– abren espacios posibles a la iniciativa ciudadana; para ello, parece indispensable abordar en base a una concepción de “política social” que no se reduzca a captar sólo la iniciativa estatal, sino que sea, propiamente, “pública”. Se trataría de no limitarse a entender la dinámica de esas políticas sólo desde la iniciativa estatal hacia “los pobres”, sino de la interacción, dialéctica y de mutua determinación entre el Estado y la sociedad civil.

Otro concepto por rescatar es el de participación que, al igual que los otros conceptos que hemos revisado, es un “territorio en disputa” que, en muchos casos, puede funcionar como instrumento para la manipulación, donde, por una parte, permite discriminar claramente entre una participación que aporta a la construcción de un sujeto social y, por otra, más bien fortalece la dominación sobre el actor popular.

En este sentido para Marx (1968), el Estado respalda y resguarda la reproducción de un “orden” montado sobre la explotación y la dominación. En las sociedades de clase, el Estado estaría revestido de una apariencia que lo proclama como “el Estado de todos”, pero, tras esa forma, lo que opera realmente es el Estado de los dueños del capital, que mantiene al resto de la sociedad en condiciones que son funcionales a esos intereses de la clase dominante (Marx y Engels, 1965). En la sociedad capitalista el Estado existiría para resguardar la vigencia y el funcionamiento de la “propiedad privada”; en esta concepción, el rasgo fundamental de ese Estado es el “monopolio de la violencia legitimada” y su aparato central de funcionamiento son los cuerpos de represión. La limpieza del argumento obliga a concluir que todo lo que hace el Estado, todas sus iniciativas, serán adecuadas al proyecto de las clases dominantes, independientes de las intenciones de quienes diseñan o gestionan esas acciones estatales.

Junto con “hegemonía” en tanto efecto buscado por la dominación en el capitalismo avanzado, hay que referirse a las “instituciones de hegemonía”. La hegemonía no es la propaganda burda en favor del statu quo; más bien se parece a lo que las ciencias sociales clásicas identifican como “socialización” (la hegemonía sería la socialización de los discursos de la clase dominante) y cuando Gramsci (1962) da ejemplos de “instituciones de hegemonía”, menciona, repetidamente, a la escuela, el sistema legal (que impone criterios acerca de lo que está bien y lo que está mal), la iglesia (que decide de la moral y juzga de la verdad) pero, además, incorpora otros aparatos que estamos acostumbrados a considerar autónomos respecto del Estado y ubicados, más bien, en la sociedad: así, menciona a los sindicatos, las cooperativas, entre otros; todos actúan y se combinan para construir “hegemonía” en la sociedad.

Gramsci identifica este conjunto de instituciones - organizaciones como “sociedad civil”. Esta denominación es problemática y ha generado complicaciones; es que aquí se asigna un contenido que es distinto del que la tradición principal en filosofía política ha indicado para

este término (Cohen y Arato, 2001); incluso, es distinto del contenido asignado a sociedad civil en la tradición marxista. Entendemos que si Gramsci, que es un conocedor de estos matices, decide denominar “sociedad civil” a las instituciones de hegemonía, posiblemente es porque busca resaltar que esas formas de asociación (como las escuelas, los sindicatos, las cooperativas, los clubes...) que funcionan insertas en la sociedad son expresiones coherentes de la intención del Estado, que les fija pautas a través de los estatutos, de reglamentos, de personerías jurídicas y que, en su aparente autonomía, operan como mano larga del Estado insertas, dicha instrumentación hace poco efectiva la posibilidad de implementar políticas sociales educativas de calidad.

El sentido de la política social entre las décadas de los años 90 y 2000

Considerando esta antesala conceptual, es necesario destacar algunos hitos de las políticas educativas que se han dado en la historia de nuestro país. Ya en el año 1810 con el plan de partida de la educación pública se aprueba la Ley Orgánica de Instrucción Primaria (1860) y la Ley de Educación Primaria Obligatoria (1960) permitiendo ser el primer marco regulador para el rol del Estado en materia educativa. Es en este contexto que durante los gobiernos de Eduardo Frei Montalva y Salvador Allende se avanza de seis a ocho años de duración en el siglo de enseñanza básica, y a cuatro años en el caso de la educación media.

No se debe olvidar que el proyecto político de la unidad popular (1970-1973) se sustentaba en un proyecto de escuela unificada, con una fuerte presencia del Estado, obviamente influenciado por el contexto sociopolítico de aquellos años; por un ideal democratizador de los procesos educativos (Valenzuela, Labarrera y Rodríguez, 2008), dicho proyecto político se vio fuertemente truncado por la dictadura de Pinochet, cuando el Estado da un giro subsidiario y asistencial a sus políticas sociales, dando énfasis a las lógicas más crueles del mercado y donde emerge con fuerza la privatización de los distintos servicios sociales, previsión social, salud y educación, retrocediendo y estancando las reformas y proyectos del gobierno anterior, lo que se ve reflejado en una baja sustancial de la inversión en el área educativa, la cual pasó de un 7,6% a un 2,6% del producto interno bruto (Valenzuela, Labarrera, Rodríguez, 2008).

En la década de los 80 el Estado inicia el traspaso de los colegios fiscales a los municipios, medida con la que se da término a las escuelas públicas, dando origen a tres tipos de establecimientos: Escuelas municipales, Escuelas particulares subvencionadas y Escuelas particulares pagadas; de esta forma, de 1.674 colegios particulares subvencionados que había en 1980, la cifra se incrementa a 2.643 en 1985 (Valenzuela, Labarrera, Rodríguez, 2008) a esto se suma que dicho escenario debilitó la educación pública, cuyo indicador crítico consistió en la pérdida gradual, pero sistemática, de matrícula, de un 75% en 1980 a un 36,8% en el año 2015 (Mineduc, 2017).

Con el retorno a la democracia en el año 1990, el nuevo gobierno implementó una nueva reforma de la educación cuyo objetivo fue mejorar la calidad y la equidad de los aprendizajes (Mineduc, 1998). Entre las medidas que se pueden destacar en aquel periodo fue el aumento de gasto fiscal en educación, se realizó la reforma curricular que implicó nuevos planes y programas en enseñanza básica y media, se implementa la extensión de la jornada escolar, apoyo tecnológico, se entrega recursos a los estudiantes vulnerables de la educación básica, se promulgó el estatuto docente, entre otras medidas.

A pesar de los esfuerzos predomina la hegemonía del mercado como mecanismo resolutivo, apareciendo un fenómeno absolutamente nuevo en la historia chilena: la segmentación social de los establecimientos. En efecto, en 1990 el 61% de los alumnos de educación básica asistían a un establecimiento municipal y el 31%, a uno particular subvencionado, en 2009 estas cifras cambian, con un 45% de los alumnos de educación básica asistiendo a establecimientos municipales y un 48% a particulares subvencionados. En el caso de la educación media, el escenario no era distinto, en 1990 en la educación particular, que no recibe subsidio del Estado, se educa entre el 8% y 9% de los estudiantes, cifra que se ha mantenido estable a lo largo de los últimos años, el 51% de los alumnos asistía a establecimiento municipales, un 33% a colegios particulares subvencionados y un 8% a liceos de Corporaciones, al año 2009 estos porcentajes cambian a un 41%, 47% y 5 % respectivamente (Mineduc, 2010b).

En el año 2008, las cifras reflejaron una caída de la matrícula en escuelas públicas llegando al 43,5%, mientras las subvencionadas llegaron a un 48%. En relación con el número de establecimientos, mientras los particulares subvencionados se duplicaron entre 1990 y 2009

llegando a 5.536 ese año, los municipales cayeron de 6.286 a 5.829. Al año 2008 un 48% de los estudiantes chilenos asistían a establecimientos privados subvencionados por el Estado, mientras que a la educación pública iba el 43,5% (Mineduc, 2010b).

La proliferación de establecimientos particulares subvencionados contribuyó en gran medida al aumento en la matrícula de la educación media desde 1990, pasando de una cobertura bruta de matrícula de un 79,8% a un 95,9% en 2009. Entre los años 1990 y 2004 se cerraron más de 60 colegios municipales y se crearon más de 1.600 colegios particulares subvencionados (Mineduc, 2010a). Esta situación trajo consigo la discriminación social y por ende la inequidad de la educación, dado que los padres de los niños y jóvenes más vulnerables en la mayoría de los casos no pueden pagar lo que vale un colegio particular subvencionado.

Situación que ha seguido acrecentando las brechas de desigualdad e inequidad social en nuestro país, es así como en educación las personas con mejores ingresos pueden acceder a una formación de calidad, mientras los grupos más vulnerables no logran acceder a un sistema con mejores oportunidades. Los años 80 corresponden a una profunda desvalorización social de la educación en todas sus dimensiones, fundada en el lucro como eje organizador de un modelo basado en la relación precio-calidad (Alarcón y Donoso, 2018).

En el ámbito de la Educación Superior, no es novedad que la fuerte expansión en el acceso ha permitido que una gran cantidad de estudiantes logren entrar principalmente a universidades, institutos profesionales y centros de formación técnica. Los efectos de esta expansión en la educación superior no se han hecho esperar, alcanzando la tasa bruta promedio de asistencia de la población de 18 a 24 años a casi el 40%, duplicándose entre los años 1990 y 2009 (Casen, 2009).

Es importante destacar que el 70% de los estudiantes que ingresan a la universidad son la primera generación en su familia que accede a este tipo de enseñanza, sin embargo las necesidades de adaptación que esto implica son tremendamente desafiantes para las instituciones de educación superior que deben adecuarse a las demandas de un público cada vez más heterogéneo; los jóvenes que están ingresando a la educación superior se enfrentan a condiciones de incertidumbre constante, donde el bajo desempeño estudiantil y la frustración asociada concluyen en la deserción o el lento avance de sus carreras, lo que a su vez afecta a una ade-

cuada inserción en el ambiente laboral (Solar, Domínguez y Elgueta, 2011). Por ende, la inserción de estudiantes en la educación no ha ido acompañada con mejoramientos de la calidad de esta, tanto en las debilidades que estos traen desde la educación básica y media, como la falta de adecuación de las instituciones de educación superior a un nuevo perfil de estudiante.

Lo anterior se ve reflejado cuando los resultados de la prueba Programme for International Student Assessment (PISA) del 2000, mostraron que prácticamente la mitad de los estudiantes chilenos de 15 años se encontraba por debajo o en el nivel 1 de dominio lector; lo que equivalía a que los alumnos poseían serias dificultades para utilizar la lectura como un instrumento para avanzar y ampliar sus conocimientos y destrezas en otra áreas; mientras que solo un 1% se ubicaba en el nivel 5, nivel en que los alumnos podrían manejar información presentada en textos con los que no están familiarizados, comprender textos complejos, evaluar críticamente y establecer hipótesis (Berner y Bellei, 2011).

La reforma educacional en la década de los años 90

Aunque se recupera formalmente, en la democracia existe un incremento en la desigualdad en el sistema educativo (Orellana, 2018), pues a la privatización de la educación generada en la década de los 80, se ha dado continuidad con una política social destinada a fortalecer un modelo económico que ha generado y perpetuado condiciones de exclusión social y agudizado la situación de pobreza en el país.

Situación que ha provocado que la educación pública no cuente con estándares mínimos que garanticen una formación de calidad, pues la Constitución Política de la República de Chile garantiza el derecho a la educación, pero no así el derecho a una educación de calidad, pues en una economía de libre mercado no asegura una formación de calidad para todas las personas. Esto se ve reflejado en que año tras año, el Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (Simce) establece que los niños pertenecientes a los estratos más pobres obtienen resultados significativamente más bajos que el resto de la población.

De acuerdo con lo anterior se puede concluir que, por más de 30 años, se ha mantenido el modelo económico instalado por los neoliberales que:

- Concentra ingresos sobre grupos muy minoritarios (la desigualdad en la distribución no se ha movido, en grado significativo, en 30 años).

- Alimenta la vulnerabilidad económica y social a través de la difusión del trabajo de “mala calidad” (desempleo y subempleo por flexibilidad laboral).

- La economía chilena, radicalmente abierta, ha permanecido muy sensible a las crisis cíclicas que afectan al capitalismo mundial.

- La importancia y el prestigio asignados al desempeño individual en condiciones de mercado (espíritu empresarial) ha ido imponiendo una cultura individualista, de desinterés por lo común y de desconfianza frente “al otro” que ha sido develada y denunciada en sucesivos Informes de Desarrollo Humano elaborados por PNUD.

Los estudios sobre el desarrollo de políticas sociales durante los gobiernos de la Concertación en general mantienen una común apreciación: no alteraron los dos principios centrales del discurso neoliberal del gobierno militar, en orden a mantener los criterios de políticas sociales “focalizadas” y la “permanencia de agentes privados en la implementación de éstas” (Garretón, 1991: 12). Sin embargo, se han realizado los esfuerzos por generar avances en la calidad de la educación, generando un nuevo marco de acción que intenta mejorar las crisis educativas en nuestro país; este nuevo marco señala algunos principios y avances.

Principios orientadores y avances de las políticas educativas en la década de los años 90

Según Valenzuela, Labarrera y Rodríguez (2008), los principios orientadores de las políticas educativas se centran en:

a) Instalar la equidad como eje para la provisión de una educación homogénea en términos nacionales, en un sistema educativo que se hace cargo de las diferencias con el objeto de favorecer a los grupos más vulnerables.

b) Privilegiar la calidad, lo cual implica dirigir el foco puesto hasta ese momento en los insumos, esto es, en los recursos aportados por el Estado, hacia los procesos y resultados de los aprendizajes.

c) Quitar el énfasis de las regulaciones exclusivamente burocrático-administrativas del sistema, para ponerlo en las regulaciones por incentivos, en la información sobre el desarrollo de los procesos de aprendizaje y la evaluación de los resultados obtenidos.

d) Efectuar el pasaje de instituciones relativamente cerradas respecto de los requerimientos de su sociedad, enfocadas principalmente en su autosustentación y controladas por sus propios participantes, a instituciones abiertas a las demandas de su sociedad, interconectadas entre sí y con otros ámbitos o campos institucionales.

e) Efectuar una transición desde políticas de cambios puestas en marcha por la vía de reformas homogéneas y un concepto de planteamiento lineal, hacia estrategias diferenciadas y un concepto de cambio incremental, basado en el despliegue de la capacidad de iniciativa de las escuelas, y no en una estrategia metodológica única o curricular homogénea, con un núcleo común a todo el país.

De acuerdo con lo señalado por Valenzuela, Labarrera y Rodríguez (2008) y considerando los principios ya mencionados, en la reforma educativa en Chile entre los años 1990 y 2000 con miras al mejoramiento de la calidad y equidad de los aprendizajes, se pueden señalar cuatro pilares que complementan la acción estatal:

1. Los programas de mejoramiento de la calidad y equidad de la educación (MECE), los cuales se establecieron para los diferentes niveles educativos (parvulario, básica, media y educación superior) y donde cada establecimiento educacional modalidad fondos concursables debía postular para dar solución a las problemáticas que cada institución tenía en su propio contexto. Sin embargo aunque en sus inicios fue de gran impacto, los resultados no eran los esperados por ende los fondos a lo largo del tiempo fueron desapareciendo.

2. La reforma curricular, en los primeros años consistía en que las propias escuelas, junto a sus profesores debían determinar qué se debía enseñar, de manera que los planes y programas oficiales emanados del Ministerio de Educación solo contenían lo básico de los objetivos fundamentales y contenidos mínimos. Posteriormente en el año 1992 se creó una Comisión Técnica Central que estableció la existencia de objetivos verticales, propios de cada sector de aprendizaje y objetivos transversales que debían estar presente a lo largo de toda la formación del alumnado. Modificaciones que tampoco tuvieron los resultados esperados... por ende, la

trayectoria de la reforma curricular pasó de tener un diseño flexible y abierto a conformar un programa cerrado y obligatorio, en donde se determinaba cada una de las acciones que deben realizar los docentes para el logro de los objetivos propuestos.

3. La función docente: en términos generales los buenos docentes, aquellos que tenían buenos resultados con sus alumnos eran premiados económicamente por su desempeño y los que no debían perfeccionarse para poder seguir ejerciendo.

4. Jornada escolar completa (JEC): a través de esta medida se aumentaron de 30 a 38 horas semanales de enseñanza.

A principios de la década del 2000 se generan otras medidas relevantes que intentan mejorar lo ya descrito:

- La ampliación de cobertura para los niveles de educación parvularia.
 - La incorporación de alumnos con necesidades educativas especiales a la educación regular.
 - Extensión de hasta 12 años de educación obligatoria, lo que garantiza la gratuidad de educación para todos los niños y jóvenes hasta los 21 años.
 - Creación Red Enlaces destinado a la alfabetización digital dentro de los establecimientos educacionales.
 - Programas focalizados en básica (escuelas críticas).
 - Paso de la Prueba de Aptitud Académica (PAA) a la Prueba de Selección Universitaria (PSU).
 - La Ley General de Educación (LGE) reemplaza a Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE).
 - Ampliación de la ley SEP.
 - Cambios curriculares y aumento en la medición SIMCE.
 - Ley 20529, Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación.
 - Ley 20854, Fin de Lucro, la selección y el copago, entre otros programas.
- Por último, en el año 2010 se implementó una nueva institucionalidad para el sistema escolar, además del Ministerio de Educación, existen otras dos instituciones “Agencia de Calidad de la Educación” y la “Superintendencia de Educación”. Esta nueva reestructuración

de la institucionalidad pública ha tenido como intención dotar de mayor responsabilidad y capacidad para promover y exigir una mayor calidad a los proveedores de educación. Este nuevo sistema de aseguramiento de la calidad establece la separación de funciones entre estas tres instituciones. El Ministerio de Educación tendrá a cargo la elaboración de la política y apoyo técnico-pedagógico a los establecimientos educacionales; la Agencia de Calidad de la Educación deberá evaluar la calidad del sistema escolar, en base a estándares y otros indicadores de la calidad educativa, y por su parte la Superintendencia de Educación deberá fiscalizar que los sostenedores de establecimientos educacionales reconocidos por el Estado se ajusten a la normativa educacional (leyes, reglamentos e instrucciones que dicte la Superintendencia), incluyendo la legalidad del uso de los recursos por parte de los sostenedores de establecimientos subvencionados y que reciban aporte estatal (Berner, Bellei, 2011: 73-74).

Consideremos la siguiente tabla presupuestaria por Gobierno:

Gobierno	Periodo	Presupuesto Sector Educación
Patricio Aylwin	1990-1994	1.800 millones de dólares
Eduardo Frei Ruiz Tagle	1994-2000	3.300 millones de dólares
Ricardo Lagos	2000-2006	4.500 millones de dólares
Michelle Bachelet	2006-2010	9.800 millones de dólares
Sebastián Piñera	2010-2014	11.500 millones de dólares
Michelle Bachelet	2014-2018	27.000 millones de dólares

Fuente: Elaboración propia.

Se pueden apreciar los diversos esfuerzos que se han ido gestando desde el retorno a la democracia con la creación de diversos programas y leyes de educación, además del incremento paulatino en el presupuesto público; sin embargo ya en el año 2006 la sociedad civil empieza a plantear su disconformidad en la forma que el Estado ha asumido la educación en Chile, pues han existido más elementos de continuidad que de cambio, es decir, una serie de reformas pero sin alterar la estructura del sistema educativo chileno de manera significativa,

más aún la privatización de la educación que se logra en la dictadura militar sigue como eje central hasta nuestros días, donde los avances no han sido significativos según las mediciones internacionales y nacionales perpetuando las condiciones de desigualdad en el acceso a un sistema educativo de calidad.

En este sentido, para comprender y situarse en las diversas complejidades sociales que emergen con fuerza hoy en día se hace necesario reflexionar críticamente sobre las formas en que el Estado entiende la educación “como un bien de consumo” y no como un derecho que tienen los ciudadanos de formarse en un servicio público de calidad donde se entienda al educando como un sujeto histórico y político.

Las políticas sociales deben ser consideradas como aquella posibilidad que tiene el Estado de poder reducir aquellas malformaciones que genera el mercado y más aún como instancia de mejorar las condiciones de vida de los habitantes de un territorio; en este sentido, las políticas educativas se constituyen en un factor relevante para el desarrollo social de un país.

En este contexto las políticas educativas deben ser entendidas como aquellas instancias que responden a los requerimientos sociales y económicos de los grupos más vulnerables de la población, pues el escaso capital cultural y débil proceso de formación en la enseñanza básica y media requieren de una visión distinta del Estado tanto en el diseño como en la ejecución de una política social acorde al nuevo perfil de estudiante, distinto a sus antecesores que provenían de los sectores más acomodados de nuestra sociedad.

Por años el Estado ha tenido una mirada egocéntrica respecto a la forma de abordar las diversas problemáticas del país, ha asumido un rol de experto sin considerar a los diversos sectores, instituciones y sujetos en la creación de consensos, buscando través de leyes, decretos, disposiciones, reglamentos o resoluciones centrar sus esfuerzos para fiscalizar y supervisar el funcionamiento de las instituciones educativas.

No olvidemos que la lógica del Estado subsidiario hasta el día de hoy ha depositado la responsabilidad de la educación en entes privados, donde a través de transferencias económicas (subvenciones) ha promovido el principio de libertad de enseñanza y donde más que fortalecer su rol como ente rector ha sido un mero espectador de cómo otros imparten la educación en nuestro país.

Hoy en día las políticas sociales educativas siguen agudizando las brechas de desigualdad e injusticia social, la discriminación y exclusión, todo ello provocado por una ceguera institucional que impide visibilizar un conjunto de opciones y estrategias para lograr esa anhelada transformación social.

El desafío está en construir un proyecto político con la capacidad de involucrar a los distintos estamentos y actores para lograr procesos democratizadores que permitan una política educativa más equitativa e igualitaria en el acceso a un sistema de educación de calidad.

Uno de los objetivos de este escrito es visualizar e instalar en la agenda pública la necesidad de dar cuenta de la importancia de diseñar políticas sociales situacionales, acorde a los escenarios ya descritos y a los desafíos que tiene la educación en nuestro país, pues estas siguen perpetuando condiciones de inequidad e injusticia social en aquellos grupos más vulnerables de la población.

Las políticas sociales son concebidas como acciones, que van desde el Estado hacia la sociedad (a los pobres, los carentes o los necesitados) y que resultan, necesariamente, asistencialistas, sin embargo, un punto a discutir puede ser que no corresponda a la naturaleza de estas, sino que se trata de una decisión de Estado que busca fortalecer relaciones de subordinación entre la autoridad y la ciudadanía, dado que frente a los hechos hay quienes rechazan la posibilidad de que las políticas y programas educativos sean participativos, pues debemos reconocer que no hablamos de una propuesta de fácil ejecución ya que se trata de que el Estado genere espacios de poder a los diversos actores llamados a democratizar la educación en nuestro país.

Nuevas brisas: movimientos estudiantiles (2006-2011)

Ante estos nuevos escenarios, la ciudadanía empieza a asumir paulatinamente nuevos rumbos, intentando romper la dependencia y manipulación estatal. Si bien existe una intencionalidad política de mejorar las instituciones públicas en el contexto de la modernización del Estado, en forma paralela se están generando nuevos movimientos sociales que permiten a la ciudadanía posicionarse como un actor alternativo a los ya tradicionales, “la ciudadanía ya no es definida

como pertenencia del individuo al Estado, sino como complejo de derechos-deberes de los sujetos de ciudadanía, ya sean individuos o actores colectivos” (Herrera, 1996). En este sentido la ciudadanía empieza a emerger dada la incapacidad que ha manifestado el Estado de asumir nuevos temas públicos y de interés ciudadano, emergen actores con capacidades de poder planear nuevos desafíos y romper la lógica paradigmática del Estado a partir de sus tradicionales políticas sociales que buscan perpetuar las condiciones de desigualdad e injusticia social.

Los movimientos sociales han tenido la capacidad de cuestionar el rol del Estado en materia educativa, y han puesto en el debate público las contradicciones del modelo educativo heredado de la dictadura. Han sido los estudiantes secundarios en base a las protestas de los años 2006 y 2011 quienes paralizaron las actividades académicas por varios meses demostrando cohesión y capacidad organizativa a lo largo de todo Chile, y quienes con sus propuestas lograron que el Estado aprobara una nueva estructura legal “Ley General de Educación”, la cual entre otras cosas terminó con el lucro, limitando el accionar del sector privado, transparencia de la inversión en educación por parte del Estado, creación de una Superintendencia de Educación, entre otros avances ya mencionados anteriormente.

De esta forma, la política educativa pasó de estar en el patio trasero del Estado a estar hoy en día en el debate público en permanente vigilia respecto de cualquier iniciativa que se quiera realizar. Han sido los estudiantes quienes permanentemente han tensionado al Estado en cualquier intento de seguir generando programas situados en las lógicas neoliberales, pues la educación en Chile no solo se relaciona con problemas de infraestructura y recursos, sino también con un conjunto de dimensiones o determinantes sociales que son transversales a la vida de cualquier persona, y que son producidas por la inequidad, injusticia y desigualdad existente en el país.

Para avanzar en estos desafíos se requieren proyectos políticos con capacidad de interactuar con otros de igual a igual, es decir, un Estado con capacidad de articular y coordinar iniciativas educativas con el apoyo de otros actores, que permitan la democratización de los procesos socioeducativos, donde se hace indispensable traspasar cuotas de poder a otros para que colectivamente se aborden situaciones desde la diversidad y no desde una mirada normativa de la realidad social.

También es necesario contar con una sociedad civil con capacidades de abordar estos desafíos, con capacidad crítica y a su vez propositiva para poder emerger de situaciones que por sí sola no ha podido resolver. Por lo tanto, la generación de una alianza entre Estado y Sociedad Civil puede permitir el abordaje de las diferentes problemáticas que hoy tenemos en el campo educativo.

Por último, considerar a los diversos actores sociales en la construcción de ciudadanía implica necesariamente establecer una relación horizontal con la sociedad civil, permitiendo que la acción estatista involucre a los actores tanto en el diseño como en la evaluación de las políticas educativas con la finalidad de poder garantizar el aporte significativo a los procesos de desarrollo que se viven en el país, por ende propiciar espacios de encuentro Estado - Comunidad Educativa puede permitir deconstruir aquellas posiciones que van naturalizando las problemáticas socioeducativas en el país y generar espacios educativos más democráticos donde los estudiantes puedan ser formados como sujetos críticos, ciudadanos con poder de decisión y por sobre todo una política social educativa descentralizada acorde a las características socioculturales y territoriales en las cuales se encuentran insertos los sujetos partícipes de la educación en Chile.

Bibliografía

- Alarcón, Jorge y Donoso, Sebastián (2018). “¿Nuevo Paradigma en la política educativa chilena? Debates sobre educación y transformación social”. *Revista de educación*, 42: 740-768.
- Berner, Heidi y Bellei, Cristián (2011). “¿Revolución o Reforma? Anuncios, Medidas y Compromisos a la Espera de la Reforma Educacional”. *Revista de Ciencia Política*, 49: 67-96.
- Casen (2009). MIDEPLAN. Chile.
- Cohen, Jean y Arato, Andrew (2001). *Sociedad Civil y Teoría Política*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- Coutinho, Carlos Nelson (2011). *Marxismo y Política*. Santiago: LOM ediciones.
- Garretón, Manuel Antonio (1991). “Del autoritarismo a la democracia política”. *Revista Mexicana de Sociología*, 53: 15-32.

- Gramsci, Antonio (1962). *Notas sobre Maquiavelo, sobre la Política y sobre el Estado Moderno*. Buenos Aires: Editorial Lautaro.
- Gramsci, Antonio (1974). *Pasado y Presente*. Buenos Aires: Editorial Gránica.
- Herrera, Manuel (1996). “La especificidad organizativa del tercer sector: Tipos y dinámicas”. *Revista Papers*, 56: 163-196.
- Laclau, Ernesto y Mouffe, Chantal (1987). *Hegemonía y Estrategia Socialista. Hacia una radicalización de la democracia*. Madrid: Editorial Siglo XXI.
- Marx, Carlos (1968). *Crítica a la Filosofía del estado de Hegel*. Ciudad de México: Girjalbo.
- Marx, Carlos y Engels, Federico (1965). *El Manifiesto del Partido Comunista*. Pekín: Editorial Lenguas Extranjeras.
- Ministerio de Educación de Chile (1998). *Reforma educativa en marcha*. Santiago: Mineduc, diciembre.
- Ministerio de Educación de Chile (2010a). *Indicadores de la Educación en Chile 2007-2008*. Santiago: Mineduc, abril.
- Ministerio de Educación de Chile (2010b). *Anuario estadístico de la Educación en Chile 2009: Establecimientos y Unidades Educativas*. Santiago: Mineduc, diciembre.
- Ministerio de Educación de Chile (2017). *Revisión de las políticas educativas en Chile desde 2004 a 2016*. Santiago: Centro de Estudios Mineduc División de Planificación y Presupuesto.
- Orellana, Miranda (2018). *La mercantilización de la educación en Chile. Entre El Mercado gratuito y la educación pública*. Santiago: LOM Ediciones.
- Solar, María; Domínguez, Lucía y Álvaro, Elgueta (2011). “Políticas Públicas para la Educación Escolar y Superior en Chile”. [En línea] https://www.academia.edu/2947102/Pol%C3%ADticas_P%C3%BAblicas_para_la_Educaci%C3%B3n_Escolar_y_Superior_en_Chile
- Valenzuela, Juan; Labarrera, Pía y Rodríguez, Paula (2008). “Educación en Chile: Entre la comunidad y las rupturas principales hitos de las políticas educativas”. *Revista Iberoamericana*, 48: 129-145.

Trabajo didáctico de evaluar, dispositivos educativos y repitencia en la escuela secundaria: notas para pensar los procesos de transformación escolar y de desigualdad educativa

Octavio Falconi

Introducción

El presente texto tiene por propósito aportar algunas reflexiones sobre ciertos procesos vinculados con el trabajo didáctico de evaluar que profesoras de educación secundaria despliegan cuando valoran y califican los aprendizajes y/o desempeños escolares de sus estudiantes. Con este objetivo, se analiza la implementación de normativas y programas (dispositivos educativos¹) del ámbito nacional y federal (Argentina) y, particularmente, el caso de la jurisdicción Córdoba, en tanto políticas educativas que tienen por intención transformar algunos aspectos del modelo organizacional, los regímenes académicos y las prácticas docentes². Para indagar en estas dinámicas, se recuperan investigaciones y estadísticas vinculadas con la problemática. Por último, se ofrecen algunas reflexiones acerca de apropiaciones, problemas y obstáculos que se producen entre las acciones de las políticas educativas y los haceres en las instituciones de enseñanza.

En primer lugar, definimos la noción de *trabajo didáctico de evaluar* (Falconi, 2023b)

¹ Falconi y Pirone (2023), recuperando a Anne Barrère (2013), expresan que “... nos encontramos en el ‘auge de los dispositivos educativos’, que resultan de la articulación entre una globalización de los sistemas y las políticas educativas y la gran variedad de prácticas de los actores locales a quienes estas políticas delegan parte del gobierno escolar [y que] parecen reemplazar gradualmente a las políticas educativas centralizadas que ahora parecen cada vez más fragmentadas [y] buscan modificar en algunos casos la organización de la forma escolar tradicional”.

² Políticas que tienen la intención de cumplir con la obligatoriedad escolar y la inclusión educativa dispuestas por la Ley de Educación Nacional (2006) y la Ley Provincial de Educación de Córdoba (2010).

como los modos de ponderar, calificar y acreditar que les docentes desarrollan en sus prácticas de enseñanza acerca de los logros alcanzados en los aprendizajes y/o desempeños de sus estudiantes con los contenidos escolares, donde los instrumentos y las actividades de evaluación (artefactos, tipos de respuesta y producción con los saberes) y los aprendizajes alcanzados –los procesos cognitivos y las acciones que provocan (Ravela y otros, 2017: 49)–, se ubican y entran en un continuum que va desde aquellos que valoran y desarrollan apropiaciones genuinas y significativas de manera oral, escrita y/o motriz del conocimiento escolar hasta las que se orientan a medir o controlar cierto volumen de información o activismo. Proceso que se despliega en marcos organizacionales, estructuras laborales y regímenes académicos que habilitan como restringen las posibles prácticas evaluativas de los profesores, así como también la progresión de los recorridos formativos de los estudiantes.

En el cotidiano de las instituciones educativas, el trabajo didáctico de evaluar es una actividad que moviliza múltiples significados y emociones tanto para los profesores que la ejercen como para quienes lo experimentan desde la posición de estudiante y/o familia. En la escuela secundaria la temática ha tomado mayor visibilidad principalmente a partir de un conjunto de dispositivos y/o programas que buscan modificar los regímenes y las prácticas de evaluación con el objetivo de alcanzar una mayor inclusión educativa en el marco de la obligatoriedad escolar. Sin embargo, como veremos, la repitencia y el abandono escolar persisten como fenómenos que evidencian las dificultades para sostener la continuidad y permanencia en la progresión de la escolaridad de muchos jóvenes alumnos³.

Evaluación, repitencia y abandono escolar en la escuela secundaria

Más allá que para el caso de la escuela secundaria la repitencia es un fenómeno complejo y multicausal, los hallazgos de un conjunto de investigaciones nacionales e internacionales,

³ En este texto se abordan los procesos en las escuelas secundarias orientadas y técnicas de cinco, seis y siete años de cursado, respectivamente, diferenciándolas de otras modalidades y/o programas como la educación secundaria de adultos, las escuelas de reingreso, el plan Fines, el programa de inclusión y terminalidad 14-17, entre otros. No obstante, las dinámicas didácticas descriptas aquí pueden asemejarse en estos otros formatos escolares.

como así también los indicadores estadísticos, dan cuenta de la existencia de una correlación entre los regímenes y las prácticas de evaluación didáctica y la repitencia y el abandono escolar (Krichesky, 2015; Hernandez y Maderna Negrin, 2017; Terigi y Diker, 2023).

A partir de investigaciones realizadas en escuelas europeas, Perrenoud (1994, 2008) aborda la relación que se establece entre las maneras de hacer la tarea de evaluar y la construcción del éxito y el fracaso escolar. Al respecto, concluye que este proceso cristaliza la producción de jerarquías de excelencia y, en muchos casos, destinos educativos y experiencias estudiantiles sometidas a selección, discriminación y expulsión. Como propone Dubet (2003), las estructuras y los procedimientos escolares, particularmente los evaluativos, promueven desigualdad educativa y social, y contribuyen a diferenciar a los alumnos en victoriosos y vencidos. Al respecto, Perassi (2009) señala que en las culturas de evaluación vigentes en todas las instituciones de enseñanza se pueden identificar rasgos que alientan y provocan recorridos escolares que desembocan en diferentes modos de fracaso educativo.

Para el caso de las escuelas secundarias de nuestro país los índices de repitencia siguen siendo altos. En este sentido, la cantidad de alumnos que comienzan y el bajo porcentaje que termina en tiempo y forma permite conjeturar que la repitencia contribuye a provocar recorridos estudiantiles intermitentes o con abandono escolar. Como expresan Gvirtz y Oría:

La repitencia es una estrategia pedagógica utilizada generalmente como acción correctiva del fracaso académico. Ocurre cuando un estudiante es retenido en el mismo año escolar en lugar de ser promovido al siguiente junto con sus compañeros de curso [...] Resulta, en parte, consecuencia del modo en que se estructura la escuela moderna: graduada por edad [siendo] un fenómeno especialmente frecuente en comunidades en contextos de pobreza (2010: 4).

Un hecho aceptado en el campo pedagógico, aunque largamente naturalizado debido a la tradición selectiva y meritocrática del nivel secundario, es que una de las causales directas de la repitencia está ligada a la “promoción en bloque” de los espacios curriculares del año lectivo⁴.

⁴ La promoción en bloque consiste en un procedimiento escolar en el cual una alumne para pasar al año siguiente debe aprobar el 70 u 80% de las materias del cursado anual.

Una estrategia organizacional y administrativa para la acreditación de asignaturas estrechamente ligadas a un régimen de evaluación y a una estructura curricular y laboral, donde los docentes evalúan, califican y acreditan en sus asignaturas de manera aislada y, por lo general, desatendiendo el trabajo pedagógico de sus colegas, así como también las exigencias y experiencias que los estudiantes desarrollan en el conjunto restante de materias. En efecto, el desempeño de un alumno para la promoción del año lectivo equivale a la suma de evaluaciones y acreditaciones aisladas en diez o más asignaturas.

Desde las estadísticas se muestra que el crecimiento de la escolarización secundaria en Argentina se desarrolló sostenidamente durante el siglo pasado y las primeras décadas del siglo XXI. La tasa de escolarización en el 2019, para la población de los principales *aglomerados urbanos* del país, alcanzaba el 95,4% de los adolescentes de 12 a 17 años con asistencia a la escuela secundaria⁵. En el año 2018 la *tasa de promoción efectiva* del nivel era del 81,3%, es decir, 8 de cada 10 estudiantes habían promovido el año de estudio que estaban cursando.

Sin embargo, aún con los importantes logros en el incremento de la matrícula, en términos generales en el país –aunque diferencial según jurisdicciones y sectores sociales– la tendencia es que los niveles de repitencia, desgranamiento y abandono escolar son aún constantes para la escuela secundaria. Para el 2018 la *tasa de egreso* del nivel secundario fue de 54,1%⁶. Este porcentaje cae notablemente cuando se mide con la *tasa de egreso a término* (sin repetición) que para el 2018 era de solo 29%. Este último porcentaje muestra que solo un tercio de los estudiantes termina en tiempo y forma la secundaria, lo cual permite comprender la enorme brecha que se produce entre quienes terminan en los plazos previstos y aquellos que les lleva varios años por efecto de la repitencia y/o el abandono intermitente.

Un aspecto a resaltar es que estos indicadores tienen a su interior porcentajes muy diferentes

⁵ Debido a la pandemia ocasionada por el virus Covid-19, las publicaciones de los ministerios de Educación se vieron suspendidas. Para el nivel nacional se recuperan los datos publicados en el documento “Evaluación de la Educación Secundaria en Argentina, diciembre 2019”, publicado por la Secretaría de Evaluación e Información Educativa (SEIE) del MEN, en base al Relevamiento Anual.

⁶ Indicador que expresa el porcentaje de alumnos de una cohorte que ingresa en primer año y que alcanzan y promueven el último año.

según el sector social que se trate. Para el 2019 las brechas de finalización de la secundaria según el nivel de ingreso de los hogares de los jóvenes siguen siendo marcadas, mientras el 91% de jóvenes de hogares con mayores ingresos había finalizado el nivel, sólo 43% lo había hecho en el grupo de menores ingresos. La repitencia en el nivel secundario al 2018 se mantiene estable desde el 2011, en torno a un 10%, donde el porcentaje en el sector estatal es más alto que en el privado (12% y 4%, respectivamente). En términos comparativos, las estadísticas de la jurisdicción Córdoba no varían sustantivamente en relación a este conjunto de indicadores.

Estos datos dan cuenta, como sostienen Acosta y otras (2020), que la expansión del nivel secundario en Argentina se produce con una matriz de incorporación y expulsión en forma simultánea efecto del modelo institucional (organización escolar, regímenes, estructura curricular, entre otros) que estaría asociado con las dificultades para asegurar recorridos formativos ininterrumpidos y con una terminalidad completa con titulación para todos los jóvenes estudiantes.

Así, el logro de una trayectoria estudiantil continua con finalización efectiva en la educación secundaria se encuentra inconclusa, principalmente para los sectores de bajos ingresos. Y más allá que para cualquier joven sin distinción de clase la repitencia es un padecimiento, el fenómeno muestra una profunda desigualdad para quienes la experimentan, que mayoritariamente son los alumnos más pobres de nuestro país. Fenómeno que se profundizó con las alteraciones producidas en la escolarización, y la vida en general, con la pandemia ocasionada por el Covid-19.

El trabajo didáctico de evaluar: entre legislaciones, normativas y dispositivos educativos en el caso Córdoba

Las legislaciones y las políticas educativas implementadas durante el siglo XX y principios del siglo XXI, sumadas a las expectativas sociales con respecto a la escolarización, provocaron un crecimiento sostenido de la matrícula del nivel secundario. A partir de la Ley Federal de Educación (1993) que declara la obligatoriedad para el primer tramo de la educación secundaria, se produce una notable ampliación de la matrícula de jóvenes de sectores sociales que nunca se habían sumado a ese nivel educativo. Posteriormente, la Ley de Educación Nacional (2006) promulga la obligatoriedad escolar para la totalidad del nivel, inaugurando así un *giro*

igualitarista en las políticas para el sector a través de la puesta en marcha de múltiples acciones, proyectos y programas sociales y educativos asociados con el imperativo de la inclusión y la declaración de la educación y el conocimiento como un bien público y un derecho personal y social garantizados por el Estado.

No obstante, junto con un acceso cercano a lo universal resaltan con mayor crudeza las dificultades y restricciones que posee el dispositivo escolar de la secundaria para cumplir con la inclusión educativa y, principalmente, para les estudiantes de sectores populares. Un fenómeno que en parte es efecto de un rígido formato graduado, un cuantioso volumen de asignaturas/contenidos a cursar y aprobar de manera simultánea y una *promoción en bloque* para alcanzar la acreditación del año cursado, entre otros componentes. Asimismo, para el caso de muchos establecimientos educativos estatales se suman a estas restricciones organizacionales las precarias condiciones materiales y simbólicas que contribuyen a aumentar los obstáculos para alcanzar recorridos escolares continuos.

En dirección a resolver los efectos adversos que produce el modelo organizacional y el régimen de evaluación, y en línea con los acuerdos alcanzados en el Consejo Federal de Educación⁷, el Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba (MEPC) pone en marcha en el 2010 dos modificaciones para flexibilizar el “Régimen de evaluación, promoción y acreditación y asistencia en los alumnos del nivel secundario”. Por un lado, la trimestralización de la evaluación de los estudiantes⁸, que consistió en dividir en tres etapas el año lectivo para promover un mayor control y seguimiento de profesoras, familiares y alumnos del proceso de enseñanza y aprendizaje y, por otro, la implementación de la *tercera materia previa*⁹, una variante con la cual un alumno para pasar al año siguiente puede no aprobar tres materias, donde una ingresa en esa modalidad, la cual requiere un seguimiento coordinado de tutores y docente de la asignatura para el cumplimiento de trabajos prácticos y un coloquio para aprobar.

⁷ Resolución CFE 84/09 - “Lineamientos políticos y estratégicos de la educación secundaria obligatoria”.

⁸ Resolución 00/05 del 2010 Dirección General de Educación Media y Dirección de Educación Técnica y Formación Profesional-MEPC.

⁹ Resolución 00/10 del 2010, Dirección General de Educación Media y Dirección de Educación Técnica y Formación Profesional-MEPC.

Asimismo, en consonancia con las propuestas educativas a nivel federal, el Ministerio provincial publica una serie de documentos para acompañar a los establecimientos en este proceso de cambio¹⁰, que promueven un conjunto de herramientas conceptuales para reorientar el trabajo didáctico de evaluar de los docentes con el propósito de acompañar y fortalecer los aprendizajes de los estudiantes: *evaluación en proceso, continua, contextualizada, integral y participativa*¹¹. Denominaciones que se engloban en la noción de *evaluación formativa*¹², utilizada asiduamente hasta la actualidad por el discurso oficial.

Pasada casi una década, la trimestralización no mejoró los indicadores estadísticos como supuestamente se esperaba. En la dinámica escolar evidenció problemas para profesors y alumnos para tramitar constantemente las evaluaciones y los promedios en las diez o más materias que se cursan semanalmente (Falconi, 2014a, 2014b). Específicamente, para el caso de los docentes, puso en evidencia la sobrecarga e intensificación laboral para gestionar y administrar las evaluaciones y calificaciones con el consecuente registro en las libretas¹³. Además, en los últimos años se sumó la exigencia de la carga digital en el *Sistema de Gestión Estudiantes*¹⁴.

¹⁰ Acciones que se orientan con una serie de documentos: “La evaluación de los aprendizajes en Educación Secundaria”, SPIyCe, MEPC (sin fecha); “Documento de acompañamiento N° 7 - Evaluación en proceso” (2016); “La Evaluación en los distintos formatos curriculares” (2016), SPIyCe, MEPC, entre otros que se citan en el presente texto.

¹¹ *Evaluación en proceso* es una noción propuesta en la Resolución CFE 93/09.

¹² El concepto es acuñado en 1967 por Michel Scriven y utilizado hasta la actualidad por numerosos autores nacionales e internacionales.

¹³ Realizando un cálculo aproximado, un alumno obtiene por asignatura dos o más calificaciones por trimestre. Por lo tanto, con 10 asignaturas en el *Ciclo Básico* obtiene como mínimo de 20 a 30 calificaciones en un trimestre, es decir, de 60 a 90 calificaciones por año lectivo. Para un profesor con 30 horas laborales que se desempeña en espacios curriculares de 3 horas-cátedra, desarrolla su tarea aproximadamente en 10 cursos con 30 estudiantes en cada uno, lo cual equivale a colocar unas 600 o más calificaciones por trimestre, es decir, unas 1.800 o más calificaciones por año (sin contabilizar en estas cifras los *promedios* de cada alumno).

¹⁴ El *Sistema de Gestión Estudiantes* es un software que la jurisdicción Córdoba implementa para todos los estudiantes del territorio provincial, integrado a la plataforma CIDI (Ciudadano Digital). El sistema posibilita a los progenitores y familiares consultar la situación de los alumnos.

Algo similar sucedió con la *tercera materia*, porque propone una solución parcial, debido a que no evita el riesgo de seguir acumulando asignaturas sin aprobar al año siguiente y, en consecuencia, coloca al alumno en situación de volver a repetir el curso siendo que la *promoción en bloque* continúa vigente. Así la escuela secundaria no encuentra una organización escolar y un régimen académico para que sus estudiantes avancen recuperando materias o contenidos que no lograron aprobar¹⁵.

Ante la evidencia de las dificultades que acarrea el *Régimen de Evaluación...* (aún vigente en la mayoría de los establecimientos educativos), el MEPC inicia a partir del 2018 una nueva reforma con modalidad de *prueba piloto*, en escala, y en algunas escuelas del territorio provincial.

Cambios en la estructura organizacional y pedagógica: la NRA, la UTP y otros dispositivos para el trabajo docente

En un nuevo intento por modificar aspectos organizacionales, prácticas pedagógicas y, particularmente, las vinculadas con la evaluación, el MEPC implementa en diciembre del 2018, y solo en algunas Escuelas Secundarias¹⁶, el Nuevo Régimen Académico (NRA). Por su parte, en el 2019 un grupo de Escuelas Técnicas (con orientaciones Industriales y Agrarias) que se incorporaron al NRA ponen en marcha otro dispositivo denominado, *Unidad Técnica Pedagógica* (UTP)¹⁷.

De manera sintética, el NRA organiza el ciclo lectivo en dos etapas separadas por el receso

¹⁵ Como señalan Arroyo y Litichever (2019), muchas veces se confunde y reduce el régimen académico al régimen de evaluación, no obstante, abarca muchos otros aspectos de la organización y la vida escolar (desarrollo curricular, integración de saberes, convivencia escolar, asistencia, entre otros). Aquí el análisis se circunscribe principalmente a las regulaciones sobre la evaluación.

¹⁶ A partir de datos oficiales del 2020, el NRA se desarrolla solo en un tercio de los establecimientos educativos (291 escuelas) de diferente modalidad (orientada y técnica) y sector (estatal y privada).

¹⁷ Si bien el NRA es producto de los acuerdos de la “Secundaria 2030”, promovidos por el gobierno de Cambiemos (2016-2019), la transformación de los regímenes académicos se remonta a las propuestas impulsadas por el gobierno del Frente para la Victoria (2003-2015) con las resoluciones CFE 84/09 y CFE 88/09 (Falconi y Frankowski, 2022).

invernal, más un período de coloquios de dos semanas de duración e instancias de exámenes y una modificación en el dispositivo de evaluación, acreditación y promoción en la perspectiva de una *evaluación en proceso* donde no existe “... una calificación en la Primera Etapa¹⁸ sino que se informará las calificaciones obtenidas en las instancias de evaluación previstas por cada docente...”. Así “[e]l promedio final surge de todas las calificaciones registradas en ambas etapas, en cada espacio curricular” y “la acreditación de cada Espacio Curricular será anual y se obtendrá cuando el estudiante logre 7 (siete) o más de promedio final, que equivale al 70% o más de los aprendizajes considerados prioritarios de cada espacio disciplinar”. Al respecto, señala que

[si] en alguna de las evaluaciones en proceso quedaron *aprendizajes pendientes*, el docente deberá brindar al estudiante *otra oportunidad*, diseñando *estrategias diversas* para garantizar la apropiación efectiva de los mismos. Para los *aprendizajes pendientes*, luego de realizar el proceso diseñado por el docente, *la calificación que se registrará será la obtenida en la última instancia*. Sólo se prevé hasta 2 instancias de recuperación de aprendizajes no logrados por núcleos a evaluar.

El NRA regresa al formato de cuatrimestralización del ciclo lectivo e introduce diversas instancias de evaluación para aprobar los contenidos pendientes en las asignaturas¹⁹. Además, incluye las *trayectorias escolares asistidas* con tutorías docentes para estudiantes que superen el límite de inasistencia. En este sentido, modifica la condición de alumno libre por ausentismo y realiza una revisión de la “repetencia automática” por acumulación de materias sin aprobar, pasando a considerarse una decisión institucional de la gestión directiva, el colectivo docente, el gabinete psicopedagógico y la preceptoría.

Asimismo, la normativa del NRA y los documentos asociados instan a que directivos y docentes identifiquen y distingan las particularidades de las acciones de evaluar, calificar, acre-

¹⁸ Se interpreta que refiere a la calificación “promedio” del cierre de la etapa semestral.

¹⁹ Las medidas tomadas por el MEPC para todas las escuelas secundarias durante la pandemia fueron bastante similares al NRA. Luego, con memorándum del 02 de febrero de 2022, informa que se implementa en la totalidad de las escuelas del territorio provincial una organización temporal para el ciclo lectivo y un régimen de evaluación en modalidad cuatrimestral que poseen bastante semejanza con el NRA.

ditar y promover, en función de una toma de conciencia de los efectos que producen estas diferentes prácticas escolares en los recorridos formativos y las experiencias de los estudiantes.

No obstante, en este esquema, las modificaciones introducidas por el régimen académico no transforman sustantivamente el dispositivo escolar, ni la promoción en bloque y, en consecuencia, empuja a los colectivos docentes a remediar los riesgos de la repitencia acumulando numerosas instancias de recuperación para cada alumno, que recarga la labor cotidiana, principalmente la vinculada con el trabajo didáctico de evaluar.

Por su parte, la UTP integra y agrupa asignaturas del área técnica en una *Unidad Pedagógica* durante el recorrido de los tres primeros años en el Primer Ciclo. Para su implementación requiere formar equipos de trabajo por *curso* o por *curso y división* (profesor, maestro de enseñanza práctica, jefe de sección y/o jefe general) para generar una planificación única y conjunta teniendo en cuenta las capacidades técnicas y tecnológicas para todo el trayecto formativo de dicho ciclo²⁰. En su desarrollo, los equipos docentes deben evaluar en forma conjunta alumnos y a grupos de alumnos, consensuando los criterios de evaluación y los indicadores en un único informe pedagógico por estudiante (informe que permitirá hacer el seguimiento promocional de cada uno a lo largo del primer ciclo). La promoción final de la UTP se obtiene en tercer año y, la misma se alcanza con siete o más de calificación. Durante el cursado *ciclado* de la UTP, las calificaciones son cualitativas y deben guardar relación y coherencia con los indicadores consensuados por el equipo docente. Luego se registran de esa manera en el *Sistema de Gestión de Estudiantes*, entendiendo que los dos primeros niveles implican aprendizajes pendientes que deberán reflejarse en el sistema.

En este sentido, la UTP produce transformaciones en varios niveles y aspectos. En primer lugar, a nivel curricular modifica la estructura aislada de las materias, que pasan a integrarse en un proyecto. En segundo lugar, cambia el trabajo docente, que pasa a una tarea colectiva y asociada. En tercer lugar, trastoca la actividad de enseñanza en el típico formato monogrado, al dejar de estar organizada en un trayecto cerrado sobre sí mismo, en un único año lectivo,

²⁰ En las escuelas industriales agrupa los espacios curriculares de *Educación Tecnológica, Dibujo Técnico y Taller*, y en las agrotécnicas, *Educación Tecnológica, Informática y Taller de Granja*.

para pasar a incluirse en un ciclo y en un proyecto pedagógico. Por último, modifica la forma de evaluar y calificar, como también la promoción anual de cada asignatura²¹. Puede decirse que la UTP transforma con mayor sofisticación la organización y el trabajo pedagógico para promover recorridos continuos y no fragmentados, pero continúa englobada en la cursada simultánea y la aprobación del conjunto de materias para promover un año lectivo.

Por otra parte, previo al NRA y la UTP, en el 2011, el MEPC comienza a promover la utilización de *rúbricas* para evaluar los desempeños de los estudiantes, aunque solamente en algunas asignaturas²². Posteriormente, en el 2015, las incluye para todas las áreas²³. Los documentos consideran a las rúbricas “como una matriz de valoración en la que se explicitan criterios o indicadores y una escala de valoración para cada uno de ellos”. En tanto instrumentos, las rúbricas requieren la elaboración de planillas con escalas de apreciación cualitativa, que llevan a una calificación numérica, buscando transparentar y hacer públicos los criterios de evaluación y calificación que colocan les profesors.

La rúbrica también se incluye en la implementación del NRA, en un intento de mejorar las prácticas evaluativas. Su adopción como dispositivo para evaluar y calificar tiene por objetivo transparentar las decisiones de los docentes, además de buscar evitar la fragmentación de la calificación, acreditación y promoción de los estudiantes, para dar paso a una apreciación global, colectiva y coordinada a nivel institucional, evitando las decisiones aisladas de cada docente. Al respecto, la normativa del NRA expresa “la institución escolar llevará un registro unificado de los procesos de cada estudiante, en el que los docentes asentarán sus apreciaciones cualitativas sobre la trayectoria escolar que lleva a cabo en cada espacio escolar” (Resol. 188/18. Anexo II: 13).

²¹ Los altos índices de fracaso y deserción escolar que provoca el cursado en contrarresto de los espacios educativos técnicos en el Primer Ciclo de la Escuela Técnica-Profesional (Fogliano, Falconi, Lopez Molina, 2008), permiten suponer que es un motivo principal para implementar la UTP.

²² “Implementación de las Orientaciones para la Educación Secundaria en la Provincia de Córdoba-Sugerencias para la Enseñanza y la Evaluación de los aprendizajes”, MEPC, 2011; “Resignificar los resultados de evaluación para sostener y fortalecer el aprendizaje. Fascículo 21. Escuela Secundaria” (2017) SPIyCe, MEPC.

²³ “La Evaluación en los distintos formatos curriculares” (2015), SPIyCe, MEPC.

En este entramado de prescripciones para el trabajo didáctico, se suma como parte del dispositivo curricular²⁴, la enseñanza de *capacidades* las cuales “incluyen tanto aspectos cognitivos y socio-afectivos”. Estos nuevos tipos de contenidos fueron explicitados sintéticamente, por primera vez, en los diseños curriculares del 2011 y, posteriormente, profusamente ampliados en una serie de documentos ministeriales como *capacidades fundamentales*²⁵. Desde una interpretación de la teoría curricular se las puede comprender como saberes transversales a todos los espacios curriculares. Así, al entrar en la órbita de las prescripciones curriculares, requieren ser transmitidas y evaluadas. El NRA señala que las planificaciones deben estar centradas en los aprendizajes y las *capacidades* que los estudiantes deben poner en juego y, por lo tanto, desafían a *renovar las prácticas de evaluación*. En el plano de la decisión institucional y colectiva, y en relación a la repitencia, contempla una “evaluación integral y prospectiva en el marco de las *capacidades* que deben desarrollar los estudiantes”. En este sentido, este tipo de saberes se proponen como un conocimiento transversal, más allá de los contenidos de cada espacio curricular, que supuestamente permiten construir una valoración global del desempeño de cada alumno.

Reflexiones finales

En este texto se desarrolló un análisis de algunos propósitos que persiguen los dispositivos implementados por las políticas educativas en las escuelas secundarias –vinculados con el modelo organizacional, los regímenes académicos y las prácticas evaluativas– y los efectos que producen en las dinámicas de las escuelas y el trabajo didáctico de evaluar.

En este sentido, el análisis de las maneras de hacer el trabajo didáctico de evaluar se enmarca en los avances de la investigación educativa acerca de las dificultades y restricciones que

²⁴ Diseño Curricular Educación Secundaria de Córdoba (2009-2020), MEPC. También sugeridas en las resoluciones del CFE de mediados de los 2000.

²⁵ “Desarrollo de Capacidades. Conceptos, planificación, estrategias. Mejora en los Aprendizajes de Lengua, Matemática y Ciencias”, SPIyCE, MEPC. 2016, entre otros documentos.

el modelo institucional de la escuela secundaria acarrea en los recorridos formativos de numerosos alumnos. Así, la estructura de la escuela secundaria demanda a los estudiantes transitar cada semana un cursado simultáneo de numerosos espacios curriculares, respondiendo a constantes y heterogéneas prácticas evaluativas, entre otros asuntos escolares. Por lo general, estas prácticas y los criterios de evaluación se encuentran anclados en representaciones meritocráticas, selectivas e individualistas que perviven en la cultura escolar del nivel secundario.

No obstante, como muestran otras investigaciones, la implementación de un conjunto de dispositivos educativos, sumado a procesos de formación docente, han promovido en los colectivos de profesoras la incorporación de nuevas maneras de comprender el trabajo con los contenidos, la tarea de evaluar y los modos de acompañamiento de los recorridos escolares de sus estudiantes. Los docentes al considerar en sus intervenciones evaluativas ciertas maneras de atender la heterogeneidad de ritmos y desarrollos cognitivos de sus estudiantes logran consolidar mejoras y avances en las experiencias educativas de numerosos alumnos de escuela secundaria.

En este sentido, las indagaciones orientan a comprender que las formas de llevar adelante el trabajo de evaluar necesitan ser pensadas más allá de las acciones individuales de los docentes en las aulas, de modo tal que se aborden como tareas entramadas con diferentes dimensiones, componentes y procesos de la organización escolar. En esta dirección, la política educativa guiada también por los avances de la investigación pedagógica, asume cierta gradualidad en la puesta en marcha de los dispositivos educativos y su adecuación a cierta accesibilidad por parte de los saberes pedagógicos disponibles en los colectivos docentes (Terigi, 2004). Sin embargo, el desarrollo de esos dispositivos requiere un trabajo articulado y minucioso por parte de la cadena de responsabilidades estatales acerca de ponderar y anticipar con mayor precisión cuáles conocimientos didácticos abarcan y precisan, qué tiempos y ritmos suponen y qué posibles efectos acarrearán en los establecimientos educativos. Un esquema de puesta en marcha que también habilite a reconocer los conocimientos y condiciones simbólicas de los profesores, de modo tal que les permita identificar, reinventar y apropiarse de los nuevos lineamientos en el marco de las tradiciones de las culturas académicas y laborales construidas en las escuelas (Falconi, 2023a; Rodríguez, Bechio y Gilabert, 2022).

El desarrollo de nuevos dispositivos educativos y sus posibilidades de transformar las

prácticas escolares implica reconocer y asumir las condiciones laborales de les profesorxs y, más específicamente, determinar la configuración y situación real del puesto de trabajo docente. En particulares condiciones materiales y simbólicas de producción de la tarea didáctica, ciertas maneras de implementar los dispositivos educativos producen, por lo general, un estado de desconcierto y agobio en la tarea profesoral. Sin modificar y mejorar las condiciones del trabajo pedagógico de directivos y docentes, por el contrario, lo que se consigue es agravar y resentir las voluntades y los esfuerzos de les actores institucionales²⁶.

En esa dinámica, por lo general, la política educativa implementa tecnologías de cambio pedagógico altamente demandantes para el trabajo de les docentes. Una exigencia que requiere diferentes acciones y saberes para transformar simultáneamente regímenes, instrumentos, criterios, formatos de evaluación, tipos de contenidos, organizaciones curriculares, formas de trabajo docente, nuevos modos de administrar el registro de las calificaciones, entre otros asuntos, que se entraman, agregan y superponen a las tareas existentes en las escuelas.

Tramitar la constante tensión entre la obligatoriedad escolar y el imperativo de inclusión educativa (con la atención a la heterogeneidad del estudiantado) requiere, para alcanzar los objetivos buscados, de una prudente intervención sociopedagógica con ciertas previsiones y condiciones en la implementación de programas y proyectos educativos en las escuelas.

Bibliografía

Acosta, Felicitas; Fernandez, Soledad & Alvarez, Marta (2020). “Entre la expansión y el modelo institucional de la escuela secundaria: estado de la investigación y formas de construir un objeto de estudio”. En Daniel Pinkasz y Nancy Montes (comps.), *Estados del arte sobre educación secundaria: la producción académica de los últimos 15 años en torno a tópicos relevantes* (pp. 21-72). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Universidad Nacional de General Sarmiento, Flacso. Libro digital PDF.

²⁶ Como señala Bocchio (2019), en la jurisdicción Córdoba estos dispositivos educativos son implementados con una baja inversión económica y, en efecto, producen una sobreintensificación laboral al no ampliar sustantivamente la planta docente y la de agentes escolares de apoyo, entre otros aspectos.

- Arroyo, Mariela y Litichever, Lucía (2019). *Estado del arte de la investigación sobre Régimen Académico de la educación secundaria en Argentina (2003-2018)*. Buenos Aires: Flacso, RIES.
- Bocchio, Cecilia (2019). “Virajes en las políticas de inclusión social”. *Cuadernos Humanidades*. Salta, Argentina: Universidad Nacional de Salta.
- Dubet, Francois (2003). “¿Mutaciones institucionales y/o neoliberalismo?”. En E. Tenti Fanfani (org.), *Gobernabilidad de los Sistemas educativos en América Latina*. Buenos Aires, Argentina: IIPE-Unesco, Sede Regional.
- Falconi, Octavio (2014a). “La evaluación situada intraclase: un modo de evaluar y calificar en la Escuela Secundaria”. En Nora Alterman y Adela Coria (coords.), *Evaluación y Disciplina Escolar. Nexos, divergencias y autonomía relativa*. Córdoba, Argentina: Brujas.
- Falconi, Octavio (2014b). “Criterios de evaluación de profesores en una escuela secundaria estatal: la valoración del trabajo, el esfuerzo y la autonomía en la tarea escolar”. *Cuadernos de Educación*, Nº 12, Área Educación del Centro de Investigaciones, FFyH, Universidad Nacional de Córdoba.
- Falconi, Octavio (2023a). *Enseñanza y cultura material en la escuela. Tensiones entre inclusión y obligatoriedad en la Secundaria*. Buenos Aires: Aique.
- Falconi, Octavio (2023b). “Apuntes acerca de la noción de trabajo de enseñar y evaluar para el campo de la Didáctica General”. Ponencia presentada en *Actas XI Encuentro Interdisciplinario de Ciencias Sociales y Humanas, El desafío de las desigualdades: crítica e intervención*. Tomo I. Centro de investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades (UNC). [En línea] https://ffyh.unc.edu.ar/publicaciones/wp-content/uploads/sites/35/2023/09/ActasXIEncuentro_Tomo1_compressed.pdf
- Falconi, Octavio y Frankowski, Tania (2022). “Normativas ministeriales y sentidos escolares para la obligatoriedad e inclusión en la Educación Secundaria: implementación y gestión de los dispositivos NRA y UTP en Escuelas Técnicas de Córdoba”. *Cuadernos de Educación*, Nº 20. Área Educación, Centro de Investigaciones de la FFyH, Universidad Nacional de Córdoba.

- Falconi, Octavio y Pirone, Filippo (2023). *El desarrollo de la forma escolar. Estudio de dispositivos educativos y didáctico-pedagógicos contemporáneos en Argentina y en Francia*. Proyecto ECOS-Sud. (En prensa).
- Fogolino, Ana María; Falconi, Octavio y Lopez Molina, Eduardo (2008). “Una aproximación a la construcción de la experiencia escolar de adolescentes y jóvenes de grupos sociales urbanos en condiciones de pobreza en Córdoba”. *Cuadernos de Educación*, Año 6: 227-243. Área de Educación del Centro de Investigaciones, FFyH, Universidad Nacional de Córdoba.
- Gvirtz, Silvina y Oria, Angela (2010). “Evaluar el rendimiento interno y académico: un desafío para la macro y la micro política. Lecciones a partir de un estudio de caso”. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 3 (2): 1-11. Universidad Autónoma de Madrid, España.
- Hernandez, Mariela y Maderna Negrin, Florencia (2017). “¿Sirve repetir en el secundario?”. *La educación en debate*, N° 50. Buenos Aires: Universidad Pedagógica. Le Monde Diplomatique.
- Krichesky, Marcelo (2015). “¿Por qué repiten en el Secundario?” *La educación en debate*, N° 33. Buenos Aires: Universidad Pedagógica. Le Monde Diplomatique.
- Perassi, Zulma (2009). “Es la evaluación causa del fracaso escolar”. *Revista Iberoamericana de educación*, 50: 65-80.
- Perrenoud, Philippe (1994). *La construcción del éxito y fracaso escolar*. Madrid: Morata.
- Perrenoud, Philippe (2008). *La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas*. Buenos Aires: Colihue.
- Ravela, Pedro; Picaroni, Beatriz y Loureiro, Graciela (2017). *¿Cómo mejorar la evaluación en el aula? reflexiones y propuestas de trabajo para docentes*. Ciudad de México: Magro Editores y Secretaría de Educación Pública.
- Rodriguez, Paula; Bechio, Florencia y Gilabert, Eugenia (2022). “Programa de Acompañamiento a los Estudios Secundarios. Ensayo de una política de inclusión escolar”. *Re-*

vista Síntesis, N° 12. Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad Nacional de Córdoba.

Scriven, Michel (1967). "The methodology of evaluation". En R. Stake, *Perspectives or curriculum evaluation* (pp. 38-39). American Educational Research Association, Monograph Series on Curriculum Evaluation, N° 1. Chicago: Rand Mc Nally.

Terigi, Flavia (2004). "La enseñanza como problema político". En G. Frigerio y G. Diker (comps.), *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Un concepto de la acción educativa*. Buenos Aires: Noveduc.

Terigi, Flavia y Diker, Gabriela (2023, 20 de febrero). "Sin repetir y sin gritar". *Página 12*. [En línea] <https://www.pagina12.com.ar/525035-sin-repetir-y-sin-gritar>

Investigación artística: tensiones y discontinuidades entre las prácticas y expresiones artísticas contemporáneas y sus vinculaciones con el campo académico, el desarrollo profesional y la vida¹

Viviana Fernandez

(...) si se considera que este “arte” sólo puede ser practicado y que, fuera de su ejercicio mismo, no tiene enunciado, el lenguaje debe ser también su práctica. [...] Para decirlo con otras palabras, será un relato. Si el arte de decir es en sí mismo un arte de hacer y un arte de pensar, puede ser a la vez su práctica y su teoría.

Michel De Certeau (2000: 87)

Introducción

La docente interrumpe la dinámica de la exposición llevada a cabo por el estudiante solicitando que profundice el marco de su investigación escénica, como un modo de ejemplificar en los insumos y recursos metodológicos utilizados para su Trabajo Final de Licenciatura. El estudiante despliega una detallada y minuciosa descripción verbal-visual dando cuenta de las

¹ Este trabajo recoge las primeras aproximaciones de los proyectos de investigación “La investigación artística: tensiones y discontinuidades entre las prácticas y expresiones artísticas contemporáneas y sus vinculaciones con el campo académico y el ejercicio profesional” (convocatoria Picto 2022 Agencia I+D+i - Asociativo Córdoba, Universidad Provincial de Córdoba) e “Investigación artística y Universidad: territorio incierto de objetos, prácticas, métodos y procesos en la producción de conocimiento” (convocatoria especial 2022 Secyt, Universidad Nacional de La Rioja). Agradezco profundamente la lectura atenta y generosa de la Dra. Gloria Edelstein quien sugirió aclarar para esta instancia, que este artículo suma al campo de la investigación artística una versión posible abierta a la continuidad del debate en el marco de los estudios actuales sobre el tema.

asociaciones, relaciones, interpretaciones que resonaron en las primeras intuiciones sobre el tema. Destaca el proceso de indagación y relevamiento mediante una documentación flexible que integra pesquisas y consultas bibliográficas, referentes artísticos, producciones de obras en las artes visuales, la literatura, el cine, el teatro sumadas a otras fuentes que califica de *apócrifas* y que, destaca, *son las que más me interesan*. Mientras expone, la docente parte la pizarra en tres columnas en las que ordena los pasos y acciones expuestas por el estudiante: antecedentes, marcos conceptuales, relación de complejidad de la construcción del objeto escénico desde una perspectiva interdisciplinar, problematización de la modalidad visual-escénica y el rasgo energético del movimiento de los cuerpos, objetivos, hipótesis de trabajo, revisiones y análisis de los recursos técnicos, materiales y humanos, las técnicas y las estrategias prácticas de los ensayos, lo que prueba, lo que lee, el propósito anhelado, las nuevas selecciones, las otras decisiones, etc. El proyecto de investigación cumple así con todos los requerimientos solicitados por el reglamento en el marco de la carrera. Como última acción y para cerrar la brillante exposición, el estudiante muestra fragmentos de registros de ensayos y partes de la presentación final de *la obra* en la que, asume, concluye su proceso investigativo.

El resto de la clase no parece conforme con el despliegue expositivo. Unx compañerx interpela al estudiante cuestionando el orden de *lo dicho* y *lo mostrado* en sus ejemplos audiovisuales. Insiste que no hay nada de lo explicitado (y relevado gráficamente en la pizarra) que resulte evidente en la escena (en su trabajo escénico, en su fragmento de obra). La dificultad de este desencuentro o desconexión metodológico entre el proceso y el resultado final confunde a la clase especializada que comparte, no obstante, los mismos intereses académicos y profesionales. Finalmente, con alivio y algo de desenfado, el estudiante expositor aclara: “¡No! Para la obra llevo una bitácora de dirección”.

La anécdota precedente ilustra la complejidad de la investigación artística en la universidad como un espacio de interfaz que bucea, traduce y transforma protocolos de investigación académica adaptados a las modalidades del arte en el sistema formal educativo. En una dis-

tancia ontológica que, en principio, parece insuperable entre las plataformas de investigación académica y las metodologías autogestionadas de las prácticas creativas y procesos artísticos llevada a cabo por lxs propios artistas se destacan problemáticas tales como: ¿qué distinciones y propósitos trazan las modalidades de la investigación académica en el ámbito de las artes?, ¿cuál es el lugar de lxs artistas en la oferta académica, particularmente en lo que refiere a la investigación?, ¿qué contribuciones realizan al campo artístico profesional las investigaciones que toman al arte como su objeto de estudio?, ¿resultan relevantes para el trabajo artístico?, ¿qué concepciones de arte, conocimiento y evaluación rigen como instrumentos en la oferta de carreras universitarias y el ingreso al sistema científico?, ¿cuándo es que el arte produce conocimiento y en base a qué modalidades de acción y formatos de divulgación? y así, una serie de cuestiones que interpelan la investigación *del/en/sobre/para* las artes con entradas preposicionales dirigidas a distinguir enfoques y abordajes metodológicos.

Este universo de cuestiones plantean temas y perspectivas; construyen objetos de estudio y abordajes metodológicos que, aunque se visibilicen mayormente en proyectos de investigación del ámbito universitario repercuten ampliamente en el campo profesional, no solo porque el ejercicio experto de las artes (en nuestro caso, de las artes escénicas contemporáneas y la performance) existe mucho antes de su incorporación a los estudios superiores sino también, porque las prácticas artísticas, a menudo consideradas en su mero carácter instrumental, transitorio y reproductivo no alcanzan el estatus epistémico requerido en la investigación académica. Una perspectiva habitada de la investigación artística involucra nuevas concepciones y ocupaciones del arte y de lxs artistas en una *política de lo vivo* que necesariamente se dirige a cuestionar el modelo de educación tradicional y la investigación académica en los marcos que exigen alcanzar un nivel avanzado de alfabetización con arreglo a compartimentar, adicionar y acumular contenidos.

La inespecificidad del arte, la desidentificación disciplinar de sus lenguajes y formatos convencionales, el énfasis en los modos de visibilidad de sus procesos y condiciones de producción expresados en las narrativas que lxs propios artistas construyen al examinar sus prácticas, no resultan prioritarias para el interés académico. Así, este paradigma *(in)formal* colisiona también con las prescripciones curriculares pedagógicas inscriptas en la formación docente de las artes con énfasis en la pedagogía escolar, alejadas de la investigación, del desa-

rollo autónomo de las prácticas artísticas profesionales y de los alcances políticos de sus manifestaciones culturales.

En las líneas que siguen propongo un ejercicio reflexivo para pensar la investigación artística desde la multiplicidad metodológica de las prácticas, experimentos y procesos creativos, como la llave que sienta las bases de la profesionalización del trabajo artístico. Entre mis propósitos no está el de sumar clasificaciones ni generalidades a un ámbito tan complejo y diverso como el de las prácticas artísticas, las que considero no solo medio o complemento para la investigación sino, por sobre todas las cosas, modos de habitar, construir y transmitir pensamientos hacia otras miradas del mundo. Por el contrario, dado que no existe en el arte contemporáneo ni en la cultura actual una división taxativa entre oficio y trabajo calificado en lo concerniente a las prácticas artísticas, planteo la problematización de la investigación artística ejercida por artistas como un modo profesional de desarrollar sus prácticas, intervenir la realidad y construir conocimiento. La interlocución se da entre artistas que ejercen roles destacados en la docencia, la gestión y la producción sin estratificar ni distinguir una única esfera propia y específica de acción.

Mi hipótesis es que la *conciencia en* la investigación artística produce modos autónomos de ejercer la profesión a la vez que profesionaliza la actividad forjando la relación y articulación entre los campos. Como sostiene Expósito, “este tipo de experimentaciones están permanentemente basadas en formas complejas y tensas de negociación y conflicto” y “tienen lugar oscilando entre el interior y el exterior de la institución (...) capaces de producir dinámicas que la atraviesan, transforman y desbordan o exceden” (2009: 25).

Estas dinámicas no se ajustan en principio, a una tipología de artistas, ni a una caracterización de un modelo de investigación ideal para *disciplinar* el arte en la academia. No es la universidad la que *debe prescribir* niveles de investigación para identificar las prácticas que con ese interés se desarrollen, ni mucho menos son lxs artistas quienes *deben ajustar* sus intereses a la investigación académica para ejercer profesionalmente en el medio. Más que metáforas plásticas, la investigación artística construye accesos sensibles para pensar y habitar la complejidad de mundos posibles y ese alcance no solo permite la generación de obras y de artistas, sino que otorga trabajo y desarrollo académico y socioeconómico en el mundo de la vida.

Investigar las prácticas

La investigación artística en las artes escénicas, específicamente en el ámbito de los estudios de danza y la performance, asume un rasgo experimental en sus procesos creativos como problematización de prácticas, discursos y lenguajes intra, inter y transdisciplinares. La complejidad metodológica y el encuadre de las cuestiones que se expresan como problemas de investigación producen la plataforma para la creación de obras portadoras de un arduo proceso de indagación que bucea en la exploración de recursos y materiales compositivos con el propósito de *descubrir, crear, construir* objetos de estudio observados y analizados como fenómenos culturales generadores de un pensamiento singular. Este conocimiento afectivo y anti-paradigmático, basado en experiencias que trazan caminos de prueba y error, no tiene, necesaria y exclusivamente, una función utilitaria. Es un tipo de conocimiento que crea conceptos, autorreflexividad y propone perspectivas que entran en diálogo con las tradiciones disciplinares como un modo de redefinir, actualizar y expandir su propio espacio de acción. En la pluralidad de lenguajes, formatos y prácticas constitutivas a la investigación artística y en la multidimensionalidad de los aspectos que el campo del arte ocupa se destacan la complejidad de objetos, prácticas, procesos y productos artísticos que reclaman su posición autónoma en el sistema de investigación formal de los estudios universitarios. Esta posición de minoridad de las prácticas artísticas en el ámbito de la Educación Superior, esta “bastardía de hecho” (De Certeau, 2000) gravita con el desarrollo no lineal y discontinuo de su campo profesional. En efecto, los proyectos contemporáneos interesados en la investigación interpelan su demarcación artística y problematizan sus recursos de producción insertos en el mundo de la vida instalando un régimen de visibilidad *obrero*, una manera de producir (antes que un hacer productivo) que se autodetermina y emancipa en los propios tiempos de ejecución de sus prácticas, porque para entender sus “tácticas” como dice Michel De Certeau, “es necesario descubrir un modelo científico más explícito, en que la teoría de las prácticas tenga precisamente como forma una manera de contarlas” (2000: 90).

La práctica artística, en una doble entrada metodológica: por un lado, constitutiva al objeto de estudio y *al campo* de observación y, por otro lado, parte fundamental de los abordajes

teórico-metodológicos orientados a la producción de conocimiento, es por lo general concebida como un rasgo de instrucción necesaria (muchas veces complementario) del currículo, difícil de sumar al corpus de investigación, por su carácter singular, performativo, experiencial y altamente afectivo. Ubicada en la generalidad de las dicotomías, enfrentada a los ámbitos teóricos de los estudios universitarios, la práctica artística es objeto de prejuicios que tienden a concebirla como antiintelectual, vivencial, escurridiza, espontánea, poco rigurosa. Se presupone que a la práctica artística se la puede observar, describir, analizar, interpretar, en alguna medida categorizar y clasificar con las distancias necesarias que exige la actitud investigativa, particularmente en los diseños cualitativos pero que por sí misma no asume ni reemplaza el carácter textual de la densidad conceptual requerida. Que resulta muy eficaz su uso como recurso ilustrativo y comunicativo en algunos formatos de divulgación científica. Que la observación en profundidad de sus cambios técnicos y estéticos representan aspectos ineludibles para los estudios históricos de las artes. Que brinda instrumentos didácticos *a la mano* para acceder a contenidos escolares y, así, una serie de valoraciones que componen las prescripciones instituidas en el sistema educativo orientando los marcos formales de enseñanza y sus estándares regulatorios. De allí que se tienda a trazar una línea divisoria entre los perfiles académicos que otorgan las titulaciones y el efectivo desarrollo profesional que da lugar al trabajo artístico autónomo, mayormente desarrollado en espacios autogestionados e independientes.

El nexo entre investigación y práctica artística no es entonces un rasgo excluyente del campo académico sino el enclave que promueve la profesionalización de lxs artistas en el ejercicio laboral por cuya incumbencia se manifiestan y forjan trabajadorxs de las artes en unas multiplicidades de roles *preocupadx*s por el conocimiento y la subsistencia de la actividad. Al ser practicada por lxs propios artistas, la investigación asume propósitos inherentes al ejercicio profesional, recae en modalidades y formas de concebir, pensar y enunciar las prácticas, *autogestiona* sus métodos, crea sus técnicas, interviene su realidad. Porque, como sostiene Johanna Burton, “donde las estructuras se hacen transparentes, se requiere autorreflexión, y el lugar verdadero de la producción de conocimiento es necesariamente contestatario” (2010: 32).

En este sentido, la vinculación e interrelación entre los campos: académico (grado, posgrado), los modos de producción y realización del trabajo artístico, el ejercicio profesional do-

cente, las instituciones educativas y culturales habitadas por artistas que ocupan y construyen espacios transversales entre sí devienen altamente significativas para pensar la investigación artística. En otras palabras, es la relación y articulación entre estos campos lo que resulta novedoso: prácticas y saberes que constituyen un espacio complejo, diverso y heterogéneo de generación, producción y comunicación de conocimiento por los que la *conciencia* en la investigación de las prácticas interpela las estrategias de integración y subsistencia entre pares, las necesarias tensiones y discontinuidades entre el ejercicio profesional y las instituciones que otorgan titulaciones, legitimidad y reconocimiento social a lxs artistas, atribuciones todas que ya no pueden adjudicarse ni estabilizarse en un solo nivel de sentido, sino que reclaman una revisión de las concepciones del arte y lxs artistas ligado al orden de la vida. Atender, entonces, a las prácticas artísticas que, al crear una esfera particular de experiencia social intervienen en nuevas modalidades de encuentro y comunidad con la vida ordinaria. En palabras de Burton, “algo central en mi práctica, tanto de escritura como pedagógica, ha sido la creencia en que una constelación compuesta de argumento, debate y análisis es fundacional en toda práctica y todo practicante, prescindiendo de en qué lugar del espectro de producción se sitúen” (2010: 32).

Modos de existencia y comunidad

Las reflexiones que expongo a continuación, asumen un punto de partida diagramático en tanto que constituyen la base de las ideas nucleares que acercan y discuten posiciones en torno a la investigación artística en lo que refiere a sus intereses, temas y objetos de estudio y, también, en lo concerniente a sus *Prácticas Compartidas* que, a través de objetivos colectivos producen y localizan otros modos de relación, de acción y creación de espacios autogestionados. Propongo para ello un recorrido situado con arreglo a tres proyectos de artistas de la danza y la performance que se desarrollan en la provincia de Córdoba². Las experiencias que nos acercan trazan estrategias de supervivencia en un medio hostil para la práctica profesional

² Para más información sobre *Prácticas Compartidas* ver: <http://www.instagram.com/la.mirada.vegetal> Gestión: Florencia Stalldecker http://www.instagram.com/_lacasadelasbestias_Gestión: Cecilia Priotto <http://www.plataformava.wordpress.com/> Dirección y curaduría: Micaela Moreno Magliano.

artística con un original modo experimental que discute sus vinculaciones entre el campo académico, la formación y docencia universitaria y el trabajo artístico. La voz de las artistas aparece en este texto destacada en cursiva, sin identificarlas personalmente, como un modo sinuoso de visualizar la trama colectiva en que se manifiestan las negociaciones del sentido. La descripción y el desarrollo de la actividad supone un esfuerzo por analizar las narrativas que componen el espacio de fuerza en que las prácticas tienen lugar, produciendo imágenes de sus resonancias e incorporando una perspectiva dinámica (Expósito, 2009).

Los proyectos que nos ocupan atienden a su ecología antes que a las obras, procesos y talleres contenidos en sus plataformas. Contribuyen a crear una narrativa de la historia del presente de la danza contemporánea y la performance en Córdoba, en estrecho vínculo con la ética ambiental, las perspectivas anticapitalistas, ideologías decoloniales, ecologistas, feministas, antipatriarcales y la mirada de un mundo no Antropoceno. En otras palabras, “recrean un paradigma relacional basado en la reciprocidad, la complementariedad y el cuidado que apuntan a otros modos de apropiación y diálogos de saberes; a otras formas de organización de la vida social” (Svampa, 2019: 46), es decir, a otra posibilidad de ser y estar en el mundo.

Las artistas cordobesas que encabezan los tres proyectos artísticos nucleados en las *Prácticas Compartidas*: Cecilia Priotto, Micaela Moreno Magliano y Florencia Stalldecker comparten formación y trayectorias frondosas en el desarrollo de la danza contemporánea nacional e internacional. Se desempeñan en una multiplicidad de roles entre los que se destacan la docencia universitaria e independiente, la creación, la interpretación, la producción escénica, performática y la colaboración editorial. Subrayan la necesidad de forjar vínculos y colectivizar las prácticas para formar, gestionar, crear y producir, como un modo de visibilizar, posicionar y estabilizar el trabajo artístico. Sus proyectos radican en sus propios entornos (viviendas particulares devenidas colectivas, núcleos afectivos y familiares, sociedades artísticas, etc.), integran y albergan otros proyectos de las más variadas características y asumen propósitos, intenciones y objetivos similares para forjar *un lugar de encuentro antes que un espacio físico*.

Como referentes, articuladoras de los proyectos persiguen *ensamblar espacios diferentes, de otros parecidos* (que incluye entre otros, el universo de las letras, la música, la tecnología, la filosofía y las humanidades). También habilitar *algunas prácticas de movimiento, de escritura,*

talleres performáticos destinados indistintamente a quienes se sientan convocadxs y *talleres que se proponen desarrollar una experiencia* para compartir ideas, comidas, noches, rituales de encuentro vivenciales de experimentación y laboratorio con el deseo de que *las cosas duren todo el día*. Proyectos que involucran prácticas artísticas autónomas, que se conciben, como explica ejemplarmente Fernández-Savater, “no bajo el paradigma del gobierno, sino del habitar. No bajo el imaginario griego de lo público, sino de lo común”, lo que necesariamente involucra, “otro tipo de imaginario (del mundo), otro tipo de hacer y otro tipo de común” (2016: 266). *Propuestas complejas* para pensar la actividad de la danza contemporánea a través de la investigación que media escrituras, técnicas, imágenes, movimientos, actividades sensibles, amplificadas y diversas, intraducibles *en un solo formato* con la explícita y necesaria intención *que los espacios y las personas no se piensen a sí mismxs solas, sino que intenten poner en roce distintas prácticas y acompañarse*. O bien, que gestionen programas con la *insistencia en la movilidad de proyectos en un sentido ampliado* con objetivos claros en *dar continuidad y profundidad a los proyectos de investigación en danza, artes vivas, en ese marco expandido para construir cada vez, el marco de contención para que algo sea posible*. Un modelo del habitar en que lo común “se teje punto a punto y las articulaciones no remiten a ningún centro ordenador y organizador” (Fernández-Savater, 2016: 267).

Estas formas de autoorganización artística participan de una idea democrática de la gestión en común como un modo de reivindicar el esfuerzo conjunto de procesos y objetos de arte y resistir a las formas instrumentadas por la tradición. Los espacios y lugares que enseñan y nombran estos agrupamientos, modos de autorrealización inmersos en una ecología cultural son, como sostiene Laddaga, “comunidades temporarias (...) pero también experimentos de vida en común en entornos improbables” (2010: 13). Estos modos de ensamblar que tienen objetivos que van mucho más lejos de producir obras, habilitar experiencias, interesar a otrxs para expandir el campo de acción conciben la investigación como herramienta política para abrir y encontrar espacios de visibilidad, acercar posiciones éticas, discutir estéticas, experimentar prácticas y autogenerar instancias de interlocución y convivencia *en el trabajo*.

Independientemente del rol que desempeñen, las tres artistas son grandes gestoras que tienen un universo muy ampliado en sus concepciones y prácticas fundado en una extensa e

ininterrumpida formación involucradas en un *trabajo de interdependencia*. Los pensamientos que expresan, lo que saben, producen y hacen referen a la capacidad de materializar ideas tanto formal como informalmente. Ensamblajes contruidos de singularidades situadas para visibilizar y, de alguna manera, reivindicar los estados del arte contemporáneo. Buscan, como sostiene Fernández-Savater, “hacer crecer (cuidar, comunicar y multiplicar) los mundos que ya somos, esos entramados simbólicos y materiales en los que estamos siempre y ya implicados” (2016: 268). La vida como materia de creación indiscernible del trabajo, la economía, la política y la subsistencia.

En la noción de encuentro y comunidad, las *Prácticas Compartidas* inscriben sus plataformas de investigación como un modo de *redistribuir y redireccionar una economía de conocimiento popular* colaborativa. Dado que *la práctica modifica la práctica*, los objetivos se inscriben en las problemáticas docentes y artísticas. Preguntas de autoconocimiento y compromiso laboral se desplazan por los proyectos que irrumpen en las prácticas de enseñanza y de creación. *Cuando doy una clase me pregunto ¿cómo lo digo, por qué lo digo, por qué doy técnica o por qué vamos a trabajar con tal universo de improvisación?*, una preocupación adherida a la piel y al tiempo que compone relatos de experiencia en lo vivido.

Las artistas participan e integran también equipos de investigación académica. Realizan una fuerte crítica a las metodologías de investigación mayormente ancladas en ejercicios pasivos de observación, lecturas, escrituras e interpretación en los que se desconocen los aspectos específicos con los que se ejerce. *Una forma de investigar teórica* que no obstante participa del *bagaje* personal. Como gestoras de sus propios proyectos, enfatizan en los afectos como primer indicador *amoroso* del vínculo colectivo que persiguen y destacan las distancias que la formación universitaria asume con el ejercicio profesional. En esta *relación forzada con una serie de reglas*, el afecto como *colaborador teórico* circula mucho más allá de las cuestiones personales. A la manera en que Caspão encuentra vida en el hacer teórico “a través de materias no humanas, pudiendo generar vínculos y pegar entre sí las cosas más heterogéneas” (2015: 126) conciben al conocimiento como una construcción que nunca se da en soledad. Como la autora citada, las artistas insisten en la dimensión social y colectiva del conocimiento y en la necesaria revisión de sus alcances ligado a los afectos: “tomar al afecto como medio para ima-

ginar epistemologías que se aparten del modelo representacional y, que, por tanto, tengan una mayor inclinación a tomar en consideración las propias condiciones de emergencia y constitución del conocimiento” (Caspão, 2015: 127).

La investigación artística constituye así la base nuclear de la profesión. Los recursos y herramientas con los que se cuenta, *aquello con lo que se trabaja* no están implicados ni representados, necesaria y exclusivamente, en las titulaciones del grado y el posgrado: *lo que sé y puedo comunicar en los espacios de trabajo (clase, ensayo, creación) no lo aprendí en lo que estudié. Antes bien, la relación con la investigación me permite entretener otras cosas: propias escrituras, los trabajos de estudio, de prácticas, con lo que uno ejerce y hace.* La investigación abona la creación en la medida en que administra el acceso al conocimiento. *Poner a fraguar la experiencia, los conocimientos y lo nuevo por surgir* es una ecuación metodológica que nutre el desarrollo profesional en el medio cultural e interpela al campo académico. *El proceso de investigación artístico que tiene otras metodologías, otras formas de existencia, otras formas de manejar la relación con el conocimiento son distintas al proceso de investigación todo en palabras,* de manera que no es solo un asunto del medio formal de expresión el que prevalece a la crítica de la escritura académica, sino un modo de revisar la noción misma de conocimiento.

Podríamos pensar junto a Ingold (2015), que el conocimiento participa de la metáfora del viaje y que el movimiento continuo constituye al caminante. La materia de la investigación artística no es acerca de las palabras, pero tampoco se reduce a su medio específico. Para las artistas, *la investigación es un camino* que lleva a *nuevos pensamientos y nuevas prácticas.* Como caminantes de un mundo habitado, en el viaje de las artistas las cosas “ocurren” y son narradas como historias, no clasificadas ni tabuladas como datos evidentes. Adhieren a la idea de que *la teoría es un exceso de la práctica que, cuando eso ocurre es un hallazgo.* En palabras de Ingold,

el conocimiento del habitante (...) está integrado *enlargadamente.* Por eso en lugar de la complementariedad de una ciencia de la naturaleza verticalmente integrada, y una geografía de la locación lateralmente integrada, el caminante produce un conocimiento integrado *atravesadamente,* práctico, del mundo viviente. Semejante conocimiento ni es clasificado ni tampoco conectado sino *en-mallado* (Ingold, 2015: 23).

El trabajo, lo sensible y la vida

La relación entre los campos habitados por las artistas y la particularidad del enclave de la investigación en el ámbito profesional no-académico ofrecen miradas que modifican e influyen la formación y el desarrollo de las artes en las instituciones educativas y culturales, el alcance de las titulaciones y la incumbencia laboral. Como piensa Chus Martínez: “el arte no es un pretexto para pensar sino un pensamiento que funciona por el intercambio permanente entre sistemas distintos que oscilan y nos hacen oscilar entre lo abstracto y lo concreto” (2010: 13). Es la perspectiva que adoptan los distintos proyectos compartidos que nos ocupan destinados a una comunidad de escuchas, intervinientes y movilizados provenientes de ámbitos diversos que encuentran herramientas para pensar y ejercitar sus prácticas (como quienes se interesan en la huerta, la ecología, la herrería, la costura, la escritura, la danza)³. Algunas de las propuestas recortan una especificidad, otras expanden y crean núcleos y espacios sociales de encuentro y comunidad. Porque en la actividad se manifiesta la necesidad de *inventarse el trabajo todo el tiempo ya que no es una vacante que voy y lleno*.

Construir comunidad, reconocerse, encontrarse en una vinculación afectiva en el orden del trabajo. Discutir la formación sensible desde la autoorganización para *activar nuestro propio registro sensible pero, sobre todo, detectar el registro sensible del otro*. Son prácticas políticas que revisan la ética laboral en la vida profesional con la convicción de que la comunidad de artistas *debería ser la menos normalizada... una experiencia en donde nadie ejerce un gobierno sobre otra persona*.

La investigación artística asume así una *relación con el presente, el conocimiento, las lecturas, los procesos se vuelven una forma de vitalidad*. En esta política de lo vivo, los proyectos suelen ser *maneras de generar un dispositivo de inventos*. En la relación con los colectivos se descubren intereses comunes, se comparten saberes e intuiciones, *no hay un presaber, hay una sospecha*.

³ Las *Prácticas Compartidas* integran propuestas tales como: “Taller de Oficios Aberrados”, “Proyecto Manada”, “Performance Textil”, “Condimento-Acontecimiento”, “Comer hojas”, “Prácticas de lo inacabado: la materia”, “Entre el suelo y las estrellas, las plantas crecen todo el tiempo”, “Manualidades afectivas”, “Estallar el tiempo, Cuadernos de coreógrafxs de danzas contemporáneas en Córdoba” y “Cuerpo instalación”.

En el ensamblaje de las prácticas, la palabra *es* cuerpo expresada en un proceso horizontal y autónomo que, como dice Fernández-Savater, “atraviesa y constituye” (2016: 267). *Yo produzco mi trabajo, la generación de un mundo... la conexión del cuerpo es lo primero. Una no entrena sola. Tengo que estar con otrxs. Porque, hay algo que está a cargo del cuerpo, una se conecta con la sensación del hacer porque se conecta con el cuerpo (leer, entrenar) un estado que te pone en situación de alerta y estar alerta es parte de la tarea... es solo saber que hay otrx ahí.*

Las perspectivas teóricas componen las plataformas de los procesos creativos autogestionados en una relación polivalente e indisoluble con las prácticas artísticas. Los ejercicios del hacer-ver, hacer-conocer, hacer-saber comprometen posiciones, traducen intereses, editan trayectorias e interpretan realidades. Así mismo, intensifican la relación sensible con sus entornos, como una manera de habitar y corporeizar las experiencias, y también de trazar estrategias de acción que favorezcan la autoorganización de una economía autosustentada y emancipatoria al interior de los procesos creativos y en relación a los vínculos interpersonales. Una relación crucial entre economía y estética que “comprenda el devenir cultural de hoy” y conciba, como piensa Berardi, a “la estética como una ciencia de la sensibilidad subjetiva y no como un estudio del objeto artístico” (2011: 24).

Las investigaciones en las prácticas y procesos artísticos se dirigen a interpelar los formatos y jerarquías dominantes en la formación entendiendo la inespecificidad del arte, de sus modos de visibilidad, de sus espacios de existencia y de sus prácticas de enunciación. En muchos casos, denuncian la violencia de los modelos y las metodologías de enseñanza que reproducen sistemas de referencia a través de imposiciones y jerarquías heredadas de una tradición recortada entre sectores privilegiados, dado que la investigación artística promueve la emancipación sensible y crítica de los modelos pedagógicos y las diversas ocupaciones, en todos los niveles. Como piensa Rancière, las prácticas artísticas exteriorizan y desplazan sus formas de trabajo y visibilidad, “son maneras de hacer que intervienen en la distribución general de las maneras de hacer y en sus relaciones con maneras de ser y formas de visibilidad” (2009: 10-11). En el mismo sentido, Galende (2012), refiriéndose a la emancipación del trabajo artístico como un acto estrictamente político, afirma que hay emancipación allí, donde no es la imposición de un tiempo productivo el que se impone a la modulación de la materia, sino la ocupación

de una forma de inteligencia que de manera poética traza “su aventura sobre la materia amorfa de las cosas” (2012: 61), las condiciones de posibilidad efectivas en que esa experiencia, unida al *propio tiempo de las cosas* en su habitar colectivo, tiene lugar.

A modo de cierre

Si pensamos con Rancière (2011) que el arte contemporáneo se inscribe en la reflexividad sobre el disenso de la estructura de relaciones, y que lo común constituye la base de su plataforma epistémica, estética y política, advertimos que el interés en la investigación artística de las *Prácticas Compartidas* constituye el soporte principal para interpelar las tensiones y discontinuidades que se producen entre las modalidades de existencia de sus prácticas, los perfiles académicos y el ejercicio profesional. El modelo *del habitar* la investigación artística interviene en los proyectos, las acciones y la estabilidad de las prácticas a través de encuentros y procesos de interacción socioeconómicos dados en la creación de un segmento particular de experiencia social. Estas modalidades de gestión y producción, de conocimiento y trabajo basadas en experiencias singulares, prácticas transversales e interpelaciones críticas, contrahegemónicas y emancipatorias se inscriben en un paradigma (*in*)formal en el que la materia del arte propone otras construcciones de mundo *en común*. Así, la conciencia en la investigación artística forma parte de *otros parecidos*, interviene en una economía del conocimiento popular, por definición, colaborativa e igualitaria y encarna una herramienta política, un observatorio ético del ejercicio profesional, a la luz de proyectos que producen nuevos modos de relación con el conocimiento, lo social y el mundo del trabajo. El compromiso con la investigación artística (ejercicio atento, reflexivo, objetivos claros, rigurosos) involucra posiciones sociopolíticas, perspectivas teóricas y metodologías autogestionadas de investigación, entre las prácticas colaborativas y el trabajo artístico. Las tecnologías del encuentro *en-malladas* (Ingold) en una concepción no categorial ni representacional del conocimiento ponen énfasis en el afecto como *colaborador teórico* (Caspão), por medio de ejercicios porosos de experiencia, intercambio y reflexión para crear comunidad.

Se suele considerar de manera crítica que la investigación artística en la universidad se

diferencia de la creación y la docencia artística. Entre las razones que abonan esta perspectiva se destacan las dificultades para delimitar y sistematizar un programa específico que proponga de manera genérica enfoques metodológicos de investigación, con su consecuente instrucción y pedagogía práctica de realización. También, que bajo la designación “investigación artística” se pretenden resolver, simultáneamente, problemas muy distintos de una agenda académica, política, administrativa, epistémica compleja y contradictoria (Blasco, 2013).

Sin embargo, existen acuerdos no siempre explícitos, en torno a considerar que la investigación artística en la universidad asume una reflexión continua sobre la propia práctica ofreciendo diagnósticos, reflexiones, análisis de la actividad artística y sus entornos. Para ello, se tiende a reconocer que la investigación artística se dirige a construir un discurso propio y original, problematizando y cuestionando las formas hegemónicas del arte por medio de un razonamiento eficaz. Así, la coexistencia de una multiplicidad de registros, lenguajes, recorridos heurísticos, enfoques hermenéuticos ubican a las prácticas artísticas en el centro de las discusiones acerca del tipo de conocimiento que sobre ellas se produce. Tal y como nos recuerda Chus Martínez, las instituciones deberían pensarse, no desde sino a través del arte. En ese sentido “lo mejor que le puede pasar a la academia es dejarse permear por los modos indisciplinarios del arte, correr la vaga idea que la sensibilidad es un rasgo opuesto a los preceptos rigurosos del conocimiento” (Martínez, 2010: 13).

En efecto, permear las formas sensibles por donde se expresa un pensamiento, crear las condiciones de posibilidad para que ello ocurra, dimensionar los niveles del alcance de los espacios sociales en los que interviene, no puede permanecer al margen de la academia. La investigación artística produce conocimiento sensible para contribuir a la comprensión y explicitación de universos críticos y emancipados del arte y de la vida. Lejos de cualquier imperativo *cientista*, epistémico o moral, hay sentidos que emergen de la ficción, lo que implica “caer en la cuenta de que quien hace posible un espectador emancipado no es el filósofo sino una práctica artística que ha realizado un esfuerzo sin precedentes por entenderse frente a esa figura” (Martínez, 2010: 13).

Reinventar, como quiere Berardi, “la autonomía del conocimiento y el papel social del aprendizaje y de la investigación” para que sea posible que, “la sensibilidad creativa se con-

vierta en el primer ámbito de transformación y reinención del sistema educativo, y sea la fuerza dirigente que impulse la transición hacia la autoorganización del intelecto” (2011: 26) como un modo de resistir al orden del semiocapital en el que se desarrolla la vida contemporánea. Implica, entre muchas otras razones, la urgencia de incorporar y reconocer a la investigación artística en los distintos campos de conocimiento y aprendizajes, desde la multiplicidad metodológica de sus formas de existencia autogeneradas creativamente, en el disenso. Un ejercicio profesional que trasciende el debate disciplinar, construye críticamente otras miradas de mundos, interviene la realidad, expresa nuevas formas democráticas del estar en común e involucra de manera autónoma y colaborativa programas indistintos de formación, trabajo y vida.

Bibliografía

- Berardi, Franco (2011). “Sensibilidad y semiocapital”. *Índex. Investigación artística, pensamiento y educación*, (1): 24-26. MACBA Ed.
- Blasco, Selina (ed.) (2013). *Investigación artística y universidad: materiales para un debate*. Madrid: Asimétricas.
- Burton, Johanna (2010). “El estudio independiente: programas y paradigmas”. *Índex. Investigación artística, pensamiento y educación*, (0): 31-35.
- Caspão, Paula (2015). “Invertir inclinaciones. ¿Hay vida en el hacer teórico?”. En I. Rozas & Q. Pujol, *Ejercicios de ocupación. Afectos, vida y trabajo* (pp. 125-150). Barcelona: Mercat de les Flors, Institut del Teatre, Ediciones Polígrafa.
- De Certeau, Michel (2000). *La invención de lo cotidiano I. Artes de hacer*. México: Universidad Iberoamericana.
- Expósito, Marcelo (2009). “Lecciones de historia. El arte entre la experimentación institucional y las políticas de movimiento”. *VII Simposio Internacional* (pp. 1-25). México: Versión ampliada de la Conferencia pronunciada en México D.F. el 30 de enero de 2009, en el VII Simposio Internacional de Teoría del Arte Contemporáneo (SITAC):

- Sur, sur, sur. [En línea] <https://aula.fundaciondeloscomunes.net/articulo/lecciones-de-historia-el-arte-entre-la-experimentacion-institucional-y-las-politicas-de>
- Fernández-Savater, Antonio (2016). “La asamblea y el campamento. Sobre la autoorganización de lo común”. En V. Pérez Royo & D. Agulló, *Componer el plural. Escena, cuerpo, política* (pp. 243-271). Barcelona: Mercat de les Flors, Insitut del Teatre, Poligrafía.
- Galende, Federico (2011). *Modos de producción. Notas sobre arte y trabajo*. Santiago de Chile: Palinodia.
- Ingold, Tim (2015). “Contra el espacio: lugar, movimiento, conocimiento”. *Mundos Plurales. Revista Latinoamericana de Políticas y Acción Pública*, 2 (2): 9-26. Flacso Ed.
- Laddaga, Reinaldo (2010). *Estética de laboratorio*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo.
- Martínez, Chus (2010). “Felicidad clandestina. ¿Qué queremos decir con investigación artística?”. *Índex. Investigación artística, pensamiento y educación*, (0): 10-13. MACBA Ed.
- Rancière, Jaques (2009). *El reparto de lo sensible. Estética y política*. Santiago de Chile: LOM.
- Rancière, Jacques (2011). *El malestar en la estética*. Buenos Aires: Capital Intelectual.
- Svampa, Maristella (2019). “El Antropocentro como diagnóstico y paradigma”. *Lecturas globales desde el Sur. Utopía y Praxis Latinoamericana*, 24 (84): 33-53.

Un análisis acerca de los saberes docentes que construyen y despliegan las/os maestras/os de apoyo a la inclusión en los intercambios con profesionales de salud del ámbito privado

Cristina Pereyra

Introducción

Este artículo se desprende de una investigación en curso que se enmarca en el plan de trabajo de una beca posdoctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Tecnológicas (Conicet), en el cual abordamos las prácticas y saberes de Maestras de Apoyo a la Inclusión en sus interrelaciones con Profesionales de la Salud en contextos de desigualdad social, en la ciudad de Comodoro Rivadavia¹.

Las/os maestras/os de apoyo a la inclusión (MAI) integran los Centros de Servicios Alternativos y Complementarios (CSAYC)² y desarrollan sus prácticas docentes, principalmente, en torno a niños/as con discapacidad que concurren a escuelas de educación común en dife-

¹ Plan Posdoctoral Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Tecnológicas (Conicet) 2020-2021. Título: Prácticas y saberes de maestras/os de apoyo a la inclusión en sus interrelaciones con profesionales de la salud: Un estudio socioantropológico en contextos de desigualdad social en la ciudad de Comodoro Rivadavia. Plan Posdoctoral Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Tecnológicas (Conicet) 2020-2023. Directora: Mariana Nemcovsky (CEACU-UNR) y Codirector: Sebastián Barros (CIT Golfo San Jorge/Conicet-IESyPPat/UNPSJB). Centro de Investigación y Transferencia Golfo San Jorge UNPSJB-Conicet.

² El CSAYC de la ciudad de Comodoro Rivadavia es una institución educativa que pertenece a la modalidad de Educación Especial del sistema educativo y depende de la Dirección General de Educación Inclusiva del Ministerio de Educación de la Provincia de Chubut. La Dirección General de Educación Inclusiva tiene a su cargo las modalidades de Educación Especial y de Educación Domiciliaria y Hospitalaria. La modalidad de Educación Especial en la provincia de Chubut se encuentra constituida por escuelas de educación especial y por los CSAYC.

rentes niveles educativos. En particular, las³ MAI de nuestro estudio se desempeñan en escuelas primarias públicas.

Ahora bien, mientras las MAI trabajan en las escuelas con los/as niños/as suelen consultar a las familias de estos/as acerca de la atención de salud que reciben. La mayoría de ellos/as no poseen obra social y asisten a instituciones de salud pública⁴ ubicadas en los distintos barrios en los que viven.

También, hay –en menor cantidad– niños/as que acceden al sistema de salud del ámbito privado. En algunas situaciones, son niños/as que cuentan con obra social y en otras, son las propias familias quienes solventan los gastos ya sea de un servicio de medicina prepaga o de los tratamientos (o terapias) a los cuales asisten los/as niños/as.

Una vez que las MAI obtienen información respecto a los/as profesionales de salud (PS) que atienden a los/as niños/as con los/as cuales trabajan, comienzan a interrelacionarse con ellos/as. En este artículo, nos centramos en los intercambios que despliegan las MAI con PS que pertenecen al ámbito de salud privado. En relación a estos/as PS, podríamos decir que los/as mismos/as se desempeñan en distintas áreas y/o disciplinas, tales como fonoaudiología, psicología, psicopedagogía, terapia ocupacional, kinesiología, musicoterapia, entre otras y, por lo general, pertenecen a distintos “Centros de salud” definidos como “terapéuticos” y de “rehabilitación” con un abordaje “interdisciplinario”⁵. También, hay al-

³ Nos referimos a “las” MAI en femenino porque todas ellas se autodefinen como mujeres.

⁴ Estos Centros de Atención Primaria de la Salud (CAPS) son instituciones de salud pública donde los/as sujetos/as reciben asistencia primaria, suelen estar ubicados en distintos barrios en la ciudad de Comodoro Rivadavia. Los/as profesionales del campo de la salud que realizan actividad asistencial en estas instituciones suelen variar, por lo general, se encuentran las siguientes áreas o disciplinas: enfermería, medicina clínica, pediatría, ginecología/obstetricia, kinesiología, fonoaudiología, nutrición, psicología y odontología. Sin embargo, advertimos que estas instituciones de salud no poseen condiciones de acceso a la salud que necesitan estos/as niños/as, dado que la mayoría transita una situación de “discapacidad”. En estas instancias suelen asistir a otras instituciones del área de salud pública, las cuales están destinadas a ofrecer terapias en rehabilitación.

⁵ Existen alrededor de 11 centros de salud privados destinados a la atención de niños/as con discapacidad y con otras problemáticas vinculadas a la salud mental infantil. Todos se encuentran ubicados en distintos barrios de Comodoro Rivadavia, aunque la mayoría se concentra en zonas cercanas al centro de esta ciudad.

gunos/as PS que se desempeñan en el ámbito privado y no pertenecen a un “Centro de salud”.

Los intercambios de las MAI con los/as PS de salud del ámbito privado suelen desarrollarse a través de reuniones en las escuelas o en los consultorios privados, videollamadas, llamadas telefónicas, mensajes y llamadas de whatsapp, entre otras formas de comunicación.

En este estudio, sostenemos que las MAI, en los intercambios con los/as PS, construyen y despliegan saberes docentes en torno a los procesos escolares de los/as niños/as con los/as cuales trabajan en escuelas primarias públicas de educación común. Consideramos que el saber remite a un “conocimiento sobre la realidad que utilizamos de un modo efectivo en la vida cotidiana del modo más heterogéneo. Los portadores del contenido del saber cotidiano son los mismos hombres” (Heller, 1977: 319).

Desde esta perspectiva, nos referiremos a los saberes docentes como un tipo particular de conocimiento cotidiano propio de las/os maestras/os (Mercado, 1991). Esta autora sostiene que los saberes que circulan en la labor docente, generalmente se encuentran implícitos en lo que llama las prácticas específicas y, además, estos saberes se combinan entre distintos momentos históricos y ámbitos sociales (1991, 2002).

Si bien consideramos que los saberes docentes pueden ser más reconocidos en las acciones cotidianas del aula que en los decires de los/as maestros/as acerca de su propio trabajo (Mercado, 1991), coincidimos con Achilli (1986), quien señala que el “decir” de los/as docentes “contiene tal conocer sobre su práctica y la realidad en la que se inserta que nos permite categorizarlo como un saber” (p. 2). Esta autora sostiene que es un saber que se va conformando en la vida de cada maestro/a, del modo más heterogéneo y por distintas vertientes, cada una de las cuales aporta su “recorte de saberes” (Achilli, 1986).

Desde esta perspectiva, en este trabajo analizamos –como material empírico– los registros acerca de lo que “dicen” y “expresan” las MAI respecto a los intercambios que llevan a cabo con los/as PS. Elaboramos estos registros durante el año 2021 a partir de las conversaciones y entrevistas que mantuvimos con las MAI tanto en espacios compartidos como en reuniones de trabajo, a las cuales asisten estas docentes con el equipo directivo del CSAYC.

Una primera aproximación al análisis acerca de los saberes docentes que construyen y

despliegan las/os MAI en los intercambios con PS de salud del ámbito privado, nos permite sostener que dichos saberes docentes se vinculan con decisiones y acciones cotidianas que lleven adelante las MAI en torno a los procesos escolares de niños/as con discapacidad con los/as que trabajan en escuelas primarias públicas.

Acerca de nuestro estudio

Nuestra investigación se orienta desde un enfoque relacional-dialéctico (Achilli, 2005) que supone considerar en el proceso de investigación un esfuerzo por relacionar diferentes dimensiones de una problemática y analizar los procesos bajo estudio en el cruce de interrelaciones dialécticas, como parte de una totalidad concreta (Kosik, 1967, citado en Achilli, 2005). Este enfoque recupera la tradición etnográfica de la antropología desde una perspectiva crítica (Achilli, 2005).

Tal como mencionamos en la introducción, para este artículo recuperamos los registros que elaboramos en torno a lo que “dicen” y “expresan” las MAI respecto a los intercambios que llevan a cabo con los/as PS. Al respecto, retomamos a Mercado (2002) quien sostiene que lo que “dicen” los/as maestros/as acerca de su trabajo no solo es un producto personal e individual, sino que también implica una construcción histórica, plural y social.

Los registros a los cuales nos referimos fueron realizados en el año 2021 durante nuestra permanencia tanto en espacios compartidos como en reuniones de trabajo, a las cuales asisten las MAI con el equipo directivo del CSAYC. Todos estos espacios se desarrollan en la sede del CSAYC de la ciudad de Comodoro Rivadavia. También, durante el 2021 nos propusimos asistir a dos escuelas públicas⁶ en las que trabajan las MAI y a algunos Centros de salud del ámbito privado. Sin embargo, esto no fue posible dados algunos condicionantes que atravesaron nuestro trabajo de campo. Nos referimos tanto a la situación de pandemia por Covid-19 –que obliga a suspender la presencialidad de las escuelas durante el 2020 e inicios del

⁶ Nos propusimos acercarnos a dos escuelas primarias. Los criterios iniciales de selección de estas instituciones escolares fueron: la presencia de las MAI, el carácter público y el emplazamiento en contextos de desigualdad social. También, intentamos iniciar algunos encuentros y conversaciones con los/as PS de los Centros Privados.

2021– como a la crisis educativa que atraviesa a la provincia de Chubut. Esta crisis se expresa en la falta de pago en tiempo y forma del salario docente –lo cual deriva en situaciones de paros y retención de servicios por parte de los/as maestros/as– y en las malas condiciones edilicias en las cuales se encuentran la mayoría de las escuelas públicas para llevar a cabo la “vuelta a la presencialidad” durante gran parte del año 2021.

Muchas de las escuelas en las cuales desarrollan su trabajo las MAI no pudieron volver a la presencialidad debido a problemas edilicios –aulas con filtraciones, roturas de caños de agua y de equipos de calefacción, suspensión de los servicios básicos (agua, luz, gas), entre otros–. Dada esta situación, durante el 2021 en estas escuelas se desarrolló la enseñanza a través de plataformas virtuales y otros recursos tecnológicos –WhatsApp, correo electrónico–.

Por su parte, los intercambios de las MAI con los/as PS de salud del ámbito privado se llevaron a cabo, en su mayoría, a través de videollamadas, comunicaciones telefónicas, mensajes y llamadas de WhatsApp. En algunas ocasiones, se reunieron de manera presencial en las escuelas y los consultorios privados de los/as PS.

En este estudio, consideramos a las prácticas docentes como el trabajo que los/as maestros/as desarrollan de manera cotidiana, en determinadas y concretas condiciones sociales, históricas e institucionales y que adquieren una significación social y particular para ellos/as (Achilli, 1986, 2010). A la vez, reconocemos que las prácticas involucran y contienen saberes docentes.

Concebimos al saber docente como un tipo particular de conocimiento cotidiano propio de los/as maestros/as (Mercado, 1991, 2002). Esta autora se basa en los planteos de Heller (1977), para quien el saber social remite al “conocimiento sobre la realidad que utilizamos de un modo efectivo en la vida cotidiana” (Heller, 1977: 317). Desde este posicionamiento, Rockwell y Mercado (1988) sostienen que es en el trabajo diario del aula y en la reflexibilidad que este impone donde los/as maestros/as se apropian de los saberes que necesitan para la enseñanza.

Otro de los aportes de Mercado (2002) que nos orienta en esta investigación refiere a considerar el saber docente como dialógico, histórico y socialmente construido (Mercado, 2002). En este sentido, retoma los planteos de Bajhtin (1989). Para este autor, “la orientación dialógica es una de las características de toda palabra, ya que ésta siempre se está encontrando

con la palabra ajena, además de que nuestra habla se ve sobrecargada de palabras ajenas” (Bajhtin, 1989: 96). Desde estos aportes, Mercado (2002) afirma que es posible identificar en los saberes docentes las voces que provienen de distintos ámbitos sociales y momentos históricos y que son articuladas por el/la maestro/a al trabajar con los/as niños/as. De esta manera, según esta autora los saberes docentes contienen voces provenientes de reformas educativas presentes y pasadas, de experiencias de perfeccionamiento y actualización, como así también de prácticas docentes previas, entre otras (Mercado, 1991, 2002).

Acerca de los intercambios de las MAI con los/as PS del ámbito privado

A partir de algunos avances de nuestro estudio, pudimos conocer que las MAI se interrelacionan cotidianamente con distintos/as PS del ámbito privado. Estas interrelaciones son constitutivas de sus prácticas docentes y se vinculan con las tareas que realizan en torno a los/as niños/as con los/as cuales intervienen. Al respecto, planteamos que los/as niños/as ocupan un lugar relevante en la construcción de los saberes docentes de las MAI en los intercambios con los/as PS. En este sentido, coincidimos con Mercado (2002), quien señala que en la constitución y puesta en juego de los saberes docentes, los/as niños/as tienen un papel significativo. Principalmente, respecto a la puesta a andar de decisiones y resoluciones que, en su hacer cotidiano, se vinculan con procesos de enseñanza y de aprendizaje.

Ahora bien, podríamos decir que dichas interrelaciones de las MAI con los/as PS del ámbito privado se inician a partir de las “convocatorias” que realizan las mismas a los/as PS. En palabras de una MAI: “a los profesionales de salud, si una no los convoca, ellos solos no vienen a la escuela” (Reg. N° 7, mayo 2021).

Según las MAI, estas “convocatorias” a los/as PS suelen vincularse con la “necesidad” de “recibir” información de aquellos/as niños/as con los/as cuales trabajan. Este “recibir” información adquiere sentidos diversos para las MAI. Por un lado, supone “obtener” cierto conocimiento acerca de ese/a niño/a con el cual desenvuelve su práctica docente. Por otro lado, ese conocimiento es “aportado” por sujetos/as sociales a los/as cuales estas maestras suelen atribuir un lugar de saber, tal es el caso de los/as PS.

Entendiendo a estas interrelaciones en términos dialógicos (Mercado, 2002) consideramos que, en ese “recibir” información, las MAI también “ofrecen” a los/as PS conocimientos en torno a los procesos escolares de los/as niños/as con los/as cuales estos/as PS intervienen en el ámbito privado. Al respecto, sostenemos que se configuran procesos de intercambio de conocimiento entre las MAI y los/as PS en las interrelaciones cotidianas. Además, reconocemos que en estos intercambios se ponen en juego sentidos y prácticas en torno al trabajo que realizan tanto las MAI como los/as PS respecto a los/as niños/as.

Ahora bien, a partir de las conversaciones con algunas MAI pudimos identificar que cuando intercambian con los/as PS existe un especial interés por conocer los diagnósticos médicos de los/as niños/as. Según las MAI en este conocer acerca del diagnóstico, no solo se construye un conocimiento en torno a “qué tiene” sino que también les permite “comprender” y “entender” qué “les pasa” a los/as niños/as en el aula y en otros espacios sociales, para así tomar decisiones y llevar adelante acciones en torno a los procesos de enseñanza y de aprendizaje de los/as niños/as con los/as cuales trabajan.

Al respecto, podríamos mencionar que existen algunas discusiones acerca de las expectativas que generan los diagnósticos médicos en los/as docentes. En este sentido, Fattore *et al.* (2018) señalan que “se empieza a construir, en la escuela, una ‘búsqueda de saber’ en disciplinas ajenas a lo pedagógico, que parecería que podrían dar respuestas a lo que le ocurre al niño en el ámbito escolar” (p. 72). Por su parte, Filidoro (2016) plantea que “existe la idea de que el diagnóstico médico guarda en sí, devela de manera inmediata, el proyecto pedagógico que les dirá qué hacer para que ese niño o niña aprenda” (Filidoro, 2016: 9). Esta autora sugiere que no se trata de negar la importancia de los diagnósticos médicos, no obstante, es necesario abrir la pregunta respecto al efecto que tienen los mismos en las escuelas “porque nos puede conducir a la renuncia de nuestro saber como docentes” (Filidoro, 2016: 11).

En relación a los planteos anteriores, observamos que en los intercambios que realizan las MAI con los/as PS se ponen en juego distintos saberes que se configuran en áreas de conocimiento y perspectivas de intervención propias tanto del campo de la salud como de la educación. Por esto, podríamos decir que muchos de ellos no se vinculan directamente con lo pedagógico. Sin embargo, reconocemos que en estos intercambios, las MAI se apropian y reelaboran aquellos co-

nocimientos que les son imprescindibles para construir sus propios saberes. Los mismos se ponen en juego, fundamentalmente, en el desenvolvimiento de acciones cotidianas en torno a los procesos escolares de los/as niños/as con los/as cuales trabajan en la escuela de educación común.

De los intercambios con los/as PS a la construcción de saberes docentes de las MAI

A continuación, nos focalizamos en el análisis de registros contruidos a partir de la situación compartida por una MAI en espacios institucionales y reuniones de trabajo en la sede del CSAYC. A esta docente la llamaremos Mariana⁷. Dicha situación se desarrolla en una escuela primaria pública que, al igual que muchas otras en la ciudad de Comodoro Rivadavia, no pudo iniciar la presencialidad en el año 2021 debido a problemas edilicios⁸. Ante esta situación, se continúa con la modalidad de trabajo y de enseñanza que se venía teniendo durante el año 2020 –dada la suspensión de la presencialidad en las escuelas– a través de plataformas virtuales y otros recursos tecnológicos –WhatsApp, correo electrónico–.

Entre los/as niños/as de tercer grado con los/as cuales interviene Mariana, se encuentra un niño con diagnóstico de autismo al que denominaremos Thiago. Mariana y Thiago no se habían conocido durante el 2020, ya que el niño no participaba de las videollamadas que realizaban las docentes, ni tampoco la familia ingresaba a las plataformas a través de las cuales se les enviaban las tareas.

En el año 2021, Mariana mantiene algunas reuniones con la familia a través de videollamadas de WhatsApp. En estos encuentros, la docente solicita “que Thiago pueda ingresar a las videollamadas que realiza la maestra junto a sus compañeros/as de curso” (Reg. N° 5, mayo 2021). A la vez, la familia comenta que el niño “tiene acompañante terapéutico en su hogar y

⁷ Consideramos que un aspecto ético de todo proceso de investigación es “garantizar el anonimato y la confiabilidad de la información con la que trabajamos” (Achilli, 2005: 65). Por este motivo, hemos decidido mantener en el anonimato los nombres de las instituciones y de los/as sujetos/as con quienes realizamos el trabajo de campo, utilizando nombres ficticios para los mismos.

⁸ Esta escuela presentaba problemas de calefacción, eléctricos, cañerías, aberturas, baldosas rotas, entre otros.

que se encuentra asistido por un equipo de profesionales privado” (Reg. N° 5, mayo 2021). Hasta ese momento, la MAI desconocía el acompañamiento que tenía el niño de esas figuras.

Luego del pedido que plantea la MAI a la familia, Thiago participa de una videollamada junto a sus compañeros/as de tercer grado, la docente de aula y la MAI. Durante la videollamada, en palabras de Mariana: “Thiago no podía mantenerse sentado, se movía constantemente y no participaba de los intercambios entre la docente y los chicos” (Reg. N° 7, mayo 2021). Al decir de la MAI: “hice varios intentos de llamarlo por su nombre, de convocarlo de alguna manera a la tarea que la docente estaba llevando a cabo con los/as niños/as, pero no pude. Parecía que nada de lo que hacíamos le interesaba” (Reg. N° 7, mayo 2021).

Tiempo después de este encuentro, la MAI comienza a cuestionarse acerca de su trabajo con el niño. La primera cuestión que señala se vincula con los procesos de enseñar y de aprender. Mariana entiende que desde lo virtual resulta “muy difícil” sugerir a la docente del aula estrategias y recursos de enseñanza “pertinentes” a las “necesidades” de Thiago. Para ella, no poder encontrarse de manera presencial con él es un impedimento: “Estoy muy limitada si no lo pude conocer presencialmente. Necesito conocer qué le interesa, cómo se vincula con lo escolar, qué sabe y qué puede hacer” (Reg. N° 9, mayo 2021).

La segunda cuestión que menciona se relaciona con el “desconocimiento” que tiene acerca del recorrido escolar de Thiago. Según la MAI “debido a que durante el 2020 no tuvimos contacto con él ni con su familia, no sé nada respecto a su situación escolar” (Reg. N° 9, mayo 2021).

Entre los aspectos que Mariana resuelve en su trabajo con Thiago, plantea la posibilidad de solicitar una entrevista a las PS que asisten al niño en el ámbito privado. Cabe aclarar que, hasta ese momento, la MAI no había podido interactuar con las PS. Ante la solicitud de la docente, las PS aceptan y se reúnen a través de una videollamada. Respecto a estas PS, podemos decir que ambas pertenecen a un centro de salud privado y se desempeñan en el área de psicopedagogía y psicología.

El interés de este trabajo no es explayarnos demasiado acerca de la situación de vida de Thiago, sino más bien mencionar aquellos aspectos que la MAI recupera de la entrevista que mantuvo con las PS. Al respecto, compartimos lo siguiente:

- Según las palabras de la MAI, ambas PS presentan a Thiago como “muy desorganizado”, “imposible de sostener y mantener quieto” y “al que le gusta pasar, gran parte del día, en el patio” (Reg. N° 10, junio 2021). Ante estas descripciones, Mariana refiere: “por como lo describieron, tuve la sensación de que no lo veían como un niño” (Reg. N° 10, junio 2021).

- También, menciona algunas cuestiones que hacen a la modalidad de trabajo de las PS con el niño: “atienden a Thiago de manera presencial y virtual. Cuando es virtual le piden al AT [acompañante terapéutico] que permanezca en la videollamada y en lo presencial trabajan de a dos en una misma sesión. Ya que, según ellas, el caso es muy complejo”. Al decir de la MAI: “nunca trabajan solas PS con el niño” (Reg. N° 10, junio 2021).

- Por último, comenta que las PS “sugirieron a la familia que Thiago realice su escolaridad en una escuela de educación especial, dado que por su condición no lo veían en una escuela común” (Reg. N° 10, junio 2021). Al respecto, la MAI plantea que percibe un cierto “desinterés” por parte de las PS de la situación del niño en la escuela de educación común.

En torno a estos registros nos preguntamos ¿de qué manera resignifica la MAI los intercambios realizados con las PS en su trabajo con el niño? ¿Qué saberes construye y cómo los pone en juego en su práctica docente?

En primer lugar, Mariana refiere que estos intercambios con las PS le posibilitan conocer algunos aspectos que hacen a la vida de Thiago. Por un lado, cómo es y qué cosas le gusta hacer en su casa y, por otro lado, con quiénes se relaciona por fuera de su familia y cómo es visto ese niño por ellos/as. En este sentido, podríamos decir que la MAI construye un saber en torno al niño respecto a sus vínculos y relaciones con otros/as sujetos sociales por fuera de la escuela, como así también cuáles son las concepciones y expectativas que circulan en torno al niño en diferentes espacios sociales, entre ellos, el centro de salud privado y el ámbito familiar.

En segundo lugar, la MAI plantea que conocer al niño a través del trabajo de otras profesionales le permite construir algunas estrategias para intervenir con Thiago. Una de ellas, sería poder encontrarse de manera presencial con él, tanto en la escuela como en la sede del CSAYC: “Para poder ofrecerle algunos objetos de conocimiento y cómo se relaciona con los mismos” (Reg. N° 11, junio 2021). A pesar de que la escuela no se encuentra en condiciones, la MAI solicita al equipo directivo de esta institución autorización para llevar a cabo un en-

cuentro presencial con el niño. Según esta docente “el espacio debería ser seguro, no muy amplio, pero que le posibilite a Thiago moverse” (Reg. N° 11, junio 2021). A la vez, Mariana considera que necesitaría estar acompañada de la docente del aula de Thiago porque: “no sólo implica un apoyo para mí, sino que también es significativo para el niño. Podría conocer presencialmente a su seño de tercer grado” (Reg. N° 11, junio 2021). Al respecto, podemos decir que la MAI construye un saber en relación a cuáles serían las condiciones escolares necesarias para que se pueda llevar a cabo un proceso de enseñanza en torno a Thiago. También, pone en juego un saber/hacer en torno a asuntos organizativas y disposiciones institucionales que de alguna manera posibilitarían dichas condiciones escolares.

En tercer lugar, según la MAI, luego del encuentro con las PS pudo construir algunas “hipótesis” respecto a la relación de la familia y las PS con la escuela. En palabras de Mariana: “la familia no logra conectarse con la escuela porque creen que vamos a enviar a Thiago a la escuela especial” (Reg. N° 11, junio 2021). En torno a las PS señala: “la poca atención que demuestran por la situación del niño en la escuela se debe a la orientación de educación especial que realizaron y sugirieron a la familia. Están convencidas de que Thiago no es para la escuela común” (Reg. N° 11, junio 2021). Ambos son supuestos que la MAI elabora y que le permiten construir un saber y otorgar un sentido a los modos en los que se vincula tanto la familia de Thiago como las PS con la escuela. A partir de estas hipótesis, Mariana resuelve continuar con la comunicación con la familia y solicitarles un encuentro presencial en la escuela o en el CSAYC: “es importante que la familia se relacione con la escuela de Thiago” (Reg. N° 11, junio 2021).

Para finalizar, consideramos que la MAI construye saberes a partir de cómo asume su práctica y de los significados que le otorga a la misma. A la vez, reconocemos que posee conocimientos específicos en torno al niño como sujeto educativo, entendiendo por el mismo, no solo a un sujeto que aprende, sino también a la complejidad de relaciones e interacciones involucradas en dicho proceso (Elichiry, 2009).

A modo de cierre

A partir del análisis preliminar presentado en este artículo, podríamos plantear que las MAI construyen y despliegan saberes docentes en los intercambios con los/as PS de salud. A pesar de que, en estos intercambios, los/as PS refieren a conocimientos que construyen en torno a su propia experiencia de trabajo en el ámbito del consultorio, pudimos reconocer que las MAI construyen saberes que les permiten reflexionar y analizar acerca de sus propias intervenciones con los/as niños/as con discapacidad en el ámbito escolar.

Tal como analizamos en la situación compartida por Mariana, los saberes que construyen las MAI en las interrelaciones con los/as PS se centran, fundamentalmente, en torno a los procesos escolares de los/as niños/as con los/as cuales trabajan. Al focalizarse en dichos procesos, abordan diversos aspectos que involucran no solo procesos de enseñar y aprender, sino también las tramas complejas de relaciones entre los/as docentes, las familias, los/as PS, las representaciones y expectativas escolares, institucionales y familiares, los condicionantes sociales y materiales de las escuelas, entre otros. A la vez, estos saberes docentes de las MAI se desenvuelven en la cotidianeidad de su trabajo, en contextos locales y en momentos históricos particulares.

Por último, una de las cuestiones que observamos en los “decires” de las MAI respecto a sus intercambios con las PS, se vincula con cierto proceso de “subalternización” de sus propios saberes en relación a los saberes de las PS. Consideramos oportuno continuar indagando respecto a esta cuestión, ya que también reconocemos tensiones entre dichos saberes en torno a modos de entender y concebir las “infancias”, las situaciones de “discapacidad” y los procesos de inclusión educativa.

Bibliografía

- Achilli, Elena (1986). “La práctica docente: una interpretación desde los saberes del maestro”. *Cuadernos de Formación Docente*, pp. 1-16. Argentina: Universidad de Rosario.
- Achilli, Elena (2005). *Investigar en Antropología Social*. Rosario: Laborde Editor.

- Achilli, Elena (2010). *Escuela, familia y desigualdad social. Una antropología en tiempos neoliberales*. Rosario: Laborde Editor.
- Bajhtin, Mijail (1989). *Teoría y estética de la novela*. Madrid: Taurus.
- Elichiry, Nora (2009). *Escuelas y aprendizajes. Trabajos de psicología educacional*. Buenos Aires: Manantial.
- Fattore, María José *et al.* (2018). “Niños diagnosticados, niños clasificados”. En Silvia Morici, Gisela Untoiglich y Juan Vasen (comps.), *Diagnósticos y clasificaciones en la infancia. Herramientas para abordar la clínica. Ilusiones y desilusiones en las prácticas* (pp. 53-80). Buenos Aires: Noveduc.
- Filidoro, Norma (2016). “¿Qué hacemos en la escuela los profesionales de la salud?”. *Escritos da crianza*, 7: 1-19.
- Heller, Agnes (1977). *Sociología de la vida cotidiana*. Barcelona, España: Península.
- Mercado, Ruth (1991). “Los saberes docentes en el trabajo cotidiano de los maestros”. *Revista Infancia y Aprendizaje*, 55: 59-72. México.
- Mercado, Ruth (2002). *Los saberes docentes como construcción social*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Rockwell, Elsie y Mercado, Ruth (1988). “La práctica docente y la formación de maestros”. *Investigación en la Escuela*, 4: 65-78. España.

Educación y desigualdad social: prácticas de lectura y escritura en grupos sociocomunitarios

Adriana Toral Sarmiento

Introducción

La educación comunitaria se considera como un eje prioritario en la comunidad y va más allá de lo social porque los procesos son individualizados para la formación del ciudadano y está conectado al estilo de vida del ser humano para comprender y vivir en plenitud, atendiendo la diversidad.

Esta investigación parte de dos ejes fundamentales, las prácticas de lectura y escritura en grupos sociocomunitarios y la desigualdad social por la atención del Estado y organizaciones a la comunidad. La lectoescritura está determinada por significados diferentes y son la base en la enseñanza-aprendizaje porque se privilegia la comprensión para el manejo de la información y es fundamental contar con el apoyo de entidades que apoyen el proceso de alfabetización académica en un sistema educativo incluyente.

El problema que se presenta en los grupos en contexto de acuerdo con la experiencia es la carencia de competencias lingüísticas, esto evidencia la desigualdad en el manejo de la información y expresión de los participantes. En este estudio se considera a la lectura y escritura como prácticas sociales definidas en modos de interacción, producción e interpretación de habilidades orales y escritas con diferentes modos de leer, dilucidar y comunicar la producción del conocimiento, atendiendo las diferencias, dado que la diversidad incluye ámbitos sociales, culturales, religiosos y políticos relacionados con la pluralidad del ser humano.

El interés de este estudio surge por la falta de atención a las comunidades en los sectores de

desventaja; ello permite visibilizar una realidad que se invisibiliza en los informes de gobierno, pero sí reflejan en la falta de competencias básicas en los estudiantes, ya sea por la complejidad que implica dar solución a este problema o por el simple abandono de agendas políticas por atender a grupos desfavorecidos y brindarles las herramientas necesarias para que puedan acceder a mejores condiciones de vida. Condiciones como la edad, origen étnico, alfabetización académica, hábitos lectores y deserción educativa, son variables que determinan la vulnerabilidad a la que están expuestos y que de forma negativa “impiden” incorporarse al bienestar social. Este conjunto de “desventajas” son muchas veces vistas como el resultado de las características socioeconómicas y culturales que aquejan a los niños, a los adolescentes jóvenes, a las mujeres, a las personas en situación de calle, a los migrantes, a los discapacitados, a los adultos mayores y a la población indígena, entre otros grupos sociales, que independientemente de su situación económica viven en situaciones de riesgo y provocan desigualdades sociales.

En palabras de Chartier (1991), la lectura es una práctica cultural que se realiza en un espacio intersubjetivo de manera histórica, en donde los lectores comparten diversos comportamientos, actitudes y significados culturales. Es decir, en dicho espacio se desarrollan abordajes centrados en los contenidos pedagógicos e ideológicos del texto, siendo lo prioritario la interacción social. Siguiendo la teoría del autor, señala que lo fundamental es concebir las prácticas culturales desde el aula porque no integran solo la forma de leer sino los propósitos de la enseñanza derivados de ámbitos sociales. La interacción se evidencia en los procesos sociales y políticos originados dentro de los centros comunitarios.

Teniendo en cuenta a Romero *et al.* (2017), las prácticas socioculturales se materializan y se desarrollan en consonancia con los objetos y bienes culturales, de forma practicada, es decir la lectoescritura se atiende desde los bienes culturales como un proceso sociocultural que varía en el contexto. Sin embargo, cuando aparecen nuevas prácticas y necesidades se van presentando nuevas formas de leer. Esta aseveración concuerda con Zarate (2012) al decir que la lectura representa un factor básico en el desarrollo sociocultural y económico del país. Entonces, la lectura y escritura es una trama manejada bajo las elecciones que uno hace y está conformada por las exploraciones personales, con experiencias subjetivas, como menciona Devetach (2012) son “textos que llevamos adentro, combinados de mil maneras diferentes”

(p. 4). La lectura y escritura como objeto de estudio de este proyecto, no es una mera práctica individual que se limita solo en el espacio de lo íntimo; también se construyen en los vínculos socioafectivos y comienza en las interacciones o intercambios sociales.

Las interacciones en los grupos provocan desigualdades, siguiendo a Dussel (2004), la *desigualdad* conlleva a preguntarse por el grupo de sociedad que queremos y está centrada en el manejo de las organizaciones y las mismas deben apoyar para fortalecer las competencias lectoescritoras dirigidas a los grupos sociales, con presupuestos dirigidos a favor de ellos y con proyectos reales, que atiendan a los más desfavorecidos. Esto implica que los proyectos deben estar centrados en el ser humano, grupos vulnerables que construyen representaciones a imágenes de lo que quiere llegar a ser. Siguiendo con el análisis, Vuelvas (2008) señala que alcanzar los sueños no les resulta fácil y es donde adquieren un proceso de decisiones con actitudes para su realización personal. Korinfel (2004) afirma que está en juego el momento de tomar decisiones sobre estudiar, capacitarse y/o buscar trabajo, pero, además, de ser incluidos en los espacios sociales, educativos o laborales; o quedar afuera, a la intemperie. Lo que se habla de inserción educativa o laboral, es finalmente la inserción social (Biolatto *et al.*, 2010).

De acuerdo con Peñaherrera y Cobos (2011), la educación inclusiva es fundamental porque se relaciona con los estudiantes en un sistema de valoración, aceptación y reconocimiento de la forma, independientemente de la procedencia, condición social, étnica y cultural. Esta aseveración concuerda con lo que señala la Unesco (2008)

La inclusión es una estrategia que responde a la diversidad de los educandos y admite las deficiencias individuales como oportunidades para dignificar el aprendizaje. También expresa que la inclusión es sinónimo de integración y se centra en construir adaptaciones curriculares metodológicas como mejoras en el sistema educativo para enriquecer la formación de los estudiantes (p. 34).

Bajo esta aseveración, la idea radica en que la educación inclusiva asume dificultades educativas en los involucrados como barreras en el aprendizaje y la participación de las prácticas lectoras en este proyecto son atendidas desde la diversidad cultural. Esto implica que es ne-

cesario tomar decisiones y dar respuestas adecuadas a los problemas del entorno. Si bien dichas prácticas se desarrollan en el contexto sociocultural como una construcción social y cultural, encuadra características propias del entorno, por un lado, se encuentran las experiencias que se viven en relación con los constructos personales y luego la idea subjetiva de la realidad y comprensión del contexto social.

Según Kalman (2008) la lectura y escritura se logra en contextos de interacción social y definen las situaciones de uso y la dinámica interactiva que ocurre en los participantes de un grupo determinado; las prácticas sociales interpretan los hechos históricos de una sociedad para luego actuar con lo aprendido. Entonces, las prácticas lectoescritoras deben estar instituidas en diversas situaciones sociales e históricas desde su producción de forma individual y colectiva dando complejidad a los sentidos y la mejor forma de desarrollar es a través de la interacción en la educación. De Certeau (2000: 7) manifiesta que “todo pasa en la Educación, como si la forma de implantarla técnicamente se hubiera realizado desmesuradamente, eliminando el contenido que le daba posibilidad de ser y, desde entonces, pierde su utilidad social”.

Pero ¿en los grupos sociocomunitarios, las representaciones de los participantes en las prácticas de lectura y escritura construyen desigualdad social? Esa es la pregunta que dará respuesta a este artículo de investigación, considerando que el carácter relacional de la desigualdad delimita la diversidad que está en el corazón de las instituciones y las subjetividades (Dussel, 2004).

En esta investigación se toman referentes de la propuesta de Maxwell (2013) de seleccionar antecedentes privilegiando el criterio de *relevancia* por sobre el criterio de exhaustividad o amplitud. Siguiendo a este investigador, se escogieron trabajos que tuvieron implicaciones en el diseño, desarrollo e interpretación del propio estudio como antecedentes de esta investigación.

La perspectiva de este trabajo se delimita en dos grupos sociocomunitarios: la *Fundación Paces y el hogar de la madre y el niño*, con una nueva manera de abordar el problema de las prácticas lectoras, desde la construcción de sentidos, con la finalidad de dar explicación a la diversidad, es decir la heterogeneidad de los participantes y la unidad de discurso en la construcción de significados como prácticas inclusivas para el desarrollo del conocimiento.

El conocimiento se inscribe entonces como una dimensión dialógica que explora el papel activo de la interacción y su unidad discursiva en la generación de los procesos en el

contexto, concibiendo a los grupos sociocomunitarios como pequeños poblados con características diversas.

El trabajo es relevante dado que la experiencia de interacción con los grupos sociocomunitarios permite identificar las prácticas lectoescritoras de los participantes y se buscan estrategias para la mejora, entonces la desigualdad social está vinculada a las oportunidades educativas como un problema que admite muchos ángulos y se valora la posibilidad que otorga para alcanzar otros bienes sociales en una realidad diferente.

Antecedentes y experiencias del objeto de estudio

Al tomar aportes y experiencias de lectura y escritura en grupos sociocomunitarios se identifican errores y aciertos con categorías para enriquecer las perspectivas de este proyecto. Estudios que definen perspectivas desde el campo de la pedagogía, psicología y psicolingüística. Asimismo, los abordajes parten desde las disciplinas de la educación, la psicopedagogía, la sociología de manera aislada. Las características significativas de estos trabajos es que, en la mayoría de los casos, se han abordado de una manera interdisciplinaria y son escasos dentro del contexto de los grupos sociocomunitarios.

Según Jiménez (2004: 2) “la lectura y escritura se inicia en contextos no formales, dado que comienzan en la interacción con la familia, hermanos, familiares, amigos y parten de una actividad para adquirir habilidades en el proceso formativo”. Pero es importante reflexionar que la expresión oral y escrita está ligada a la cultura y, como opina Sánchez (2007), la lectura es una práctica sociocultural, dado que se leen, se interpretan y se comprenden hechos históricos de una comunidad, para luego actuar con lo aprendido, tomar decisiones y dar respuestas adecuadas en el entorno.

Al identificar el entorno de las prácticas socioculturales es importante considerar el estudio realizado por Caorsi (2013), en él indica que para lograr la equidad social es fundamental la interacción en el proceso de enseñanza de la lectoescritura mediante la alfabetización crítica de los participantes como una actividad básica y transversal en la vida de todas las tareas académicas, de igual forma señala que la deserción educativa se da por la falta de atención a la

diversidad. Muntaner y Jordi (2010), señalan que la diversidad en los estudiantes origina resultados eficaces en situación de exclusión educativa y Jiménez (2004) manifiesta que la inclusión valora la diversidad creando un clima acogedor y garantiza los objetivos que todo centro comunitario tiene como expectativa.

Otro estudio sobre el fomento de la lectura y escritura como experiencia de aprendizaje situado, realizado por Aravedo y Enríquez (2018), describe un trabajo realizado con el Instituto Nacional de Educación para Adultos (INEA) cuyo propósito fue promover prácticas situadas en lectoescritura con personas jóvenes y adultas que estudian en plazas comunitarias, la principal propuesta es la creación de espacios propios para el aprendizaje colaborativo articulado a las prácticas sociales, investigación, lectura, escritura y producciones locales. En los resultados indican que las experiencias relacionadas con la apropiación de prácticas de lenguaje escrito parte de intereses y necesidades de las personas. Utilizan la teoría de Cassany (1999), en la que comprende los actos de lectoescritura como hechos sociales que ocurren en un tiempo y espacio determinado y comparten en una comunidad específica.

El estudio realizado por Kalman (2008) incluye la comunidad como un espacio para leer y escribir, el principal objetivo fue fomentar la educación de las personas jóvenes y adultas a través de la alfabetización y la formación en tres principios: el primero mediante acciones educativas de acuerdo al contexto donde viven y desarrollan las actividades cotidianas; luego, crear programas educativos a partir de los participantes para favorecer el aprendizaje; finalmente, reconocen y atienden la heterogeneidad de los participantes. Entre los resultados indican que se respetaron las actividades y compromisos del hogar para que no se interrumpa la vida cotidiana sino que la actividad sea complementaria. Otro de los aspectos que se consideró fue el no solicitar tareas fuera de las sesiones, a menos que los participantes soliciten. Concluyen que el trabajo fue bastante productivo y que las decisiones que se tomaban en el grupo fue una parte importante en la dinámica del trabajo y vinculación con la sociedad.

La vinculación se facilita a través de la alfabetización académica, ella consiste en enseñar a leer, escribir y estudiar en una determinada cultura (Carlino, 2005), de esta manera, las tareas que desarrollan los participantes valoran razonamientos en la exposición, argumentación y producción del conocimiento. Esto concuerda con lo que señala Casco (2007), no se trata de

detectar las falencias, sino de poder identificar las contradicciones de un sistema de enseñanza en donde subsisten prácticas no favorecedoras. De igual forma, en la interacción de los grupos sociocomunitarios se llevan a cabo procesos ligados a la comprensión lectora (Solé, 2006); en ellos se suman tres fases de la lectura trabajadas de manera coherente, planificada y sistemática, aquí el participante puede procesar la nueva información con la que ya posee y menciona la relación de leer, comprender y aprender, como competencias básicas en la educación.

Finalmente, los antecedentes indagados sirven como ejes para la atención a los grupos sociocomunitarios, dado que en ellos se valora la interacción, la equidad social, las prácticas situadas, el fomento a la lectura, la alfabetización académica en la producción de la escritura, el razonamiento en la exposición a través de la argumentación, ello se evidencia en el conversatorio del libro *Cuentos de mujer*. Pero es importante considerar cómo incluir al resto de participantes en esta propuesta y para ello se analiza el siguiente apartado.

Prácticas lectoescritoras desde la inclusión

La inclusión se ocupa de disciplinas como la pedagogía y la psicología, además atiende a la diversidad en los varios contextos sociocomunitarios. Según Peñaherrera y Cobos (2011) la educación inclusiva es esencial porque se relaciona con los participantes y está encaminada a brindar una educación de calidad, eliminando las representaciones de discriminación. Dicho esto, el Estado ecuatoriano tiene como responsabilidad velar por las personas e incluirles en el proceso educativo, cual fuere su nivel de educación promoviendo aprendizajes y estrategias en bien de los estudiantes para evitar la exclusión.

Las prácticas inclusivas entienden a la educación en su totalidad, inicia comprendiendo cómo se manifiesta la heterogeneidad y diversidad cognitiva de cada individuo. Un aspecto fundamental que enfoca la inclusión son las barreras que se presentan en el aprendizaje y de acuerdo con la OMS (2011), las barreras están relacionadas con la parte física, personal e institucional en el contexto educativo. Para López (2011: 7), “las barreras son los obstáculos que dificultan o limitan el aprendizaje, la participación y la convivencia en condiciones de equidad”. Es decir, las barreras en el aprendizaje se presentan en diferentes ámbitos y modos,

en el campo de la lectoescritura, las barreras se presentan de tres formas que señala la Unesco (2008), y son las siguientes:

Figura 1. Barreras del aprendizaje

Fuente: Adaptación de la Unesco (2008).



En las dimensiones señaladas se evidencia que la *cultura escolar* atiende el fomento de valores, actitudes y costumbres. En las *políticas institucionales* se consideran las técnicas de planificación, coordinación y funcionamiento de los procesos lectoescritores y en las *prácticas de aula* se consideran los recursos, metodologías y evaluación en el sistema de enseñanza.

Metodología

En esta investigación se considera el enfoque cualitativo (Vassilachis de Gialdino, 1992) con una perspectiva etnográfica o investigación directa que tiene como propósito observar y registrar las prácticas culturales y los comportamientos sociales, decisiones y acciones de los grupos sociocomunitarios con el propósito de identificar los estilos de vida y desempeño en las prácticas lectoescritoras.

Según Martínez (2005), la etnografía se apoya en la convicción de que las tradiciones, valores y normas en que viven se van internalizando poco a poco y generan regularidades que explican la conducta individual y de grupo, en forma adecuada. Entonces, los miembros de

cada grupo sociocomunitario comparten experiencias de lecturas leídas que se manifiestan en diferentes aspectos de su vida.

En el proceso metodológico se considera la triangulación de *percepciones, acciones y sentidos* (Merriam y Tisdell, 2015). Allí se valora la experiencia, posibilitando la reconstrucción de los sistemas simbólicos. Estas herramientas permitieron acceder a las perspectivas de los actores, su posición social y las prácticas lectoescritoras en dos grupos sociocomunitarios.

A continuación, en la Tabla 1 se reflexiona sobre las características de los participantes:

Tabla 1. Características de los grupos sociocomunitarios

	Grupo 1 Fundación PACES	Grupo 2 “Hogar de la madre y el niño”
Percepciones: Perspectivas de los actores	Conformado por niños y adolescentes en situación de vulnerabilidad.	Integran madres solteras y niños abandonados por los padres.
Acciones: Posición social	Los participantes trabajan en las áreas de mecánica industrial, mecánica automotriz, instalaciones eléctricas, electrónica, gasfiteros, ebanistería, cocina, panadería, jardinería y belleza. También trabajan en situación de calle.	Desigualdad de carácter estructural de las situaciones de exclusión en las que se encuentran. Por lo general, madres abandonadas.
Sentidos: Prácticas de lectura y escritura	De acuerdo con el diagnóstico, el 60% de los participantes desconocen criterios para la comprensión lectora y expresión escrita y el 40% no se integran a la cultura, saberes y no asimilan valores en el contexto.	Participantes con utopías diferentes, grupo heterogéneo con edades que van desde los 13 a 25 años. En las prácticas de lectura y escritura muestran estilos distintos con una escasa comprensión lectora.

Fuente: Elaboración propia.

Una vez identificadas las características particulares que asume la lectura y escritura a través de la interacción con los grupos en contexto, se define el proceso metodológico a través de las siguientes etapas:

En la *primera fase*: diagnóstico: se identifica el problema de los grupos sociocomunitarios; se determina la falta de comprensión en los textos que leen y la interpretación no es fluida.

En la *segunda fase*: se selecciona el material para llegar a los participantes, se eligen lecturas ecuatorianas con leyendas para que disfruten y aprendan, el libro es *Cuentos de mujer* de Eugenia Viteri.

En la tercera fase: se diseñan estrategias metodológicas con relación a la lectura. Para ello se organiza el “Conversatorio del libro”, en él se programa un encuentro en cada centro comunitario para socializar el libro, se incluyen preguntas y respuestas en base a la lectura y luego enfocar con la realidad sociocultural del grupo.

Para finalizar, el recorrido metodológico identifica condiciones y requerimientos de los participantes impulsando las prácticas lectoescritoras en articulación con las representaciones sociales y el buen vivir como una construcción que surge en Ecuador y las producciones culturales de las comunidades, encaminadas a valorar, recuperar y difundir expresiones propias del entorno.

Resultados

Al identificar los elementos significativos para la comprensión de características particulares que asume la lectura y escritura en el contexto de dos grupos sociocomunitarios se obtienen los siguientes resultados:

Grupo 1: “Fundación PACES”

El trabajo etnográfico consistió en visitar las tres sedes de la Fundación PACES en la ciudad de Cuenca y se trabaja con el sector de la Feria libre. Se consideran 28 niños de diversas edades, grupos heterogéneos con cualidades diferentes.

En el *diagnóstico*: se aplicó la ficha sociodemográfica y el propósito fue conocer la edad de los niños, adolescentes y jóvenes, lo que se visibiliza entre 9 y 17 años. Nos comentan que la mayor parte fueron abandonados por sus padres y se dedican a la venta ambulante de golosinas y en ocasiones ayudan en el área de mecánica. También afirman que su trabajo es en situación de calle.

En la interacción con el grupo: se trabaja con el material construido en base a la lectura de *Cuentos de mujer* y se observa que el 75% de niños desconocen técnicas de lectura y no desarrollan de manera eficiente los procesos de escritura, a ello se suman las debilidades en el aprendizaje de la lectoescritura con problemas de dislexia, discalculia y disortografía.

Posteriormente, la desigualdad de participantes se evidencia en las voces de los involucrados y se toman memorias para conocer la realidad sociocultural.

Carlos, 10 años: *“Me gusta trabajar en la calle, porque llevo plata a la casa y no me gusta estudiar porque no entiendo nada”*.

Carmen, 16 años: *“Mi padrastro me trató mal y tuve que salir de la casa para vivir con mi tía, ella pasa en el mercado y yo vendo golosinas en la calle, sí quiero aprender para ir a la universidad y ser una doctora”*.

Pedro, 14 años: *“Me gustaría estudiar y ser arquitecto, pero ya soy grande y no he ido a la escuela, no sé si me acepten por la edad”*.

En el análisis se reflexiona alrededor de tres mundos diversos, desiguales y discriminados de una sociedad excluyente por el hecho de vivir en situación de calle.

Grupo 2: Casa hogar “La madre y el niño”

El contexto del grupo está conformado por niñas y madres solteras que oscilan entre 10 y 20 años, en su mayoría no han cursado sus estudios y el 60% de los participantes están asistiendo a un centro de formación académica –según los datos de la responsable del centro–.

En el diagnóstico: se aplica la ficha sociodemográfica y presentan carencia en las prácticas de lectura y escritura. Tienen temor de hablar en público y sienten resistencia a participar en el taller de interacción social.

Para conocer las voces de los protagonistas se pidió que escriban una carta a la investigadora y los datos textuales fueron los siguientes:

María, 16 años: *“Vivo aquí ya tres años, en la mañana trabajo lavando ropa y tarde vengo a la casa hogar, no estudio”.*

Luz, 13 años: *“Me gustaría estudiar, pero aquí nos mandan a un centro público y hay muchos niños que no dejan concentrarse, hacen mucha bulla, a veces no más me voy”.*

Gabriela, 19 años: *“Vine porque no tengo a dónde ir, aquí me dan que cuide un niño en la mañana y en la tarde ayudo a la comunidad. A veces me mandan a la escuela para que aprenda alguna materia”.*

Las voces de las protagonistas difieren en su expresión y lo que manifiestan los directivos; espacios suficientes para pensar que la realidad no se expone y la discriminación está presente.

Finalmente, los dos grupos son el reflejo de una sociedad con pocas propuestas en el desarrollo de competencias de lectura y escritura. Entonces, es necesario respetar la diversidad y excluir la discriminación social.

Discusión de los resultados

Los grupos sociocomunitarios son el reflejo de una sociedad que tiene la provincia del Azuay en Ecuador, propia de una política escasa en propuestas para el fomento de la lectoescritura, a diferencia de otros países latinoamericanos. Bombini (2008) señala que la lectoescritura no solo supone los aspectos técnico-políticos vinculados a la gestión, planificación y evaluación de las acciones, sino también pone de relieve algunas dimensiones teóricas, culturales, pedagógicas y metodológicas que operan como presupuestos del trabajo en bien de los más desfavorecidos.

El buen vivir es una construcción que surge de los pueblos ecuatorianos que hace alusión al desarrollo de la calidad de vida incluyendo la educación, como un saber propio del pueblo y es considerado como una plataforma política, pero hace falta que se establezcan procedimientos para promover la satisfacción y necesidad de las comunidades en los ámbitos socio-culturales, políticos y económicos.

El ambiente de lectura en el hogar es un factor motivante como un predictor de actitud y habilidad para leer, dado que la familia y la comunidad determinan el nivel de estimulación lingüística, así como se fortalecen los sentimientos de autoestima y seguridad. En el caso de los grupos indagados, la vulnerabilidad se presenta por el abandono al hogar, entonces, no dieron continuidad a sus estudios y es difícil que se pueda construir el hábito lector.

Los participantes al desarrollar las actividades de lectura y escritura están en capacidad de comprender lo leído identificando características principales y secundarias para luego establecer sus propias conclusiones, entonces se evidencia que existen estrategias pedagógicas utilizadas por el docente para determinar el aprendizaje significativo y que se transfieran los conocimientos. Lo fundamental sería dar continuidad y desarrollar en los lectores activos para definir el fallo cognitivo (Garner, 1987). De igual forma, hay que considerar que las estrategias lectoescritoras se realizan antes, durante y después de leer un texto con la finalidad de lograr los objetivos propuestos, evaluarlos y mejorarlos (Solé, 1992).

La educación inclusiva es fundamental en los participantes, según Peñaherrera y Cobos (2011) indican que es un sistema de valoración, aceptación y reconocimiento de la forma, independientemente de la procedencia o condición socioeconómica, etnia o cultura de los pueblos. Entonces, la inclusión en esta investigación fue vista como un proceso constante, encaminado a brindar una interacción y participación respetando la diversidad en los grupos sociocomunitarios, es decir se excluyen todas las representaciones de discriminación (Unesco, 2008).

Conclusiones

Los participantes de los grupos sociocomunitarios en su mayoría pertenecen a hogares disfuncionales, entonces no existe motivación desde el hogar y es donde se formula el problema, la falta del hábito lector en los participantes y la escasa comprensión al interpretar un texto.

La lectura y la escritura tienen una función sociocultural y en el marco de las interacciones sociales implica la interpretación y producción de propósitos específicos con propuestas que reconceptualicen las prácticas lectoescritoras no solo con la finalidad de generar resultados, sino que se construyan lectores críticos, autónomos y democráticos.

Es posible registrar una fortaleza en este proyecto, y fue la predisposición de los participantes por encontrar soluciones a las debilidades detectadas en el diagnóstico; esto demuestra un gran aporte a la consolidación de la cultura académica y social en el campo de su formación. Cabe mencionar que los procesos de lectura y escritura son constantes en la evolución y dependen mucho del contexto y motivación que se brinde en cada centro comunitario.

En relación con la pregunta que se planteó al inicio: en los grupos sociocomunitarios, las representaciones de los estudiantes en las prácticas de lectura y escritura construyen desigualdad social; son grupos heterogéneos con diversas expresiones y manifestaciones culturales diversas.

La investigación permitió objetivar percepciones subjetivas, definir carencias, posibilidades y desafíos que indican caminos de acción y provocan una serie de cuestionamientos en relación con las prácticas lectoescritoras, dirigidas a atender la diversidad, considerando que inclusión educativa es la base para la inclusión social y de esta forma se elimina la desigualdad sociocultural.

Bibliografía

- Aravedo, M. & Enríquez, G. (2018). “El fomento a la lectura y escritura como experiencia de aprendizaje situado”. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 40 (1): 175-181.
- Biolatto, R.; Boccardo, L. & Lesquiuta, M. (2010). “Acceso y permanencia en una educación de calidad: el ingreso a la universidad, un puente a atravesar”. En *Congreso Iberoamericano de Educación: un congreso para que pensemos entre todos la educación que queremos*. Buenos Aires.
- Bombini, G. (2008). “La lectura como política educativa”. *Revista iberoamericana de educación*.
- Caorsi, E. (2013). “La lectura como práctica sociocultural y herramienta para lograr la equidad social a partir de la enseñanza. Discusión acerca la enseñanza de la lectura”. *Cuadernos de Investigación Educativa*, pp. 105-113.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

- Casco, M. (2007). “Prácticas comunicativas del ingresante y afiliación intelectual”. Ponencia presentada en el *V Encuentro Nacional y II Latinoamericano “La Universidad como objeto de investigación”*. Argentina: Tandil.
- Cassany, D. (1999). *Tras las líneas. Sobre lectura contemporánea*. Barcelona: Anagrama.
- Chartier, R. (1991). *The cultural origins of the french revolution*. Durham: Duke University Press.
- De Certeau, M. (2000). *La invención de lo cotidiano. Artes de hacer*. México: Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente.
- Devetach, L. (2012). “Un cuento que no se podía leer en los años de la Dictadura: La Planta de Bortolo”. *Memoriafuturo*, 37.
- Dussel, I. (2004). *Desigualdades sociales y desigualdades escolares en la Argentina de hoy*. Flacso, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Sede Argentina.
- García-Huidobro, J. (1994). “Los cambios en las concepciones actuales en la educación de adultos en América Latina ante el próximo siglo”. Seminario Consulta “Educación de Adultos: prioridades de acción estratégicas para la última década del siglo”. Bogotá, Colombia: Unesco/Unicef.
- Garner, R. (1987). *Metacognición y comprensión lectora*. Nueva Jersey: Ablex.
- Jiménez, F. (2004). *Pedagogía diferencial-Diversidad y equidad*. Madrid, España: Pearson educación SA.
- Kalman, J. (2008). “Discusiones conceptuales en el campo de la cultura escrita”. *Revista iberoamericana de educación*, N° 46: 107-134. <https://rieoei.org/RIE/article/view/719>
- Korinfel, D. (2004). “Introducción”. En *Juventud, Educación y Trabajo: debates en Orientación Vocacional, Escuela Media y trayectos futuros*. Colección Ensayos y Experiencias. Buenos Aires: Ed. Novedades Educativas.
- López, M. (2011). “Barreras que impiden la escuela inclusiva y algunas estrategias para construir una escuela sin exclusiones”. *Innovación Educativa*, pp. 37-54.
- Martínez, G. (2005). “Herencia, territorio e identidad en la diáspora africana: hacia una etnografía del retorno”. *Estudios de Asia y Africa*, pp. 89-115.

- Maxwell, J. (2013). *Qualitative research design: an interactive approach*. Thousand Oaks, CA: Sage (3ª ed.).
- Merriam, S. & Tisdell, E. (2015). *Qualitative Research. A Guide to Design and Implementation*. San Francisco: Wiley Brand (4ª ed.).
- Muntaner, G. & Jordi, J. (2010). *Escuela y discapacidad intelectual*. Bogotá, Colombia: Ediciones de la U.
- Organización Mundial de la Salud y Organización Panamericana de la Salud. (2011). *Clasificación internacional del Funcionamiento de la Discapacidad y de la Salud*. España: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- Peñaherrera, M. & Cobos, F. (2011). “Inclusión y currículo intercultural”. *Revista de Educación inclusiva*, 4 (3): 145-154.
- Romero, M.; Linares, R. & Rivera, Z. (2017). “La lectura como práctica socio-cultural”. *Bibliotecas. Anales de Investigación*, 13 (2): 224-230.
- Sánchez, J. (2007). *La política relacional en las prácticas artísticas colaborativas: cooperación y conflicto en el desarrollo de un proyecto de video comunitario*. Tesis Doctoral. Facultad de Bellas Artes de la Universidad de Barcelona.
- Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Editorial Grao.
- Solé, I. (2006). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Grao.
- Unesco (2008). *Estándares de competencia en TIC para docentes*. [En línea] <http://www.eduteka.org/EstándaresDocentesUnesco.php>
- Vasilachis de Gialdino, I. (1992). *Métodos cualitativos I. Los problemas teóricos metodológicos*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- Vuelas, B. (2008). “El sujeto de la orientación: Elección de carrera y exclusión educativa”. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, 6 (15): 14-29.
- Zarate, A. (2012). “La lectura en el siglo XXI”. [En línea] <http://adolfozarate.blogspot.com/2012/10/la-lectura-en-el-siglo-xxi.html>

La pedagogía neoliberal contra la universidad pública

Santiago J. Polop

1. El problema pedagógico

El proceso educativo, como campo de articulaciones de experiencias, saberes y conocimientos, señalan Puiggrós y Marengo (2013), es el ámbito en que se desenvuelve una pedagogía. Este campo, insisten, no se reduce a un método de indagación, sino que comprende (y de un modo fundamental) la sociabilidad y la subjetividad, en tanto construcciones y producciones situadas en determinable tiempo histórico (Puiggrós y Marengo, 2013: 21). Esto, estimaré aquí, es particularmente relevante para la educación en la universidad pública, en tanto esta plantea como uno de sus pilares la *formación de formadores*. Al mismo tiempo, ello se une (o *se debería* unir, necesariamente) a una actividad crítica del tipo de conocimiento producido en relación a fines humanos colectivos, que resumo idealmente como *el buen vivir común*. Estos fines están inscriptos en las posibilidades conceptuales de la propia noción de *público* y de *común*, sobre los cuales debe ser dicha alguna cosa.

Ahora bien, la resignificación de estos conceptos de lo público y de lo común en el marco de la educación pública –y específicamente su faz universitaria– no está exenta de tensiones con las lógicas políticas, culturales, económicas, o genéricas que contrarían la idea misma de la educación como derecho humano que deben garantizar los Estados (Rodino, 2015). Es decir, la autonomía universitaria no es barrera de las fuerzas epocales que atentan contra la potencia política emancipatoria de aquellos conceptos.

La particularidad que se abordará aquí tiene que ver con cómo se organiza la tensión en torno a la pedagogía productora de sociabilidad y subjetividad en el marco del tiempo epocal

llamado “neoliberalismo”, y cómo ello ocurre en tensión específica con la universidad pública. Esto en tanto inscribo a este espacio como un ámbito opuesto, *a priori*, a la pedagogía neoliberal. Digo “a priori” intentando marcar, por un lado, el potencial riesgo (largamente estudiado) de disociación del discurso universitario con la experiencia histórica inmediata, experiencia que debe ser asumida sin ser –no obstante– reducida a ella. De otro, el permeo de la pedagogía neoliberal en las prácticas de política universitaria afecta directamente su potencial como hecho político emancipatorio.

En las disputas pedagógicas por la relación entre formación del sujeto y los modos de intercambio de este con *lo real*, estimo que pueden advertirse tres programas. Cada uno postula interacciones distintas entre los elementos que constituyen (o constituirían) la especificidad de aquello que se pretende transmitir, lo cual ocurre siempre en relación a una totalidad. Estos tres programas los enunciaría de este modo: a) pedagogías de conservación/inmovilización, b) pedagogías de falsa democratización y, finalmente, c) pedagogías de emancipación democratizante.

Hay muchos elementos en el párrafo anterior. En primer lugar, se asume aquí que *pedagogía* es un acto de intervención (no necesariamente consciente para las partes ni sobre el qué) en los modos en que los sujetos se relacionan, conocen y comprenden el mundo, su devenir, las otredades, y a sí mismos. De allí que todo acto pedagógico consciente supone el deseo de intervención en alguna de aquellas interacciones, lo cual implica asumir que en la acción pedagógica *hay algo* en lo dado que debe ser modificado, cambiado, alterado. Por tanto, no hay modo de que ese acto no suponga *disputar lo precedente*. En segundo lugar, se asume aquí la existencia de un sujeto, determinado siempre por los rasgos contingentes de esa interacción mencionada más arriba.

1.1. Tres programas

Volviendo a esos tres programas mencionados, diré del primero, *pedagogías de la conservación*, que se propone contrariar lo que disputa la herencia que pretende afirmar. Son modelos que procuran la continuidad de determinables *status quo* en que *lo real* ha sido instituido, por lo que esta pedagogía reniega de cualquier alteración por la movilización de lo que, según enseña,

no debe ser movido. Podríamos pensar al respecto en las pedagogías racistas, colonialistas, y su necesidad de instituir ciertos prejuicios (y discriminaciones consecuentes) basados en rasgos biológicos, fenotípicos, culturales, étnicos “... que tengan el propósito o el efecto de anular o perjudicar el reconocimiento, gozo o ejercicio en pie de igualdad de los derechos humanos y de las libertades fundamentales” (Cf. Segato, 2006).

El racismo o los intentos de determinismo biologista (geno y/o fenotípica) de una cultura, instituyen una pedagogía orientada a fijar características verticalistas y jerarquizantes para evaluar según principios absolutos y subhumanizantes. Esto hace inevitable la violencia sobre todo aquello que no pertenece al espacio de privilegio, marcando *pertenencias abisales*. Para aquellos que no están “de este lado de la línea” sino que están “del otro lado de la línea” (De Sousa Santos, 2017; Polop, 2021), las interacciones instituidas de esta totalidad organizada desenvuelven su pedagogía de la violencia. La violencia es, aquí, violencia de muerte, segregación, aceptación, resignación.

Las segundas, *pedagogías de falsa democratización*, son aquellas que revisan y resignifican aquellas determinaciones de lo real que obturan la ampliación de sus fines, que son rígidos. El caso más obvio del capitalismo, y su dialéctica. El capitalismo postula la *liberación* del sujeto al marco de la competencia en *sociedades de derecho privado* (Laval y Dardot, 2013: 136). Es decir, mercado, competencia y contrato. El neoliberalismo, fase superior del capitalismo, se presenta en permanente revisión de las formas humanas que ralentizan el sacrificio al mercado y sus justicias asociadas, por lo que puede mostrarse como dinamizador en relación a la pedagogía anterior. Sus procesos de *sublimación* alcanzan grados novedosos, haciendo del sujeto lo que se ha llamado un *homo oeconomicus* (Brown, 2016), en alusión a la concepción del sujeto como una unidad de capital. Conserva las separaciones abisales de la pedagogía anterior cuando no interfiere en su operatividad o cuando aún le son “rentables” en términos de eficiencia económica o libidinal. Pero, si advierte la posibilidad de menor conflictividad y mayor expansión de su lógica a nuevas áreas, sus procesos ingresan en verdaderos mecanismos de *resiliencia*¹, lo que habilita

¹ Uso esta palabra –resiliente– intencionalmente aquí, en tanto que, como sostiene Jorge Alemán, forma parte de la terminología neoliberal, alojando en esta palabra la idea de la psicología empresarial en el sujeto, el cual debe funcionar como un “centro de iniciativas” (Alemán, 2022)). En el mismo sentido, no deja de ser sugerente que

un largo abanico de violencias. Es sobre su pedagogía normativa (una juridicidad abisal neoliberal) y su relación con los derechos humanos, en particular el del acceso a la educación superior, que voy a detenerme en este trabajo.

Finalmente, el tercer modelo pedagógico sería aquel que está dispuesto a convertir su práctica en verbos emancipadores: democratizar y liberar. Son las *pedagogías de emancipación democratizante*. Aquí se concibe que el sujeto y *su real* nunca son un absoluto, sino determinaciones, y que, por tanto, siempre sedimentan mecanismos de lo fijo que deben ser puestos en revisión. Es una pedagogía anclada fuertemente en el desarrollo de la actividad de esos verbos (democratizar y liberar), sedimentados con la historicidad de los DDHH. Es decir, si pensamos en los derechos humanos como modelo de democratización y de emancipación de lo real, advertiremos que su propia práctica de revisión del sujeto y sus modos históricos ha dado con nuevas formas de exclusión, violencia y opresión que no habían sido tenidos por tales al momento de su enunciación. De hecho, consideraré aquí a los derechos humanos como la principal pedagogía emancipadora de nuestro tiempo.

Poner en revisión el avance de la pedagogía de falsa democratización neoliberal de nuestro tiempo con respecto a los derechos humanos en general, y la universidad pública en particular, es la problematización clave a revisar. El insumo analítico es a través de lo que se puede denominar como *jurisprudencia abisal neoliberal* y su continuidad en las universidades públicas.

¿Por qué *suponer* que existe esa pedagogía neoliberal *contra* y *en* la universidad pública, que justamente se ha reivindicado específicamente “no ser” un bien transable²? La cuestión radica en que las formas no significan nada para algunas lógicas que instituyen lo real y, con ello, al sujeto. La Declaración Universal de los Derechos Humanos, el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, entre otros, establecen dos cuestiones muy claras: la educación es un derecho humano y un bien público, y la asociación muy específica

este término “resiliencia” haya sido utilizado en los años 40 del siglo XX por Wilhelm Röpke, referente de la escuela ordo-liberal (antecedente del neoliberalismo), al explicar la necesidad de “empresarializar a los trabajadores”, de modo que en ese nuevo “marco antropológico” los trabajadores se hicieran “más *resilientes* de cara a las recesiones económicas” (W. Röpke, en Brown, 2021: 67. El destacado es mío).

² Cf. CRES (2018).

entre la educación *como* derecho y la educación *en* derechos. Para las pedagogías emancipatorias es importante la forma universal, que no es “mera forma” (Zizek, 2011), pero no lo es para lógicas de conservación y de falsa democratización, que no se hacen cargo del efecto de los derechos (Brown, 2016). Es la naturaleza de los objetos presentes en la educación pública lo que las convierte en blanco *necesario* del neoliberalismo.

2. El pecado de lo común

El “bien público” no mercantilizado es, siempre, una afrenta a la sociedad de mercado. Es un objeto de deseo, independientemente incluso de su valor real de “monetización”. Es decir, la preocupación del neoliberalismo, la racionalidad dominante de nuestra etapa histórica (Zaffaroni, 2015; Laval y Dardot, 2013; Brown, 2016, 2021), será que nada quede indemne a la *justicia de mercado*, lo cual por supuesto que incluye la desarticulación de lo que sea que esté bajo el concepto de “bien público”, *res communis*, o cualquiera de sus derivados que implique la no injerencia de las prácticas capitalistas de mercado. Debe incluirse aquí la ocupación del neoliberalismo en la desarticulación de derechos y políticas orientadas que generen algún tipo de discriminación positiva en el ámbito social: derechos que protejan la negación de sujetos, o cualquiera de las experiencias de la existencia, de grupos por razones de raza, género, cultura, religión, etcétera.

El mercado neoliberal y la noción de competencia simétrica se propone no aceptar las intervenciones ajenas al proceso de individuación de la relación sujeto-objeto. Del mismo modo, aquello que suponga la impugnación de la racionalidad autosuficiente mercado-sujeto. Por ejemplo, la sindicalización, la legislación social, educativa y laboral de segunda y tercera generación (Zaffaroni, 2015; Brown, 2016), se convierten en blanco para esta lógica. La pedagogía neoliberal *debe* operar sobre lo real para que la educación sea un bien de adquisición, y la educación en derechos se convierta en educación en competencias. Es un proceso, no una conspiración (por más que haya actores identificables, moral y jurídicamente responsables). Enfrentarse a estos principios de la ideología neoliberal es hacerlo contra la *religión dominante*, cuyos pilares son, al decir de Walter Benjamin, la culpa (por no alcanzar los objetivos

de modo individual) y la deuda (ilimitada, respecto al esfuerzo que se le debe al sistema) (Benjamin, 2008).

La universidad pública, como representante de la educación superior, ha sido sucesivamente ratificada como “un bien público social, un derecho humano y universal y un deber de los Estados” (CRES, 2018), parte en nuestro país de la regulación de este derecho en los arts. 14 y 75 inc. 22 de la CN, y de la Ley de Educación Nacional (N° 26206), o la Ley de Financiamiento Educativo (N° 26075). No podemos hacer aquí la larga historización de la lucha que ha significado en nuestro país la sanción de estas leyes, o la adhesión a declaraciones como la de Cartagena (2008) o la mencionada CRES de 2018. Apenas advertir que su formalización y adhesión es un paso tan necesario como insegura su permanencia sin una praxis consecuente.

La imperiosa necesidad de reafirmar el carácter universalizante de su existencia, el derecho humano individual y colectivo a su goce, y la obligación de los Estados de garantizar su existencia, expansión y continuidad, confirman a la educación pública universitaria como un doble problema para el neoliberalismo. En primer lugar, al afirmarse como bien público social se sustrae de la lógica de mercado educativo, retaceando una oportunidad de negocios extraordinaria³. En segundo lugar, instituye *a priori* un contradiscurso al mencionado *homo oeconomicus*, en tanto se rige por criterios de comunidad y de bien común que (no en todos los casos, ni en todas las carreras, por supuesto) se riñen con la máxima del individualismo posesivo y de capital neoliberal⁴.

La cuestión a pensar es si la universidad pública refleja –y cómo– la avanzada neoliberal

³ Para atisbar la magnitud económica que tiene la educación como negocio, baste advertir –a modo de ejercicio prospectivo– la cantidad de anuncios respecto a la educación superior privada que se emiten por canales de cable cuyo contenido se “empaqueta” para toda Latinoamérica y el Caribe, tales como los canales Star (ex-Fox), Warner Bros, Universal, etcétera. Universidades privadas, terciarias, copan los espacios de propaganda paga en “prime time”.

⁴ Los estatutos universitarios de las UUNN en Argentina expresan, en mayor o menor medida, un elevado contenido de principios y fines que rigen las universidades. Principios y fines ligados al buen vivir de la comunidad, de la Nación, a nociones como equidad, igualdad, solidaridad, inclusión, democratización, vinculación, extensión. Estos modos de valoración ética, ligados a virtudes y a fines tenidos por justos para el común, tienen una ascendencia aristotélica, aunque también kantiana (y las derivaciones de ambos, como Alasdair Macintyre o John Rawls). En ambos casos, lejos y enfrentados a los pilares morales del neoliberalismo, es decir, el utilitarismo y el libertarismo económico.

que jaquea aquellas leyes y declaraciones. Hay, al menos, dos mecanismos para advertirlo: por un lado, aquello que denominaba “jurisprudencia abisal neoliberal”; por otro, la introducción de prácticas pedagógicas neoliberales al interior de las universidades públicas. Este doble registro posibilita señalar que el trabajo de la lógica neoliberal ocurre por canales instituidos (institucionalizados) de la sociedad civil y política (el derecho internacional y nacional, las políticas públicas) y, al unísono, a través de la ya mencionada producción de sociabilidad y subjetividad. El sujeto neoliberal *ya lo es*, independientemente de si la legislación del Estado acompaña ese ser, o no.

La universidad que entiende la pedagogía en el tercer sentido propuesto se enfrenta no solo a la presión de los poderes que legislan la globalización neoliberal, sino también a los propios actores internos de su comunidad, *formados* como sujetos en la impronta del discurso neoliberal. Quebrar la forma jurídica de la educación superior como derecho humano es un horizonte para el neoliberalismo, pero eso no puede alcanzarse sin el concurso de quienes rompen desde dentro los fundamentos que la sostienen. Si no es su anulación de hecho, la estrategia neoliberal es su vaciamiento de recursos económicos, de su fundamentación ética y de su praxis política.

3. El derecho y la jurisprudencia neoliberal

Marx había identificado al derecho estatal como parte de la superestructura ideológica que sublimaba la inequidad de la organización estructural de la economía de ciertas particularidades. La lectura lineal de esta exposición de Marx, como un modo de separación taxativo entre la economía que “informa” al resto del sistema es, no obstante, apresurada, cuando no errónea. Acentúo la necesidad de comprender la dialéctica de complejidad entre la forma jurídica, la forma económica y la forma ideológica. No es posible separar esferas cuando responden a una misma *totalidad organizada*, sea el capitalismo, el colonialismo o el patriarcado (Cf. Polop, 2021). Tampoco debería ser excluida esta complejidad para pensar la universidad pública en el marco de las tensiones con estas lógicas⁵. Foucault estudiaría también, con

⁵ En las conclusiones de la Declaración emanada del Primer Encuentro Nacional “Derechos Humanos y Educación Superior” (Paraná, 2018) se sostuvo: “*La necesidad de consolidar un modelo de Universidad público crítico y compro-*

mayor profundidad tal vez, la intervención del derecho en la modelización de lo real, de su totalidad, en tanto se ocupa no solo de legitimar y legalizar la forma propietaria, sino también de crear y normar un tipo de sujeto (en su multiplicidad de posiciones) que confirme, acepte y reproduzca deliberadamente los dictámenes⁶.

La lógica neoliberal, que extrema los rasgos del egoísmo propietario del liberalismo económico del siglo XIX y XX, dedicará particular atención a formar a la totalidad de la sociedad en la lógica empresaria de capital, estableciendo una sinonimia entre sujeto-empresa-Estado (Laval y Dardot, 2013). La producción jurídica queda, entonces, sometida a la pedagogía neoliberal, que en la seguridad de contar con la aquiescencia de la subjetividad hegemónica, puede no hacerse cargo del “efecto” de los derechos (Brown, 2016).

Esto último es muy significativo, porque permite entender cómo, cuando la pedagogía neoliberal hegemoniza la vida del sujeto, la efectivización de derechos que satisfacen la condición humana del mismo son rechazados por este a cambio de la racionalidad del mercado de derecho privado. Operó allí una inversión de valores morales, que consagran al mercado y a la competencia como lo propio de lo humano, y que lo llevará a una hipotética mejor vida. Es en este sentido que puede entenderse cómo la gobernanza neoliberal legisla y legaliza sus principios implacablemente en los Estados, organismos de gobierno internacionales, sedes judiciales de todas las instancias, al tiempo que suspende la aplicación de los derechos humanos, con la complicidad de los padecientes.

Se afirma, entonces, la constitución de una *juridicidad abisal* (De Sousa Santos, 2017; Polop, 2021). Existe una pedagogía jurídica abisal en las leyes, decretos, fallos, locales e internacionales, que pretende disolver la juridicidad de bienestar y de los derechos humanos, incluyendo el derecho a la educación universitaria. Esta demarcación de mercado hace que la educación pública como derecho humano sea ingresada en una sociedad de mercado, al-

metido que, abandonando lógicas endogámicas, se disponga a contribuir en los procesos de transformación social. La Universidad pública debe promover la des-colonización de los modelos educativos y culturales, la despatriarcalización de sus prácticas y la desmercantilización de sus lógicas, incorporando enfoques extracéntricos, descoloniales, de género y con sentido humanista y ambiental en sus prácticas”.

⁶ Cf. Foucault (2007); Brown (2016).

terando sus procesos de producción de sociabilidad y subjetividades. Fundamentalmente, su existencia como hecho político.

4. Pedagogía neoliberal en la universidad pública

Según Ana Rodino (2015), la educación en derechos humanos tiene tres componentes complementarios: “información y conocimientos sobre derechos humanos y democracia; valores y actitudes coherentes con los derechos humanos y la democracia; y destrezas para poner en práctica con eficacia los principios de derechos humanos y democracia en la vida diaria” (Rodino, 2015: 5). Esos tres componentes son sucesiva y sistemáticamente atacados por las pedagogías de la conservación y la pedagogía de superación neoliberal. Lo que debe acentuarse aquí es que el papel del Estado es, como dice Abratte (2019), insustituible en la protección de este bien público y social, y ello

Otro de los embates para la relación entre derechos humanos y educación superior se define en este campo: entender a la educación superior como derecho humano supone concebirla como un derecho universal, que debe priorizarse en el plano de las políticas, del financiamiento del sistema y de su expansión efectiva (Abratte, 2019: 71).

Tiene, la universidad pública, todos los componentes que una sociedad de derecho privado reclama para sí. El modo de este reclamo, cuando no es abierto y confrontativo a través de políticas públicas neoliberales (desfinanciamiento de la educación pública, denigración y desprestigio en boca de la dirigencia del Estado, desprotección frente al avance de los imperativos de mercado sobre ámbitos de competencia públicos, desprotección de la garantía del derecho a la educación de aquellos que no pueden garantizarlo por sí mismos, abandono de la vocación expansiva de la educación pública y la democratización de su accesibilidad, etcétera), ocurre por el permeo de esta racionalidad en los sujetos históricos que *hacen* la universidad y la discrecionalidad de tales en las currículas de grado, programas de materias o formación de posgrado.

A la ideología del sujeto neoliberal, ya tramada en la sociedad, se le brindan *refuerzos formativos* en las universidades públicas. No es de extrañar, entonces, la desmovilización política de los actores de las UUNN, la desafección de sus egresados con su suerte, o la concepción del estudiantado y de sectores docentes de la relación de servicios individuales y limitado a la transferencia de competencias que regula su intercambio en la universidad.

Juan Pablo Abratte señalaba que la problemática de los derechos humanos constituye por sí mismo

un eje transversal de la formación, aunque ha sido siempre difícil su inclusión en instancias formales. Las características de los planes de estudio y énfasis disciplinar y profesional de las carreras universitarias suele obturar el desarrollo de estas temáticas [...] las tendencias a la profesionalización excesiva y al desarrollo de conocimientos técnicos –generalmente de carácter instrumental y con escasas referencias a los contextos en que las prácticas profesionales se desarrollan– así como sus implicancias éticas y políticas relegan los espacios de formación y reflexión sobre estas problemáticas (Abratte, 2019: 68-69).

Esto nos enfrenta al problema de *la inmediatez de la demanda*, fundamentalmente el mercado laboral y su tendencia a excluir los cuestionamientos de sus límites. Hay una *producción de la inmediatez* que emana del discurso de la sociedad de derecho privado que *aparece* fundamental estar pensando.

Esa inmediatez no es una externalidad a la universidad pública en un contexto neoliberal. Pensando dialécticamente, toda exterioridad es una interioridad del sujeto. De este modo, el sujeto es objeto de las objetualizaciones neoliberales: sus prácticas cotidianas también en los espacios educativos, los modos del reconocimiento de sí y de los otros, el entrecruzamiento de la enseñanza y las trayectorias, la axiología neoliberal que impermeabiliza la sensibilidad a los derechos humanos. Luego, no es extraño escuchar a propios de la comunidad universitaria repetir frases como “el curro de los derechos humanos”, o “a la universidad venimos a estudiar, queremos estudiar y no hacer política”, “basta de la ideología de los DDHH en las aulas”, etcétera.

Hay dos modos de avanzar en la crítica de lo anterior. La primera es pensar respecto a esa producción de la inmediatez y el cierre o la cancelación de los límites que establece la pedagogía de superación neoliberal. La crítica filosófica de Hegel, entiendo, puede colaborar en nuestro tiempo con la construcción de un mapeo de las abstracciones neoliberales, en donde pareciera que “todas las vacas son negras” (Hegel, en Dri, 2006) o, lo que hoy es lo mismo, todo sujeto es un ciudadano-consumidor, una empresa de sí, un individuo que contrata para satisfacer una demanda construida. Siguiendo la enseñanza crítica de Hegel⁷, es posible estimar que el neoliberalismo desarrolla un triple proceso pedagógico:

- Interviene en el devenir de la historia, tras un proceso anterior de acumulación (saber, poder, verdad), resignificándola.

- Binariza la estructura de *lo real* y da necesidad a sus procesos, abismando su ontología y epistemología frente a otras.

- Opera de modo constante para *sostener lo muerto*⁸, en el sentido de la inmovilización y la negación de alternativas, de modo que los procesos de acumulación en su interior (frustración, tedio, rechazo, humillación) no lleven a cambios cualitativos en la estructura que instituye al sujeto. La generación de nuevas figuras que deslumbran (el mérito y el éxito económico, y la moralización de tales) en el ámbito de lo cualitativo no se siguen de su democratización cuantitativa. De hecho, es una de las imposibilidades lógicas del neoliberalismo, que esconde en la ideología la experiencia de lo real.

En segundo lugar, siguiendo la recomendación de Abratte, es posible relevar la formación en derechos humanos en los planes y programas de estudio de nuestras carreras para pensar su articulación (real o potencial) con los derechos en general y específicamente los vinculados con las disciplinas (Abratte, 2019: 75). Al tiempo, se pueden identificar y señalar críticamente la penetración de la pedagogía neoliberal en las UUNN. Hay una serie de elementos que pue-

⁷ Siendo conscientes de las críticas que le merecen ser hechas por su actitud colonialista y europeizante (Cf. Dussel, 1996: 19-20), y tomando sí el núcleo revolucionario de su pensamiento dialéctico, cuestión advertida ya por el propio Marx, Lenin, Raya Dunayeskaya, Slavoj Žizek, etcétera.

⁸ Se alude aquí a la introducción a la *Fenomenología del Espíritu*, de Hegel.

den ser tomados como señales de atención: la profusión de cursos, seminarios, o programas con énfasis en las neurociencias (Sandel, 2020; Fisher, 2017), o el uso de conceptos asociados a la *ideología del felicismo* (Illouz y Cabanas, 2019; Ahmed, 2019; Berardi, 2003), la resiliencia, la PNL (programación neuro-lingüística) y el coaching ontológico (Alemán, 2016), el benchmarking, etcétera. La existencia concreta de estas formaciones en las universidades públicas, que puede ejemplificarse sin dificultad en las universidades nacionales de Córdoba y de Río Cuarto⁹, debe ser resignificado en el marco de la ideología neoliberal y sus fines.

5. Los DDHH y la pedagogía igualitaria

Los derechos humanos son un hecho político y una práctica de la política. Es decir, su institución se sigue de las disputas históricas en contra de las violencias que someten las formas de las libertades de la persona humana por su condición de género, social, ideológica, sexual, etcétera. Como hecho político, los derechos humanos disponen un enfrentamiento por el poder de determinar lo común, pero ello en base a su ontología democratizadora y emancipadora. Los derechos humanos antes que sustantivos deberían pensarse, entonces, como verbos. Así también, la praxis política que los enuncia, defiende, enseña y reconfigura. La historia de los modos de la violencia contra los deseos de democratización y emancipación, es la historia de la institución de un poder asimétrico destinado a la cancelación y/o obturación de las posibilidades en que la persona puede ejercer su derecho al desarrollo.

⁹ Por ejemplo, puede observarse la oferta de cursos de la Facultad de Ciencias Médicas de la UNC: <https://extension.fcm.unc.edu.ar/cursos-2/> (Consulta: 09/02/2022). También en <https://extension.fcm.unc.edu.ar/cursos-2/coaching-ontologico-nivel-i/> No obstante, también está presente en la Facultad de Ciencias Económicas, parte de la oferta de posgrado: <https://www.unc.edu.ar/agenda/diplomatura-en-estrategias-de-gesti%C3%B3n-liderazgo-y-coaching> (Consulta: 06/08/2022); <https://extension.fcm.unc.edu.ar/portfolio-items/formacion-en-coaching-ontologico-profesional-en-educacion-2-coach-ontologico-profesional-en-educacion/> (Consulta: 06/08/2022). En la UNRC también en <https://www.eco.unrc.edu.ar/curso-pnl-coaching/> https://www.unrc.edu.ar/unrc/n_comp.cdc?nota=33185 (curso FCE 14 de mayo de 2019); https://www.unrc.edu.ar/unrc/n_comp.cdc?nota=31016 (curso de la Cátedra Pymes/Centro de cultura emprendedora, 15 de agosto de 2017); https://www.unrc.edu.ar/unrc/n_comp.cdc?nota=33064 (Curso FCE, 11 de abril de 2019) (Consulta: 06/08/2022).

En este sentido, en la forma universal de una disputa de poder inmanente a la condición humana, se coincide aquí con la percepción de Zaffaroni respecto a la importancia primaria y fundamental del derecho de tercera generación, conocido como el *derecho al desarrollo humano* (Zaffaroni, 2015). Sin el ejercicio político que instituya las condiciones de posibilidad que materialicen el ejercicio de ese desarrollo humano como un derecho de la persona, la garantía de los derechos humanos es un acto fallido. Pensar esta cuestión supondrá, entonces, dar cuenta de los condicionantes materiales del presente que actúan como retardatarios de esa plenitud ausente de los derechos humanos, muy en particular para el caso que nos ocupa: el derecho a una pedagogía de los derechos humanos en el ámbito de las universidades públicas. ¿Qué mediaciones pedagógicas opera el neoliberalismo para encadenar al sujeto a sus fines? ¿Cómo enfrentar pedagógicamente estos desafíos en la universidad pública?

Partimos aquí de la comprensión de que ni el sujeto que ingresa a la universidad es una *tabula rasa*, ni que los saberes y pedagogías en/de la universidad pública son ajenos a la racionalidad hegemónica de su tiempo. Esta anticipación (o precaución) es política, y entiendo que debe ser desenvuelta para dar cuenta de la necesidad de la intervención de una pedagogía de los derechos humanos en la formación universitaria sin distinción de carreras, aunque sí de áreas temáticas a destacar o tematizar en particular.

El sujeto que accede a la universidad pública no solo es un sujeto ya afectado por modos de las pedagogías instituidas en sus trayectos formativos anteriores, sino también por aquello que hegemoniza su concepción-mundo (Gramsci, 2012). Si esa hegemonía es representada por la lógica neoliberal, no es difícil advertir que la epistemología universitaria y los sujetos que concurren –y trabajan– en ella, están atravesados por sus principios rectores. La visión de la universidad pública como un supermercado de carreras, y la visión del alumnx como un consumidor, enajena a la UUNN de su función emancipadora, al tiempo que aliena a toda la comunidad universitaria de su condición política.

Hay, no obstante, algo que distingue a la universidad y que le da un recurso suplementario para indisponerse frente a esta inercia de lo real. Es un recurso único y parte fundamental de lo que distingue a la universidad pública. Se trata de la posibilidad de ingresar en la *suspensión de la inmediatez*: la resistencia para no dejarse llevar necesariamente por los imperativos de la

sociedad en la que habita. Esta es una cuestión, no obstante, siempre tensa e irresoluta, porque esa *temporalidad extraña* de la universidad pública en relación a las inercias epocales, es lo que le permite resistirse a adoptar acriticamente las inercias hegemónicas y, como ha sucedido y sigue sucediendo, rebelarse contra ellas.

Pero es esa misma temporalidad extraña lo que muchas veces ha actuado —y actúa— como separación de la comunidad universitaria de los problemas del contexto histórico. Contexto que muchas veces reclama, y con razón, el derecho a lo que desarrolla la universidad pública para la democratización y emancipación de la comunidad inmediata, algo que ha planteado Eduardo Rinesi (2020). Se trata, en definitiva, de la tensión en torno al concepto de *autonomía universitaria*, cuestión que no podemos abordar en profundidad aquí, pero que sí es interesante sugerir la necesidad de pensar la autonomía de la universidad pública, no como indiferencia ni autorreferencialidad, sino como

... articulación, intervención, apertura a la no universidad, construcción heterogénea, convergencia política y cognitiva con movimientos sociales, hospitalidad hacia los saberes populares, común formación de redes contrahegemónicas. No clausura solitaria sino *heterogeneidad solidaria*... (Tatián, 2017: 123, el destacado es mío).

Estas nociones sobre la autonomía expresan la tensión que marca el debate sobre la universidad pública. La autonomía de las UUNN no supone indolencia ni lejanía sino *la posibilidad de usar su temporalidad extraña para incidir en los modos de la dominación no democrática* que pesan en el sujeto que no está en la universidad, pero también al que sí lo está como sujeto de conocimiento. La inmediatez de la vida del sujeto que ingresa a la universidad, podemos suponer, está ya colonizada por los imperativos de la temporalidad lineal y monista de los modos hegemónicos mencionados. No es que “no posea” la posibilidad de la temporalidad diferencial sino que si la vida en la inmediatez es la vida del capitalismo neoliberal, del patriarcado y del neocolonialismo, es fácil prever que su mundo de la vida haya sido operado por la necesariedad temporal y espacial de estas lógicas.

La cuestión, entonces, parece ceñirse sobre este falso dilema: si la universidad pública *debe o no debe* intervenir en la constitución ideológico-política de los sujetos que la atraviesan

en busca de su formación profesional. Sugiero que es un falso dilema porque la universidad pública en sí misma representa una constitución ideológico-política, como lo es la garantía del derecho humano a la educación superior, tal como ha sido reconocido por la Conferencia de Cartagena (2008) y la CRES (2018), y especificado en la legislación nacional e internacional¹⁰. Pero, además, las UUNN se enfrentan, en tanto ámbito de lo común, a la vocación de los modos hegemónicos de la ideología neoliberal que atentan contra su función como derecho humano, procurando convertirla en relación de mercado.

Quiero decir que este derecho humano a la educación universitaria supone –siempre– una apropiación política del mundo, sustentada en la disputa por la democratización y emancipación de toda forma de violencia que inferiorice, que desigule para hacer inequitativa la distribución, o que excluya para sostener privilegios. Y que, como consecuencia, la praxis político-ideológica de los derechos humanos en el ámbito universitario no trata solo de la materialización (fundamental, por supuesto) que garantice ingreso y permanencia, sino que además (y a la par) debe suponer una afectación en los saberes que la universidad pública transmite.

¿Qué sujeto llega a la universidad? La pregunta no solo tiene connotaciones socioeconómicas, perspectiva siempre necesaria –por cierto– para un análisis más complejo. Me refiero aquí al *tipo político de sujeto*. Si todo sujeto es sujeto que su tiempo instituye, la llegada a la universidad se produce en el marco de la hegemonía de las lógicas neoliberales, patriarcales y coloniales. Como señala agudamente Wendy Brown, la integración de los sujetos a las trayectorias técnicas y empresariales tiene la consecuencia del reemplazo de preguntas fundamentales: la pregunta por la justicia se reemplaza por la *técnica jurídica*, la pregunta por los derechos con la *eficiencia* conforme a la sociedad de derecho privado, la pregunta sobre la legalidad se reemplaza con la *eficacia* para los intereses de las elites en el poder (Brown, 2016: 121 y ss.). Lo que se expande es la lógica del individualismo posesivo al sujeto y al Estado, naturalizando los dictámenes del mercado en la totalidad de la organización social. Los efectos de este movimiento en la universidad son claves, ya que condicionan su legitimidad a la respuesta que demanda la lógica de mercado.

¹⁰ Cf. Rodino (2015).

En función de lo anterior, creo que la universidad pública tiene dos tareas fundamentales para intervenir con una pedagogía democratizadora y emancipadora, que posibilite disputar las prácticas productivas de los sujetos del neoliberalismo:

- Ejercer su *temporalidad extraña* para la crítica inmanente a sus programas de estudio, de modo de posibilitar la interpelación de supuestos, principios, axiomas, prácticas pedagógicas, que reproduzcan las asimetrías de las lógicas neoliberales, patriarcales y coloniales.

- Proponer una formación transversal a todas las carreras de la universidad pública respecto a los derechos humanos en general, y atados a la especificidad profesional en particular (Cf. Abratte, 2019).

Entiendo que la universidad pública no puede ni debe permanecer impávida en la formación política de los sujetos. El riesgo de dejar su legitimidad a la inercia de la pedagogía epocal corre el grave riesgo de sufrir el embate de la mercantilización del conocimiento que postula el neoliberalismo y que, hoy, jaquea a universidades en todo el mundo (Brown, 2016; Sandel, 2020; De Sousa Santos, 2020). Allí, en *su* racionalidad, la legitimidad de la universidad estará en función de cumplir con imperativos neoliberales, que nada tienen que ver con la temporalidad extraña, ni con las pedagogías de democratización y emancipación del individuo y del común. La universidad pública no está indemne a esta pulsión de época, y mal haría en no asumir la tensión al interior de su pedagogía.

Bibliografía

Abratte, J.P. (2019). “Educación Superior y Derechos Humanos: reflexiones, apuestas y desafíos”. En *Derechos humanos y educación superior*. Paraná: Editorial Uader.

Ahmed, Sarah (2019). *La promesa de la felicidad. Una crítica cultural al imperativo de la alegría*. Buenos Aires: Caja Negra.

Alemán, Jorge (2016). *Horizontes neoliberales de la subjetividad*. Olivos: Grama Ediciones.

Alemán, Jorge (2022). “Neoliberalismo: Empatía y Zona de Confort”. [En línea] lateclaene-revista.com/neoliberalismo-empatia-y-zona-de-confort-por-jorge-aleman/

- Benjamin, Walter (2008). “El capitalismo como religión”. [En línea] http://fundp.academia.edu/OmarVRosas/Papers/538833/El_capitalismo_como_religion_Walter_Benjamin
- Berardi, Franco (2003). *La fábrica de la infelicidad*. Madrid: Editorial Traficante de Sueños.
- Brown, Wendy (2016). *El pueblo sin atributos. La secreta revolución del neoliberalismo*. Barcelona: Ed. Malpaso.
- Brown, Wendy (2021). *En las ruinas del neoliberalismo. El ascenso de las políticas antidemocráticas en occidente*. Madrid: Traficante de Sueños.
- CRES (2018). “Declaración final”. [En línea] <https://cres2018.unaj.edu.ar/documentos/>
- De Sousa Santos, Boaventura (2017). *Justicia entre saberes: epistemologías del sur contra el epistemicidio*. Madrid: Morata.
- De Sousa Santos, Boaventura (2020). *El fin del imperio cognitivo. La afirmación de las epistemologías del sur*. Madrid: Trotta.
- Dri, Rubén (2006). *La fenomenología del Espíritu de Hegel. Perspectiva latinoamericana*. Buenos Aires: Biblos.
- Dunayeskaya, Raya (2009). *Filosofía y revolución*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Dussel, Enrique (1996). *Filosofía de la liberación*. Bogotá: Nueva América.
- Fisher, Mark (2017). *Realismo capitalista*. Buenos Aires: Caja Negra.
- Foucault, Michel (2007). *Nacimiento de la biopolítica*. Buenos Aires: FCE.
- Gramsci, Antonio (2012). *El materialismo histórico y la filosofía de Benedetto Croce*. Buenos Aires: Alianza Editorial.
- Illouz, Eve y Cabanas, Edgar (2019). *Happycracia*. Barcelona: Paidós.
- Laval, C. y Dardot, P. (2013). *La nueva razón del mundo*. Barcelona: Gedisa.
- Polop, Santiago (2021). “Imágenes abisales del derecho latinoamericano”. *Revista Direito*, Vol. 05, N° 03: 17-51. Setembro-Dezembro. ISSN 2357-8009. UNB. [En línea] <https://periodicos.unb.br/index.php/revistadedireitounb/article/view/36122>
- Puiggrós, A. y Marengo, R. (2013). *Pedagogía: reflexiones y debates*. Bernal: UNQ.

- Rinesi, Eduardo (2020). “La Universidad como derecho de los ciudadanos y del pueblo”. En Hugo Andrade, Marcelo Monzon (eds.), *UNM 10 años: la universidad como derecho humano y de los pueblos*. Moreno: UNM Editora. Libro digital, PDF (Institucional) (1ª ed.).
- Rodino, A.M. (2015). “Educación y derechos humanos: complementariedades y sinergias”. Conferencia Magistral Cátedra UNESCO de Educación para la Paz. Facultad de Educación. Universidad de Puerto Rico. [En línea] <http://unescopaz.uprrp.edu/act/Lecciones/2015rodino/Rodinoconf2015.pdf>
- Sandel, Michael (2020). *La tiranía del mérito. ¿Qué ha sido del bien común?* Madrid: Debate.
- Segato, Rita (2006). “Racismo, discriminación y acciones afirmativas: herramientas conceptuales”. En Juan Ansión y Fidel Tubino, *Educación en Ciudadanía Intercultural*. Lima: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Tatián, Diego (2017). “La invención y la herencia”. En *Lo interrumpido. Escritos sobre filosofía y democracia*. Buenos Aires: Editorial Las Cuarenta.
- Zaffaroni, Eugenio Raúl (2015). *El derecho latinoamericano en la fase superior del colonialismo*. CABA: Ediciones Madres de Plaza de Mayo.
- Zizek, Slavoj (2011). “En contra de los derechos humanos”. *Revista Suma de Negocios*, Vol. 2, Nº 2: 115-127. [En línea] <http://www.scielo.org.co/pdf/sdn/v2n2/2027-5692-sdn-2-02-115.pdf>

Desafíos actuales de la universidad ante el derecho a la educación de personas con discapacidad en Latinoamérica

Diego Robledo

Introducción

El presente artículo se enfoca en desafíos de la universidad respecto al derecho a la educación superior de personas con discapacidad (PcD) en el contexto latinoamericano.

Una primera aproximación de relacionar la universidad y el derecho permite observar un derecho a la universidad (Rinesi, 2015: 26; Feldfeber, 2014: 140). Una segunda aproximación es la de Dubet (2006: 72): la universidad y las desigualdades sociales. Plantea que la igualdad de oportunidades y la valoración del mérito concilian con los principios de igualdad entre individuos y la división del trabajo, en síntesis, que mientras las desigualdades derivadas del nacimiento y herencia son injustas, la igualdad de oportunidades genera desigualdades justas al abrir la competencia por diplomas y papeles sociales.

La tercera aproximación es acerca de la discapacidad a la que se considera un concepto evolutivo, dinámico y complejo. Una manera de definirla apunta al resultado de la interacción que algunas personas atraviesan y alguna clase de barreras de actitudes y de entornos que limitan o restringen su participación plena y efectiva en la comunidad en igualdad de condiciones con las demás.

El objeto se enfoca en el derecho a la educación de las PcD. El método desde el cual se observa proviene de la Filosofía del Derecho con enfoque en los Derechos Humanos y las Ciencias Jurídicas (Courtis, 2016: 349-342).

Se presenta el escenario, los enfoques de la discapacidad, la universidad como actora social, buenas prácticas y los desafíos para la universidad a modo de reflexiones conclusivas.

1. Escenario

La Organización de Naciones Unidas (ONU) estimó que alcanza a 15% de la población mundial –unos mil millones de personas– que viven con alguna discapacidad. De la población latinoamericana estima que 12% vive con al menos una discapacidad (representa aproximadamente 66 millones de personas). Aunque las estadísticas hablan de PcD, se trata de una denominación que incluye a un colectivo heterogéneo y que es posible deconstruir.

Si tomamos por ejemplo el factor de la edad, podría hablarse de niñas, niños y adolescentes con discapacidad, o bien de personas mayores con discapacidad. No es un dato menor, que la Convención de Derechos del Niño, aprobada en la ONU en 1989, fuera la primera convención internacional en visibilizar los derechos de las personas con discapacidad en su artículo 23 (Argentina la ratificó por Ley nacional 23849 de 1990, luego la incorporó a la Constitución Nacional en la reforma de 1994 con jerarquía constitucional y luego sancionó la Ley 26061 de 2005 que establece la aplicación obligatoria de la convención). El otro grupo de personas mayores con discapacidad abarca la ancianidad, la vejez como construcción social de la última etapa del curso de vida y también se encuentra tutelada por una convención interamericana que les da visibilidad al colectivo de personas mayores con discapacidad (Convención Interamericana sobre la Protección de los Derechos de las Personas Mayores, Ley nacional 27360 de 2017).

Si vinculamos la discapacidad con perspectiva de género, podría hablarse por ejemplo de mujeres con discapacidad. Palacios explica que el “movimiento feminista en términos generales ha seguido un patrón dominante de mujer que no incluye a mujeres de minorías, como las mujeres con discapacidad, las cuales tienden a agruparse de modo adyacente en subgrupos referidos a mujeres en situación de exclusión” (2013: 42). Entre otras se respalda en la Convención Interamericana para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra la Mujer, aprobada por Ley N° 24632, y la Convención sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra la Mujer aprobada por Ley nacional N° 23179, entre muchas otras normas vigentes y concordantes.

Otras vulnerabilidades pueden convivir con la discapacidad, como por ejemplo la perte-

nencia a una etnia o a una comunidad indígena, a la comunidad LGTBIQ+, entre otras. Vale señalar que la legislación que reconoce derechos en este sentido, y en algunas de las normas previstas para los colectivos en particular, a veces nombran a la discapacidad y a veces hay silencio.

Se considera que es un derecho interseccional, ya que se puede yuxtaponer la categoría discapacidad a otra (edad, género, pertenencia a una comunidad, entre muchas otras) y ello puede intensificar la situación de vulnerabilidad a la que una persona se encuentra expuesta.

La interseccionalidad como concepto se origina en 1989 cuando la abogada Kimberlé Crenshaw lo usó en el contexto de un caso legal concreto para evidenciar la invisibilidad jurídica de las múltiples dimensiones de opresión, una discriminación que sufrían las trabajadoras negras en una compañía norteamericana tanto por raza como por género. De esta manera el uso de la interseccionalidad hace posible expresar en una categoría jurídica la experiencia de discriminación multinivel (cfr. Vigoya, 2016: 5). Asimismo, ubicar en el escenario de la interseccionalidad implica evidenciar desigualdades concretas.

Por otro lado, una persona que vive con discapacidad sea en forma transitoria o con diferentes grados de permanencia, atraviesa en el curso de la vida diferentes situaciones, nace, come, duerme, comparte, se comunica, se desplaza, aprende, se entretiene, trabaja, vota, se supera día a día, se relaciona con otras personas de la comunidad y participa, cultiva la amistad y el amor, disfruta de la ciencia, la tecnología y el arte en sus distintas expresiones, ejerce derechos y cumple deberes. No se trata de un derecho que suceda entre un segmento de edades en la vida, o que ocurra en un ámbito particular. Se considera un derecho transversal, que atraviesa la vida de la persona en sus diversas dimensiones.

Afirmar que, actualmente, es una cuestión de derechos humanos, no es un dato menor porque en ocasiones la narrativa fue otra. Existe también opacidad en la discapacidad que depende qué luz la alumbre se vea diferente.

En el escenario latinoamericano, se reconoce como derechos humanos desde el año 2000 cuando se suscribió en la Organización de Estados Americanos (OEA) la Convención Interamericana para la eliminación de todas las formas de discriminación contra las personas con discapacidad (en adelante CIEFDPD) que consagra un rostro de la igualdad, expresar la prohibición de discriminación. Además, la convención interamericana cuenta con normas refe-

ridas a la prevención, sensibilización y prohibición de la discriminación en todos los ámbitos, incluido expresamente el educativo.

En el escenario mundial, la Convención de Derechos de las Personas con discapacidad (en adelante CDPD) junto a su protocolo facultativo surge en el sistema de protección de derechos humanos en la ONU el 13 de diciembre de 2006. En la CDPD hay normas específicas aplicables al derecho a la educación superior.

En comparación, se señala que el primero se encuentra ratificado por 341 estados e incluso fue el primer tratado en abrirse a la firma de organizaciones internacionales, dentro de esa cifra se abarca a la totalidad de estados latinoamericanos, mientras que el segundo se encuentra ratificado por 21 estados, de los cuales su totalidad son latinoamericanos.

Situados en territorio en Latinoamérica, se afirma que los derechos de las PcD son una cuestión de derechos humanos. Se traducen en reglas de conducta, principios, valores, instituyen una forma de convivencia y dentro de cada Estado impactan en su legislación interna y en diferentes niveles siguiendo una escala jurídica y jerárquica que subordina todas las normas inferiores a la norma suprema que es la Constitución de un Estado.

En la Constitución Nacional de Argentina, como en el constitucionalismo latinoamericano existen dos formas de igualdad al menos.

La igualdad ante la ley como una igualdad formal, que fue receptada en el artículo 16 de la Constitución Nacional de Argentina en 1853 y, como explica el jurista Bidart Campos, de la libertad se desprende la igualdad ya que, al reconocer uniformemente derechos civiles a todos los habitantes, un grado suficiente de razonabilidad y de justicia en el trato que se depara a las personas justifica eliminar discriminaciones arbitrarias entre personas, lo que implica una igualdad civil (2003: 529).

Con la recepción de los derechos sociales, y la reforma de 1994 que incorporó en el artículo 75 inciso 22 con jerarquía constitucional a una serie de tratados de derechos humanos, se distingue una igualdad material. En este sentido, en 1994 se incluyó en el texto constitucional el inciso 23 del artículo 75 que obliga al Congreso a producir medidas de acción positiva “que garanticen la igualdad real de oportunidades y de trato, y el pleno goce y ejercicio de los derechos reconocidos por esta Constitución y por los tratados internacionales vigentes

sobre derechos humanos, en particular respecto de los niños, las mujeres, los ancianos y las personas con discapacidad”.

El Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales expresa que la educación es un bien social y un derecho fundamental que debe ser accesible a todas las personas sin ningún tipo de discriminación (artículo 13). No es un dato menor decir que esta convención es una de las que la reforma de 1994 incorporó con jerarquía constitucional al texto constitucional porque es una decisión que implica un compromiso de acción pública de garantizar y hacer. A eso se agrega que, luego de la reforma del 94 solo fueron tres los tratados que adquirieron jerarquía constitucional, la CDPD lo es. Por eso, es un sí quiero que es resultado de una deliberación democrática, que además tiene efecto performativo y programático, porque define el programa de vida constitucional de una comunidad en comunidad.

En un proceso civilizatorio, el poder del Estado se ha ido limitando a medida que se construía un Estado de Derecho Constitucional que se subordina a la Constitución como ley suprema y que ha ido reconociendo derechos a personas, a grupos y a pueblos. Afirmar derechos, deberes y garantías tiene su correlato en acciones públicas de no hacer (libertad), de hacer (igualdad) y de dar (solidaridad). Pero también encierra un principio de exigibilidad que cuando no se cumple lo que es debido, es posible demandar y reclamar su cumplimiento. También los pactos sociales producen acuerdos de forma de vida en comunidad.

En la experiencia latinoamericana en este proceso se produjo la matriz colonial con heridas y huellas. Por eso, desde el constitucionalismo latinoamericano se busca la transformación de la realidad de América Latina para crear las condiciones jurídicas, políticas, sociales, culturales, ambientales, económicas, institucionales, éticas, políticas necesarias para vivir en democracia, para vivir en el Estado de Derecho Constitucional y de los derechos humanos (Von Bogdandy, 2015: 9). Este constitucionalismo adjudica el papel a los derechos sociales como “mecanismos de aseguramiento de la equidad social, de la justicia social, de la realización de la ansiada igualdad material entre todos los miembros de la comunidad política” (Aguilar Cavallo, 2021: 253).

El escenario se construye en territorio latinoamericano desde la multi y transdisciplina, con enfoque transformador de derechos humanos, transversalidad, interseccionalidad, de un

grupo de personas que integran la comunidad. Una complejidad desafiante que interpela a la humanidad ante el dilema de ser y no ser, descubrir a los otros en nos(otros), la dialéctica entre construir puentes o muros, inclusión y exclusión.

3. Enfoques

La humanidad contempló a la discapacidad desde diversos enfoques. En la Antigüedad se planteó el motivo religioso que originaba la discapacidad como un castigo divino o un error de la naturaleza, y por ello, se prescindía de una persona con discapacidad. El modelo de la prescindencia permaneció durante muchísimo tiempo en la historia, no considera como sujeto de derecho sino como sujeto de asistencia y objeto de caridad. Otra persona a cargo es quien toma las decisiones en nombre de la persona con discapacidad a través de figuras jurídicas conocidas como tutela o curatela.

En la Modernidad, con el progreso científico, se enfoca la discapacidad como enfermedad que podría curarse, e incluso se crearon instituciones especializadas para tratar o incluso recluir a las personas (vgr. manicomios, Foucault, 2008). Este modelo médico rehabilitador o asistencial procura rehabilitar a la persona llamada en este modelo “minusválida”. La dialéctica normalidad y anormalidad responde a una expectativa biomédica sobre el funcionamiento estándar de la anatomía humana o bien a una norma moral de productividad en una sociedad industrializada o de consumo. Procura su metamorfosis. Como puede observarse desde la Filosofía del Derecho, el discurso jurídico establece relaciones de poder y el lenguaje entrecomillado denota una relación de menos valor o límite que viene a consecuencia de la discapacidad y se enfoca en su incapacidad.

La Convención de Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD) se enmarca en el modelo social de la discapacidad que representa un profundo proceso de transformación en clave de derechos humanos. Se enfoca más en la persona a la cual considera un sujeto de derecho con igual dignidad y capacidad que las demás personas, por el hecho de ser persona. Postula su autonomía y vida independiente. Reconoce que la persona con discapacidad tiene voz propia que debe ser escuchada y no sustituida.

La metamorfosis desde rehabilitar hacia una idea social también atravesó un cambio en el cuadro de las Clasificaciones Internacionales de la Organización Mundial de la Salud (OMS). En 1978 la Unión de Discapacitados Físicos contra la Segregación del Reino Unido elaboró un manifiesto que distinguía el concepto de deficiencia y discapacidad, afirmando que la sociedad discapacita a la persona con discapacidad (Palacios, 2008: 232).

Desde las Teorías Críticas del Derecho –Critical Legal Studies (Carcova, 2009: 21)– se aborda al derecho como un discurso de poder. Los Estudios de la Discapacidad o Disabilities Studies (Davis, 2017) emergen como una teoría que construye a partir de planteos que hicieron y hacen los estudios antirraciales, los estudios de género, las teorías feministas, teorías queer y las teorías que ponen en evidencia la normatividad sobre qué naturaliza estándares sobre los cuerpos y en general narrativas de desigualdad y opresión.

Por un lado, el lenguaje ejerce un efecto performativo sobre el cuerpo en el instante que es nombrado con algunas palabras, cargadas de significado que cumplen una función disciplinante. Como dice Judith Butler

¿Cuál es la fuerza y el efecto de esos nombres que se nos aplican antes de que entremos en el lenguaje como hablantes, antes de que seamos capaces de articular un acto de habla propio? ¿Actúa el habla sobre nosotros antes de que hablemos?, y si no lo hiciera, ¿seríamos capaces de hablar? (2017: 66).

En el caso de la discapacidad las palabras con las que se denominan importan, construyen identidades y en ocasiones estigmas (Goffman, 2017: 144). La opresión del cuerpo de la persona con discapacidad puede ser entendido en términos filosóficos, bioéticos, sociales, raciales, emocionales, culturales, jurídicos, políticos, entre muchos otros (no solo biomédico) (Maturana, 2004, 2015). Por lo tanto, el tránsito del concepto biomédico de discapacidad hacia una concepción en clave de derechos humanos es una transformación significativa, que empodera y reconoce como sujetos de derechos a las personas.

Butler pensó en la materialidad de los cuerpos y en la vulnerabilidad a la que llama precariedad:

a veces lo más importante no es el poder que uno tiene y que le faculta para actuar; a veces, lo que hay que hacer es actuar, y a partir de esa actuación reclamar el poder que uno necesita. Así es como yo entiendo la performatividad, y esta es también una de las formas de actuar contra y desde la precariedad (2017: 67).

Las 100 Reglas de Brasilia para el acceso a la justicia de las personas en condiciones de vulnerabilidad fue suscripta en una Cumbre Judicial Iberoamericana (celebrada en Brasilia en 2008 y actualizada en Quito en 2018) y ubica dentro de la categoría personas en condiciones de vulnerabilidad a las PcD (Araujo, 2015).

Durante la pandemia Covid-19 se identificó a las PcD que residen en hogares, residencias y pequeños hogares como “personas en riesgo”, y más aún para la ley, las PcD entran en la categoría de “hipervulnerables” cuando desarrollan relaciones de consumo (cfr. Ávila Paz de Robledo, 2020: 189).

Para la CDPD, se postula que las PcD actúen por sí mismas, les reconoce igualdad y capacidad jurídica y establece un sistema de apoyos en el proceso de la toma de decisión, para que la persona con discapacidad pueda hablar por sí, decidir por sí y desarrollar autonomía y vida independiente, y que en los actos que necesite apoyo, tenga a alguien de su confianza para que le asista (no para que le sustituya en su voluntad). También se basa en:

- La accesibilidad pensada como una cadena de accesibilidad, es el conjunto de elementos en interacción de una persona con su entorno permite acercarse, acceder, usar y comunicarse en un espacio con autonomía, facilidad, sin interrupciones. Una cadena de acciones vinculadas entre sí para que una PcD pueda ejercer derechos efectivamente.
- El diseño universal, es pensar desde el diseño en que todas las personas puedan utilizar productos, servicios, entornos y programas sin necesidad de adaptar ni de desarrollar un diseño especializado para que algunas personas accedan.
- Los ajustes razonables, como formas de adecuar y necesarias para que PcD puedan acceder, usar, circular, ejercer todos los derechos en igualdad de condiciones.

Otros enfoques se presentan desde la diversidad funcional y la discapacidad crítica. Postulan una narrativa alternativa (Calvo González, 2019).

La teoría de la diversidad funcional pone el énfasis en que el colectivo que abarca es diverso y propone esa denominación como un cambio semántico y de representación.

La discapacidad crítica o teoría crip (McRuer, 2018) interpela lo normativo sobre cuerpo, a los cuerpos normados según un ideal de capacidad corporal (estética, orgánica o funcionalmente), se trata de un método de análisis crítico que cuestiona y resiste la norma de capacidad corporal como práctica o representación hegemónica.

La discapacidad en clave de derechos humanos no se funda en lo genético o biomédico sino en lo que resulta de una interacción entre la persona y el ambiente o entorno donde se encuentran las barreras que restringen o limitan su actuación y participación. La opresión no es del cuerpo sino el resultado de la restricción –mediante barreras– a su actuación y participación en la sociedad. Por ello, la accesibilidad es la llave de la inclusión.

Con esta revisión de enfoques se propone un proyecto pedagógico conflictual y emancipador (Freire, 2004; De Sousa Santos, 2005; Quintar, 2008):

El conflicto sirve, ante todo, para hacer vulnerables y desestabilizar los modelos epistemológicos dominantes y para mirar el pasado a través del sufrimiento humano que, por vía de ellos y de la iniciativa humana a ellos referida, fue inexcusablemente causado. Ese mirar producirá imágenes desestabilizadoras, susceptibles de desarrollar en los estudiantes y en los profesores la capacidad de asombro y de indignación, y la voluntad de rebeldía y de inconformismo. Esa capacidad y esa voluntad serán fundamentales para mirar con empeño los modelos dominados o emergentes, por medio de los cuales es posible aprender un nuevo tipo de relacionamiento entre saberes y, por lo tanto, entre personas y entre grupos sociales. Un relacionamiento más igualitario, más justo, que nos haga aprender el mundo de modo edificante, emancipador y multicultural. Será este el criterio último del buen y del mal aprendizaje (De Sousa Santos, 2019: 66).

Siguiendo las enseñanzas de Rosa Ávila Paz de Robledo se observa desde la narrativa judicial al Caso “Furlan vs. Argentina”, sentencia de la Corte Interamericana de Derechos Humanos (2012). Es el primer caso jurisprudencial interamericano en visibilizar la vulnerabilidad a la que las PcD están expuestas, y en este caso, la odisea en el pedido de justicia de un niño

con discapacidad. La sentencia condena simbólicamente a Argentina a producir una Cartilla de Derechos de las Personas con discapacidad, informando en lenguaje claro los derechos y las instituciones (sus direcciones, datos de contacto, sitio en internet, entre otros) a los que se puede acudir.

Este caso es un hito, un antes y un después, que echó raíces en los derechos humanos en Latinoamérica y es el primero en aplicar el modelo social de discapacidad para decidir sobre el caso (Ávila Paz de Robledo, 2016, 2017). Luego, vale remarcar la Corte vigiló el cumplimiento de la sentencia y los estándares que sienta el caso al interpretar que la Convención Americana de Derechos Humanos son aplicables a los estados latinoamericanos. De este conflicto que subyace, se escribió una nueva narrativa que transforma a partir de dar a conocer información clara y actualizada en cartillas destinadas a enseñar qué, cómo y dónde quedan las instituciones a las cuales poder recurrir. Más aún, el giro pasa por el papel docente de enseñar derechos, deberes y garantías.

El resultado de una sociedad no inclusiva (Llamosas, y Lariguet, 2020) genera experiencias de conflicto, de injusticia y de desigualdad.

4. Actores

La universidad es un actor de la comunidad muy relevante que ha atravesado varias transformaciones. El caso de la Universidad Nacional de Córdoba con más de 400 años de historia es evidencia de las transformaciones y reformas que vive la universidad latinoamericana. ¿Es acaso la desigualdad uno de los dolores que nos quedan?

Los derechos tienen un correlato en las políticas públicas, lo mismo sucede con el derecho humano a la educación superior, que en el ámbito universitario se correlaciona con políticas universitarias, que a su vez se traduce en estrategias, programas, planes y acciones concretas. Hay una definición que orienta y dirige la práctica institucionalizada de la educación superior como prácticas sociales –al decir de Edelstein (2005: 140)– que se desarrolla en un momento histórico determinado, en un tiempo y espacio concreto.

Ahora bien, al ubicarla como una política de educación superior con enfoque de derechos

humanos implica observar que hay titulares de derechos, personas que son sujetos del derecho humano a la educación, que hay un objeto que es la educación y que hay una institución, un sistema institucional universitario. No puede perderse de vista que el Estado, como actor, es gerente porque administra medios y fines y es a su vez garante porque actúa por medio de los órganos que le representan y subsidiariamente responde cuando el sistema falla.

Cada universidad autónomamente diseña su proyecto educativo (Avila Paz y Robledo, 2004: 6). El diseño organiza y distribuye atribuciones y competencias en base al estatuto universitario y a un marco normativo universitario vigente. En su implementación y funcionamiento se van desarrollando ajustes al diseño.

De esta manera, el diseño universitario pensó en un conjunto de la sociedad como destinatarios. Puede pensarse que en el siglo XIX para ingresar a los estudios universitarios se requería además de pasar los exámenes y de pagar las tasas, un certificado de limpieza de sangre. Luego, con el tiempo el ingreso se fue democratizando, con el acceso de otras personas no pensadas en el diseño original, como por ejemplo las mujeres.

El caso de las PcD puede afirmarse que no estuvo en los planes originales de la universidad como proyecto y requirió ajustes. Desde poner rampas y ascensores donde no había, a buscar estrategias para el estudio de las PcD produciendo un material que antes no había, desde textos en audio que eran grabados (primero en casete, luego con nuevas tecnologías) hasta crear nuevas áreas para estudiantes con discapacidad. La llegada de este colectivo a la universidad implica que hubo familias y escuelas que sentaron bases para que se aspire a ser universitario/a. Actualmente, en Argentina la Ley N° 26206 de Educación Nacional, la Ley N° 24521 de Educación Superior –modificada por Ley N° 25573 referida a la educación superior de personas con discapacidad– así como el artículo 26 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos (ONU, 1948), artículos 5 y 6 Declaración de los Derechos de los Impedidos (ONU, 1975) Normas uniformes sobre igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad (ONU, 1993), Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales (1994), Declaración sobre la Inclusión de las personas con discapacidad en la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC - Unesco, 2005) así como la CDPD y la CIEFDPD reflejan el compromiso de acción y responsabilidad en hacer efectivo el derecho.

No puede perderse de vista que el “sujeto de la educación” es a la vez individual y colectivo que abarca en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Kant decía que “la educación es un arte, cuya práctica ha de ser perfeccionada por muchas generaciones” (2009: 35). Cada generación universitaria tiene su huella en la construcción y optimización del derecho a la educación. Diseño, planificación e implementación de las políticas universitarias requiere de toda la ciudadanía universitaria en acción en todos sus ejes, docencia, investigación, extensión y bienestar, vinculación con la comunidad, responsabilidad social, en la transferencia y compartir el conocimiento científico, tecnológico y artístico.

5. Buenas prácticas

Una de las propuestas formuladas fue la creación de una red que delibere sobre el derecho a la educación de las PcD en Latinoamérica: red interuniversitaria latinoamericana sobre derecho a la educación de personas con discapacidad. Existen redes generales, pero no específicas.

Un avance se observa en Argentina que en el marco del Consejo Interuniversitario Nacional (CIN) que por Resolución de su Comité Ejecutivo N° 1330/18 aprueba la creación de la Red Interuniversitaria de Discapacidad (RID) y define como objetivo “constituirse en un actor social de la Política Pública de Educación Superior, en pos de asegurar el ejercicio operativo al derecho a la educación, generando un espacio político para el diseño de estrategias que amplíen capacidades institucionales contribuyendo al logro de Universidades accesibles y no excluyentes”¹.

La RID plantea que, en el contexto universitario, la accesibilidad con perspectiva de discapacidad abarca tres accesibilidades: la académica, la comunicacional y la física (CIN Resolución N° 426/07). La accesibilidad académica que abarca dimensiones curriculares, pedagógicas y didácticas. Por otro lado, la accesibilidad comunicacional y equipo educativo abarca entre otras, la producción accesible y adaptación de producciones mediante normas estandarizadas para textos digitales, impresos en braille, audio y macrotipo. El Tratado de

¹ <https://rid.cin.edu.ar/>

Marrakech para facilitar el acceso a las obras publicadas (OMPI, 2013) refuerza este acceso. Y la accesibilidad física y de infraestructura se refiere a remover barreras arquitectónicas y urbanísticas que permitan el acceso, circulación, permanencia y uso con autonomía y seguridad. En 2021 la RID planteó el Programa Integral de Accesibilidad en las Universidades Públicas.

La RID y RUEDA (Red Interuniversitaria de Educación a Distancia Argentina) realizaron un informe sobre la disponibilidad e implementación de estrategias de accesibilidad y ajustes razonables en los sistemas de educación a distancia (SIED) implementados por las instituciones universitarias nacionales y provinciales. De este informe, se destaca el Principio de Diseño Universal de Aprendizaje que atiende a: el qué, el cómo y el para qué del aprendizaje. Para que sea realidad, necesita ser perceptible mediante diferentes sentidos (vista, audición, táctil, etc.), además de ser interoperable en distintos formatos, su contenido debe ser comprensible por sí mismo y ser flexible para funcionar con diversos dispositivos y tecnologías. Dicho informe enumera herramientas, aplicaciones y software para un diseño de aulas virtuales y clases remotas con mejor grado de accesibilidad (RID y RUEDA, 2021).

El Estado argentino a través de la Agencia Nacional de Discapacidad impulsó el debate por una nueva ley nacional de discapacidad, con enfoque de derechos humanos, siguiendo el modelo social de discapacidad, con perspectiva de género, interculturalidad e interseccionalidad². Además, por Resolución 192/2022 (07/03/2022) aprobó programas para PcD: de apoyo para las PcD, de fortalecimiento de redes de rehabilitación, de fortalecimiento de unidades productivas inclusivas, de fortalecimiento de proyectos institucionales y de mejoramiento de la infraestructura escolar.

6. Desafíos en la universidad

La universidad tiene el desafío de hacer efectivo y pleno el ejercicio del derecho a la educación superior de las PcD. Desafío que es a la vez uno de los Objetivos de Desarrollo Sustentable (ONU, 2030), entre los cuales el cuarto se refiere a “garantizar una educación

² <https://www.argentina.gob.ar/andis/nueva-ley>

inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos”.

Es un derecho humano fundamental como lo establece CDPD “asegurar un sistema de educación inclusivo a todos los niveles así como la enseñanza a lo largo de la vida”. Abarca la educación superior, la educación continua y de posgrado.

El derecho es discurso que se construye narrativamente, es praxis que se actúa. Reconoce una desigualdad estructural y procura restaurar a través de acciones positivas, políticas públicas y acciones concretas procesos reparadores de la injusticia y conflicto que genera la exclusión vivenciada por PcD.

Por ello, el modelo social procura desocultar y derribar las barreras que limitan la participación de las personas y producir una transformación. Al cambiar de visión (percepción) también puede cambiar la acción.

La universidad no es solo edificios, estatutos y resoluciones. Es un proyecto educativo que lo realizan personas de todos los estamentos, docentes, estudiantes, no docentes, y se desarrolla en una comunidad localizada en territorio.

El desafío para desarrollar una perspectiva de discapacidad en la universidad es dar a conocer y capacitar a las personas que conforman la comunidad educativa. A partir de ello, efectuar un diagnóstico de accesibilidades: cognitiva - pedagógica - didáctica - comunicacional - actitudinal - cultural - amigable - tecnológica - fácil - flexibles y recomendaciones para mejorarlas y trazar un plan integral y transversal.

Se postula un diseño universal justo, pacífico, equitativo de educación superior de las PcD que previene, transforma, incluye, pacifica, restaura y emancipa la sociedad con ajustes razonables y cadena de accesibilidad.

El desafío de la inclusión educativa como una visión basada en la revaloración de las personas, iguales en dignidad y en derechos, reconociendo a las personas como sujetos de derechos pero que comienza con trato digno, escucha atenta y empatía. Una visión basada en la diversidad y en reconocimiento y toma de consciencia de las barreras físicas o de entorno, culturales, cognitivas, tecnológicas y actitudinales que existen en las prácticas educativas y que es necesario transformar.

Bibliografía

- Aguiar Cavallo, Gonzalo (2021). “Los derechos sociales y el constitucionalismo transformador en Chile”. *Revista Brasileira de Políticas Públicas*, Vol. 11, Nº 2. Brasil.
- Araujo Freire, Ana María (2015). “Acceso a la justicia y a la pedagogía de los vulnerables. El pensamiento de Paulo Freire y su relación con el derecho como práctica para la liberación”. *Revista Cuadernos de la Escuela del Servicio de Justicia*, Año I, Nº 2: 65-74. Buenos Aires: Ed. Infojus.
- Ávila Paz de Robledo, Rosa Angélica del Valle (2006). “Métodos no adversariales de resolución de conflictos”. En Rosa Ávila Paz de Robledo (dir.), *Manual de Teoría General del Proceso*. Argentina: Advocatus.
- Ávila Paz de Robledo, Rosa Angélica del Valle (2016). “La tutela judicial efectiva. A propósito del derecho a la salud, con particular referencia a las personas con discapacidad”. *Anuario XV*, Centro de Investigaciones Jurídicas y Sociales, Facultad de Derecho, Universidad Nacional de Córdoba. Argentina: La Ley SA.
- Ávila Paz de Robledo, Rosa Angélica del Valle (2017). “Derechos humanos y acceso a la Justicia de las personas con discapacidad”. *Revista Argentina de Derecho Público*. Argentina: IJ editores.
- Ávila Paz de Robledo, Rosa Angélica del Valle *et al.* (2020). “La Justicia y las personas en condiciones de vulnerabilidad frente a la pandemia y post pandemia covid-19”. En G. Barrera Buteler (dir.), *El derecho argentino frente a la pandemia y post pandemia, Tomo 3* (pp. 189-258). Argentina: Advocatus.
- Ávila Paz de Robledo, Rosa Angélica del Valle y Robledo, Federico Justiniano (2004). *Primer anteproyecto de ley de enseñanza privada para la Provincia de Córdoba*. Argentina: Asociación de Institutos de Enseñanza Privada de Córdoba.
- Bidart Campos, Germán (2003). *Manual de la constitución reformada, Tomo I*. Argentina: Ediar.

- Butler, Judith (2017). *Cuerpos aliados y lucha política, hacia una teoría performativa de la asamblea*. Colombia: Paidós.
- Calvo González, José (2019). *Proceso y Narración: Teoría y práctica del narrativismo jurídico*. Perú: Palestra.
- Carcova, Carlos María (2009). “Notas críticas acerca de la Teoría del Derecho”. En Christian Courtis (comp.), *Desde otra mirada. Textos de Teoría Crítica del Derecho*. Argentina: Eudeba.
- Congreso de la Nación Argentina (2022). *Constitución de la Nación Argentina. Argentina*.
- Congreso de la Nación Argentina, Ley N° 24521 de Educación Superior y su modificatoria, Ley N° 25573.
- Congreso de la Nación Argentina, Ley N° 26206 de Educación Nacional.
- Consejo Interuniversitario Nacional (2018). Red Interuniversitaria de Discapacidad. [En línea] <https://rid.cin.edu.ar/institucional> [Consulta: 07/03/2022].
- Corte Interamericana de Derechos Humanos (2012). “Furlan y Familiares vs. Argentina”. Sentencia. [En línea] http://www.corteidh.or.cr/docs/casos/articulos/seriec_246_esp.pdf [Consulta: 07/03/2022].
- Courtis, Christian (2016). “Detrás de la ley. Lineamientos de un análisis ideológico del derecho”. En Christian Courtis (comp.), *Observar la ley, Ensayos sobre Metodología de la Investigación Jurídica*. España: Ed. Trotta.
- Davis, Lennard J. (2017). “Introduction: Disability, Normality and Power”. En Lennard J. Davis (ed.), *The disability studies reader* (pp. 1-16). New York: Ed. Routledge.
- De Sousa Santos, Boaventura (2005). *La Universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipadora de la Universidad*. Buenos Aires: Ed. Miño y Dávila, Laboratorio de Políticas Públicas.
- De Sousa Santos, Boaventura (2019). “Para una pedagogía del conflicto”. En *Educación para otro mundo posible*. Medellín: Clacso.

- Dubet, Francois (2006). *La escuela de las oportunidades. ¿Qué es una escuela justa?* (trad. Margarita Polo). Barcelona: Gedisa.
- Edelstein, Gloria (2005). “Enseñanza, políticas de escolarización y construcción de la didáctica”. En Gabriela Figueiro y Gabriela Diker (comps.), *Educación: ese acto político*. Buenos Aires, Argentina: Centro de Estudios Multidisciplinarios, Del estante editorial.
- Feldfeber, Myriam (2014). “La construcción del derecho a la educación: reflexiones, horizontes y perspectivas”. *Educação e Filosofia Uberlândia*, Vol. 28: 139-153.
- Foucault, Michel (2008). *Nacimiento de la clínica, una arqueología de la mirada médica*. Argentina: Ed. Siglo XXI.
- Freire, P. (2004). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. Sao Paulo: Paz e Terra. [En línea] <https://www.buenosaires.gob.ar/areas/salud/dircap/mat/matbiblio/freire.pdf> [Consulta: 07/03/2022].
- Goffman, Erving (2017). “Selections from stigma”. En Lennard J. Davis (ed.), *The disability studies reader* (pp.133-144). New York: Ed. Routledge.
- Kant, Immanuel (2009). *Sobre la pedagogía* (trad. Oscar Caeiro). Córdoba, Argentina: Editorial de la Universidad Nacional de Córdoba, Encuentro Grupo Editor.
- Llamosas, Esteban Federico y Lariguet, Guillermo (2020). *Problemas en torno a la desigualdad. Un enfoque poliédrico*. Córdoba, Argentina: Unidad Ejecutora de Conicet, Centro de Investigaciones Jurídicas y Sociales, Facultad de Derecho, Universidad Nacional de Córdoba.
- Maturana, Humberto (2004). *Transformación de la convivencia*. Chile.
- Maturana, Humberto (2015). *Del ser al hacer. Los orígenes de la biología del conocer*. Argentina: JCSaez editor, Granica.
- McRuer, Robert (2018). *Crip times: Disability, globalization, and resistance*. NYU Press.
- OEA (1969). *Convención Americana de Derechos Humanos*.
- OEA (1996). *Convención Interamericana para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra la Mujer* (aprobada en Argentina por ley nacional 24632).

- OEA (2000). *Convención Interamericana para la Eliminación de todas las formas de discriminación contra las personas con discapacidad.*
- OEA (2010). *Convención Interamericana sobre Derechos de las Personas Mayores.*
- ONU (1985). *Convención sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra la Mujer* (aprobada en Argentina por ley nacional 23179).
- ONU (1989). *Convención de los Derechos del Niño.*
- ONU (2006). *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad* (con jerarquía constitucional por Ley 27044/2014).
- ONU (2015). Asamblea General “Transformar nuestro mundo: la agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible”. A/RES/70/1, 21/10/2015.
- Organización Mundial de Propiedad Intelectual (2013). *Tratado de Marrakech para facilitar el acceso a las obras publicadas a las personas ciegas, con discapacidad visual o con otras dificultades para acceder al texto impreso.*
- Palacios, Agustina (2008). *El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad.* España: Grupo Editorial Cinca.
- Palacios, Agustina (2013). “Género, discapacidad y acceso a justicia”. En *Discapacidad, Justicia y Estado.* Argentina: SAIJ.
- Quintar, Estela (2008). *Didáctica no parametral. Sendero hacia la descolonización.* México: IEPECAL.
- RID y RUEDA (2021). *Informe sobre la disponibilidad e implementación de estrategias de accesibilidad y ajustes razonables en los sistemas de educación a distancia (SIED) implementados por las instituciones universitarias nacionales y provinciales.*
- Rinesi, Eduardo (2015). *Filosofía (y) política de la universidad.* UNGS-IEC. Colección Educación, Serie Universidad. Los Polvorines.
- Vigoya, María Virginia (2016). “La interseccionalidad: una aproximación situada a la domi-

nación”. *Debate feminista*, Vol. 52: 1-17. México: Universidad Nacional Autónoma de México.

Von Bogdandy, Amin (2015). “Ius Constitutionale Commune en América Latina: una mirada a un constitucionalismo transformador”. *Revista Derecho del Estado*, Vol. 34: 3-50. Ecuador.

Fronteras universitarias: del ser, saber, poder y los cuerpos

Soledad Vanessa Sánchez

Un sigiloso pero repetido resquemor recorre las aulas, los gabinetes, los pasillos y los extrarradios de las universidades, y quien dese detenerse en ese secreto a voces, puede escuchar con claridad cierto agotamiento de un sistema que, por asumirse como naturalizado o simplemente crear conductas de extrema adaptación, no deja de llamar la atención y sorprender en su propio artificio.

Carlos Skliar

De fronteras iniciales

La tiranía del método, los criterios de admisión y permanencia, el lenguaje academicista, las razones y lógicas evaluativas, la hegemonía en las formas de construcción de saberes, la sumisión de los más jóvenes a prácticas sagaces de capacitación, publicación y concursos, el curioso, sobrevaluado y solitario género literario de la tesis, son solo algunos ejemplos del escenario espeso y colonial que hoy caracteriza al sistema de educación universitario que aquí interesa problematizar.

Este escenario supone una importante atención política y ética a las propias prácticas y lugares de enunciación de la universidad, a las epistemologías e intervenciones para construir y generar conciencias políticas, metodologías decolonizadoras y pedagogías críticas. Pedagogías que integran el cuestionamiento y el análisis crítico, la acción social-política transformadora, la conciencia en oposición, pero también de intervención, incidiendo de “otra” manera en los campos del poder, saber, ser y cuerpo.

La opción decolonial nos invita a (des)aprender: desaprender todo lo impuesto y asumido por la colonización y deshumanización para reaprender, pero la decolonización solo ocurre cuando todxs¹ individualmente y colectivamente participan para derribar las lógicas coloniales, cuestión imperante en la universidad, ya que “decolonizar tiene el carácter de una acción destinada a subvertir cada rincón de las prácticas sociales” (De Oto, 2012: 42).

Este ensayo tiene como objetivo recuperar la experiencia transitada en el proceso doctoral, mediante una crítica reflexiva de la universidad desde la perspectiva decolonial, tomando como punto de partida la experiencia autobiográfica y luego poniendo en tensión teórica-analítica a la universidad y la producción de conocimiento desde un enfoque decolonial. Subversión que nos retrotrae a las incertidumbres planteadas por el filósofo Jacques Derrida hace ya algunos años: “¿y quiénes somos en la universidad donde aparentemente estamos? ¿qué representamos? ¿a quién representamos? ¿somos responsables? ¿de qué, delante de quién?” (Derrida, 1999: 83, en Skliar, 2019), ¿para quiénes? ¿a qué respondemos? Si existe una problematización universitaria urgente, ella comienza por lo menos en el instante en que se considera imperativo habilitar estas cuestiones, asumirlas y decolonizarlas, incertidumbres que se constituyen en el objetivo de este ensayo.

¿Quiénes somos en la universidad? Reflexiones en primera persona

*A un lado estoy yo, y en la distancia al otro lado, el mundo.
Y en el centro invisible, intangible, infranqueable, la misma frontera.*

Vicente Muñoz Álvarez

Fuera de toda lógica de escritura académica, me arriesgo a comenzar hablando sobre mi pasaje

¹ Al no existir convención sobre la utilización del lenguaje inclusivo, partimos de la idea de que el sistema de la lengua no es un sistema cerrado, acabado, inmutable. En este sentido, adoptamos el uso de la “x” como marca de género que incluya de manera efectiva las distintas identidades genéricas. Creemos eludir, de este modo, dos situaciones: por un lado, la jerarquía de lo masculino y, por el otro, el binarismo masculino-femenino, representado por el par de morfemas de género “o” y “a”, con el que muchxs no se sienten identificadxs.

por la universidad como estudiante de Doctorado. Debido a que este ensayo es producto de una instancia de Posdoc, considero interesante reflexionar sobre el lugar de la universidad, el proceso previo transitado y las lógicas coloniales que atraviesan estas instancias de formación, en primera persona.

Comencé el cursado de Doctorado, con una *titulación menor a la requerida*, siendo licenciada en Educación Física, por lo que no pude acceder sin antes hacer un curso *propedéutico*, que sirviera de *instancia preparatoria* para comenzar con el estudio de las ciencias sociales. Al desglosar las disciplinas que componen las facultades, Castro-Gómez y Grosfoguel (2007) refieren que lo que se hace es, básicamente, recortar un ámbito del conocimiento y trazar líneas fronterizas con respecto a otros ámbitos del conocimiento. Y es allí donde me pregunté ¿realmente estaré preparada? Tres seminarios previos, ¿lo acreditan, quién lo acredita?, ¿cómo se acredita? Y las preguntas más imperantes que hoy me siguen resonando ¿para qué hay que estar preparados? ¿Qué significa estarlo para las lógicas de posgrado? ¿En qué momento mi deseo de aprender se transformó en una profesión del evaluar? *Mis preguntas no tienen ni de-sean una respuesta rápida.*

El desafío sería, entonces, problematizar las imposiciones que devienen de una estandarización del saber con pretensión de universalidad y neutralidad, según un reducido universo de problemas, que es el que las ciencias sociales y las humanidades, modeladas según patrones occidentales, reconocen como tales y superar los estrechos acotamientos de esta forma de pensamiento y estructura única para indagar en otras posibilidades de construir y reconstruir los saberes, otros saberes, otras prácticas, otros sujetos, otros imaginarios capaces de pensar alternativas a este orden académico hegemónico. El modo de jerarquizar contenidos *teóricos* por sobre experiencia de vida o formaciones otras, de privilegiar lo racional por sobre lo corporal, emocional y lo afectivo, de promover ciertos usos del lenguaje, sin someterlo a la pregunta política respecto de los intereses a los cuales sirve, es una operación colonizadora que merece ser revisada.

Pero, sin detenerme demasiado y con ansias de *ser parte*, atravesé los tres seminarios, y comencé con la construcción de un anteproyecto de tesis, requisito fundamental para el ingreso (Resolución HCS N° 121, 2008, Art. 10). Por aquellos momentos, la temática tenía

que ver con un estudio comparado entre la formación docente de Educación Física en Argentina y Brasil, las condiciones de ingreso, las lógicas entre el saber hacer y el saber enseñar eran las problematizaciones que me atravesaban (con precedencia a la actividad investigativa, tuve que dar cuenta de cuál sería el camino a adoptar, lo que es lo mismo que decir que debí anticipar el modo de abordaje de la investigación, previendo las dificultades y definiendo cuál sería la trayectoria a seguir).

A partir de esta definición, debía encontrar quien quisiera acompañar (en todos los casos ad honorem) mi proceso investigativo. ¿Quién va a dirigir mi tesis? (también requisito para ingresar, Resolución HCS N° 121, 2008 Art. 5 y 7). Tiene que tener titulación superior, conocimientos en la temática, tiempo y compromiso para leerme, ¿cuántos requerimientos a reunir en una sola persona! Y allí comencé la búsqueda, me pasaron el contacto de un profesor de Educación Física, doctor en Educación que trabaja en Brasil, quien cordialmente aceptó (mucho suerte la mía), aclarando que la distancia y sus ocupaciones quizá podían ser cuestiones que complejizaran el proceso (no tanta suerte).

Cursos propedéuticos aprobados, anteproyecto presentado con aval de director, estaba en carrera doctoral. Comenzar con el cursado de los seminarios presenciales, una semana por mes doble turno (desafío complejo cuando nos encuentra trabajando y organizando las dinámicas familiares) valía la pena cuando podía escuchar las experiencias de disertantes valiosos en el campo. Al finalizar cada seminario la acreditación, en todos los casos, fue de manera individual con trabajos de cortes monográficos.

Me detengo en el relato, porque aquí me atraviesan dos cuestiones, los educadores fueron disertantes, de clases expositivas, abriendo preguntas casi antes de finalizar el horario estipulado, y los trabajos a entregar individuales, ¿este es el lenguaje de la educación universitaria que quisiéramos? El lenguaje de la educación, que quisiéramos, o al menos yo quisiera, es el de conversar el mundo y sobre el mundo, tejer el lenguaje, mirarnos a los ojos, hacer lo común, de la singularidad y la multiplicidad: la manifestación extrema del estar-juntxs, una relación esencial donde el conocer es apenas una opción entre varias, sino la voluntad misma de renunciar a conocer, de declinar interpretar, traducir o explicar: una relación entonces, en que las voces de unxs y otrxs se escuchen mutuamente (Skliar, 2019),

decolonizando todas formas de saber, deseaba entretejer experiencias *de modos otros* con profesorxs y compañerxs.

Tras ese deseo, consulté al finalizar el cursado si podía realizar la tesis con alguien más, la respuesta (rotunda, pero esperada) fue: no. Claro que, para ese entonces, dos años y medio después de presentar el proyecto, habían surgido otras problematizaciones. Me invitaron a ser parte de un equipo de investigación de la Red Internacional de Políticas Educativas, como *investigadora junior* (jerarquías de los equipos de investigación a las que nos someten las lógicas hegemónicas cuando somos jóvenes novatxs) y la directora del equipo se ofreció a acompañar mi proceso, claro que en tanto pudiera cambiar de temática y sumara al proyecto, claramente nada vinculado a la Educación Física podía ser (al parecer la educación del cuerpo distaba de sus lógicas academicistas) ¿asimetría epistémica o jerarquización de los conocimientos?

Estratégicamente, decidí me acompañara ella de allí en adelante y presenté un nuevo anteproyecto a la universidad, suponiendo que el ser parte de un equipo podría sumar a un proyecto internacional y la cercanía posibilitaría un proceso sororo. Rápidamente el proyecto fue aceptado, estudiaría el proceso de creación de la Universidad Provincial de Córdoba como política educativa, ya que mi nueva directora trabajaba allí, y me *sugirió* esa temática. Comencé con la revisión bibliográfica, avancé apresuradamente con la elaboración del marco teórico, construí el diseño metodológico y me involucré en el campo a partir de 15 entrevistas. Estas convenciones parecieran ser la única manera viable de investigar, poniéndose en cuestión la rigurosidad misma de aquello que aún no ha comenzado a realizarse, de aquello que aún no ha echado a andar.

Debemos anticipar qué pasos daremos, qué recorrido nos hemos prefijado, cuál es la hoja de ruta diseñada, y qué avances realizaremos, exigencias que replica la lógica moderna sostenida en la idea de progresión y acumulación del saber (Borsani, 2014). ¿Cuán estructurados son los pasos para investigar, cuántas otras nuevas maneras de conocer existen? Metodología disciplinada es seguir la secuencia protocolizada de acciones para alcanzar un conocimiento, trazar el camino que se ha de seguir. ¿Por qué no seguir todas aquellas posibilidades que el camino olvida, que el protocolo obstruye, que el método reprime? ¿Por qué no concebir al conocimiento en mudanza? (Haber, 2011).

Pero tras unos meses, el equipo se disolvió, la directora tuvo inconvenientes familiares, no tuvimos más encuentros, no respondió mis mails, no pude comunicarme por ningún medio, luego de diferentes intentos y casi dos años, me comentó que no podría leer los cuatro capítulos escritos hasta el momento (casi 50 páginas menos de lo *obligatorio* para una tesis doctoral ¿qué supone la cantidad?), le pedí la renuncia, requisito de la universidad para buscar a alguien más, no fue fácil conseguirla. Nuevamente me encontraba en la desamparada búsqueda de directora de tesis, con más de media tesis escrita a partir de una inquietud externa.

Por la trayectoria mencionada, el estudio comenzó sin una perspectiva epistemológica clara y definida de análisis, las palabras que circulaban a lo largo de los primeros capítulos eran: hipótesis, evidencias, validez de la investigación, corroboraciones, conocimientos objetivos, causas y efectos, control de datos, etc. Asimismo, en búsqueda de esa supuesta objetividad, los análisis de la política se limitaban a la mera descripción y relato de los acontecimientos, evitando interpretaciones subjetivas.

Luego de varios meses de búsqueda, alguien decidió acompañar mi proceso de manera comprometida, y hasta me sugirió una codirección (eso sí me alentó a conversar el mundo). Y la tesis se convirtió, a partir del estudio de nuevas perspectivas críticas², específicamente la decolonial, en un estado de contradicción entre la reflexión y el quehacer. Se revisó, reconsideró y recreó la investigación en su totalidad, disponiendo del anterior y nuevo trabajo de campo, desde posiciones éticas-epistemológicas, así como metodológicas, distantes a las iniciales.

Una ruptura con las lógicas metodológicas hegemónicas, y con posiciones teóricas adquiridas más que sentidas, me invitaron a transitar un proceso personal³ de quiebre con una formación epistemológica positivista, rupturas en las que aún me empeño y encuentro. Así, optamos por nuevos caminos epistemológicos, metodológicos y de posicionamiento ético-político, que posibilitaron un cambio radical en la perspectiva adoptada, la manera de acercarnos y construir el sujeto (y no objeto) de estudio. En el paradigma emergente, se reivindica plenamente el carácter autobiográfico del conocimiento emancipador: un conocimiento com-

² “Crítico quiere decir incómodo, perturbado, inquieto, claroscuro” (Skliar, 2019: 38).

³ Y lo personal es político.

prensivo e íntimo que no nos separa del objeto que estudiamos, sino que nos conecta personalmente con él (De Sousa Santos, 2021). Nos conectamos con la universidad y decidimos seguir indagando sobre ella, pero desde las voces otras, desde las resistencias de los sujetos implicados en el proceso.

Y más allá del giro epistémico y metodológico, principalmente fue un cambio de gestos, que me acompañaron, habilitaron, convidaron y añoraron nuevas formas de transitar el aprender, con palabras desconocidas, hacia un conocimiento tan conmovedor como ignorado.

Y el *tiempo estipulado* para la entrega, cuatro años (Resolución HCS N° 121, 2008 Art. 11), se había cumplido, tuve que solicitar y *pagar* una prórroga a la universidad para que me extendieran por un año el plazo de entrega (¿cuál es el carácter público y democrático que desde esas lógicas se promulga?) y en ese lapso, pude construir una nueva tesis, en trabajo colaborativo y reflexivo permanente, de lectura comprometida y respetuosa, a partir de una mirada decolonial.

Finalmente, presenté la tesis, ese momento tan ansiado de enviar el mail con el archivo e imprimir las copias para que el Tribunal evaluador pueda leer el estudio, había llegado luego de unos largos cinco años. Y tenía que defenderla (véase Resolución HCS N° 121, 2008 Art. 16, 17, 18 y 19) ¿defenderla?, ¿de quién?, ¿para qué? ¿Por qué? ¿Quiénes son los atacantes? Y eso mismo mencioné en mi exposición: “esta no es una defensa de tesis, no creo nadie esté aquí con intenciones de ataque, hoy es compartir un proceso complejo de escritura, con familiares, directoras, y quienes aceptaron ser lectorxs de la producción” e intenté sea una participación decolonial. Identidades investigativas que se ven interpeladas por dudas y valentías, que proponen repensar lo que somos ante una *otra* realidad posible.

Quienes fueron parte de la investigación, se convirtieron en lxs protagonistas de ese día de *Defensa*, un grupo de estudiantes bailaron y expresaron desde la corporeidad su proceso, otrxs plasmaron sobre lienzos hermosas pinturas para compartir y expresar de “modos otros” lo atravesado en la transformación universitaria transitada, y allí no estuve sola. Porque escribir y compartir la escritura no puede ni debe ser un acto solitario, ni defensivo, más bien mancomunado y cooperativo.

Hasta aquí, el relato de una travesía de la escritura, de sus presencias y de sus ausencias,

de aquello que originó el gesto de escribir una tesis en contra del orden natural de las cosas, partir desde el trabajo de campo para construir un contexto conceptual, así, una determinada insatisfacción y un deseo de pensar de “otros muchos modos” la educación universitaria en todas sus formas. En lo que sigue, una propuesta para negarnos a la hipocresía del discurso *natural* de lo educativo, desde la insatisfacción por parecer solo administradorxs de informaciones, con el deseo de recuperar la estética del enseñar (Skliar, 2019) y del aprender en las universidades.

Fronteras (de)coloniales en los procesos educativos universitarios

Podemos pensar un mundo donde quepan todos los mundos, en cualquier idioma, con cualquier epistemología. Pero este mundo será mejor si está hecho por muchos mundos, mundos hechos de sueños soñados (...) sin que nadie imponga qué sueños soñar, hacia mundos en los que nadie tenga miedo a despertar

Fernando Coronil

Las teorías críticas decoloniales tienen sus inicios en los pensamientos y subjetividades árabe, hindi, aymara, creole francesa e inglesa en el Caribe, África, etc., que han sufrido constantemente la negación del discurso colonial de la modernidad (Mignolo, 2010).

El pensamiento decolonial emergió, entonces, en la fundación misma de la modernidad/colonialidad como su contrapartida. Tuvo sus comienzos en América con el pensamiento indígena y el pensamiento afrocaribeño; continuó en África y Asia, no vinculados al pensamiento decolonial en América, pero sí como compensación de la reorganización de la modernidad/colonialidad del imperio británico y el colonialismo francés.

El giro decolonial consiste en desprenderse de las ataduras que las categorías de pensamientos coloniales han naturalizado en relación a:

- La colonialidad del poder; referida a los aspectos políticos y económicos.
- La colonialidad del saber; en cuestiones epistémicas, filosóficas, científicas y de las lenguas del conocimiento.

- La colonialidad del ser; en relación a la subjetividad, al control de los roles, las posibilidades de participación, etc. (Walsh, Mignolo y García Linera, 2006).

- *La colonialidad del cuerpo*, comprendiendo que “el cuerpo es el actor principal de todas las utopías” (Foucault, 2010: 2) y donde convergen las anteriores dimensiones (categoría emergente de la tesis doctoral).

Pararnos desde la frontera decolonial para pensar el sistema superior universitario supone revisar la diferencia colonial desde una posición de exterioridad. La perspectiva decolonial nos invita a transgredir las fronteras de lo que es hegemónico, interior y subalternizado en este proceso de creación y desarrollo de una nueva universidad.

El pensamiento fronterizo, concepto creado por Mignolo (2005), surge como una respuesta decolonial, comprendiendo que el ser, el poder y el saber y los cuerpos conforman luchas por ganar espacios. La frontera es el límite, el intersticio, el espacio compartido entre los sectores de poder y los sectores subalternos. En estos espacios, se dan luchas entre los aliados y los contrarios, entre quienes se encuentran de un lado u otro de la frontera.

Entonces, pensar desde la frontera significa reflexionar y construir desde la conciencia de nuestra posición intermedia, en el lugar en el cual actúa y piensa el “otro”, donde se despliega el conocimiento “otro”. Y es acá donde actúa, necesariamente, el pensamiento crítico constituyéndose en anti-hegemónico, en la medida en que propone generar simetría a partir del respeto por las formas de conocer del otro, reconociendo su legitimidad.

La frontera como un “entre”, implica la instauración de posiciones dialógicas que permitan la circulación del conocimiento a través de fronteras en busca de una mutua fertilización creativa, como lo enuncia Escobar: se entiende por pensamiento de frontera el que emerge en los momentos de fractura dentro del imaginario del sistema-mundo produciendo una doble crítica (del eurocentrismo a la vez que de las tradiciones excluidas). Es una forma ética porque no es etnocida, y tampoco persigue la “verdad” sino la construcción de un pensamiento otro; tampoco cae en una retórica culturalista (esencialista) sino que destaca las diferencias irreductibles deshaciendo la hegemonía epistémica y moviéndose más allá de las categorías impuestas; es desplazamiento y punto de partida en tanto crítica y afirmación de un orden alternativo de lo real (Escobar, 2003).

Se trata de un pensamiento que se construye desde otro lugar, con un lenguaje otro, sostenido en una lógica otra y concebido desde las fronteras. Es por eso que parecen poco permeables a aceptar que es imposible superar o trascender la modernidad sin acercarse a ella desde una perspectiva decolonizadora, desde una epistemología fronteriza tendida a la búsqueda del “desprendimiento” (Mignolo, 2005) de toda sujeción a los paradigmas inscriptos en la mente y las conciencias por la razón colonial ya explicitada.

Lo que el pensamiento fronterizo propone es pensar críticamente la diferencia colonial para generar condiciones adecuadas que propugnen la emergencia de relaciones dialógicas en las que la intervención del sujeto colonizado se encuentre en paridad y simetría con el discurso hegemónico; en síntesis, de romper la relación de dependencia, de los hombres y mujeres. Los conocimientos y las prácticas fronterizas generan entonces la necesidad de nuevos caminos para la construcción de mundos y conocimientos de otro modo, así como de nuevas teorías de las prácticas y nuevas prácticas de las teorías (Escobar, 2003).

Entonces esos otros mundos, serán percibidos desde el pensamiento fronterizo que no es un híbrido en el que se mezclan felizmente partes de distintos todos, sino que surge del diferencial colonial del poder y contra él se erige. Es uno de los caminos críticos posibles que nos ayuda a construir un mundo donde quepan muchos mundos (Mignolo, 2003).

Por lo que el desafío decolonial supone habitar la frontera, sentir en la frontera y pensar en la frontera mediante un proceso de desprendimiento y desaprendizaje. Traspasando las fronteras instituidas, socavando los cimientos sobre los que se erigen las desigualdades.

De este modo, la perspectiva decolonial emerge aceptando la diversidad de “mundos”, de todos los mundos, de mundos otros, criticando el monopolizado pensamiento único occidental como manera exclusiva de leer la realidad, el cual, por mucho tiempo, significó un instrumento fundamental de dominación.

Por tanto, la decolonización del poder, del saber, del ser y de los cuerpos es un pilar esencial para la opción decolonial (Mignolo, 2009). El pensamiento decolonial es una matriz de coexistencia (ética, política y epistémica) no pacífica, sino de conflicto y de reclamo constante al derecho de reexistencia en todos los órdenes del pensar y el vivir. La opción decolonial se abre, por lo tanto, hacia la creatividad y la opción por “el buen vivir” más que por el “vivir

mejor (que otros)” (Mignolo, 2008). Nos dan pautas para ir tejiendo pedagogías como prácticas accionales y metodologías imprescindibles para el aprendizaje, desaprendizaje y reaprendizaje, necesarios para encaminar el de(s)colonizar educativo universitario.

Según Méndez Méndez (2010):

Un proceso educativo está colonizado y es colonizador cuando ha sido invadido por políticas, criterios y estrategias decididas sin la participación de sus actores y actoras; cuando sus fines obedecen más a intereses de los grupos hegemónicos que a los de las comunidades en donde están insertos e interactúan sus participantes (p. 6).

Agregamos también: cuando los criterios de admisión, continuidad y salida son dictados sin tomar en cuenta la diversidad de ritmos y estilos de aprendizaje de las personas; cuando los contenidos y los textos de apoyo son elaborados sin considerar las peculiaridades locales ni la diversidad cultural de lxs actorxs; cuando no se valora la diversidad de formas de construcción de saberes propios de las culturas en las que están insertas las comunidades educativas; cuando el contexto en que viven lxs actorxs no forma parte de los contenidos; cuando los saberes previos son deslegitimados; cuando los deseos o intereses de los actores y las actoras terminan escondidos bajo los deseos de las burocracias y políticas educativas; cuando la evaluación se convierte en una estrategia para decidir acerca de la admisión-exclusión, continuación-expulsión, calificación-descalificación, competitividad-no competitividad de las personas; en fin, cuando lo que se busca es, sobre todo, formar sujetos políticamente sumisos y económicamente productivos, ajustando, así, los procesos educativos a las demandas del mercado (Méndez Méndez, 2010), cuestiones reflejadas en la narrativa precedente.

La universidad, al tener ante ella una particular e importante responsabilidad de carácter ético para manejar y dar lugar institucional y académico a los proyectos políticos, debe ser considerada a partir de los problemas de la sociedad en su conjunto. Pensar en una universidad “otra” supone reconocer otros mundos, otros modos de conocer y ser, que interpelen lo heredado, y sean capaces de construir un espacio político de participación democrática, basado en la construcción de conocimientos inclusivos, y proyectados hacia la formación de sujetos que puedan participar en la generación de proyectos.

Según Grosfoguel (2006), no se trata de:

reproducir los diseños globales socialistas eurocéntricos del SXX que partieron de un centro unilateral epistémico [que] simplemente repetiría los errores que llevaron a la izquierda a un desastre global. Este es un llamado a un universal que sea pluriuniversal [...], a un universal concreto que incluiría todas las particularidades epistémicas que conduciría hacia una socialización del poder decolonial transmoderna (p. 45).

La opción por buscar caminos decoloniales en la universidad requiere poner luz sobre las diferencias, y generar las condiciones adecuadas que propugnen la emergencia de relaciones dialógicas en las que lxs sujetos se encuentren en paridad y simetría. En síntesis, supone romper la relación de subordinación, de sumisión, de acatamiento que condiciona a lxs agentes institucionales.

Una de esas cuestiones, y como ya mencionamos, destaca De Sousa Santos (1998), es la relativa a la política del lenguaje: ¿seguir llamando a este espacio “uni-versidad” en contraposición de la pluri-versidad?, ¿llamar a las formas de conocimiento “epistemes” según los criterios de la filosofía de la ciencia moderna? Lo contrario a “universal”, en esta perspectiva, ya no es lo “particular”, sino lo múltiple, lo diverso, lo heterogéneo, lx otrx, lxs otrxs.

Ante este desafío, la universidad no debe perder de vista el refuerzo de su responsabilidad social, debe entender que la producción de conocimiento, epistemológica y socialmente privilegiada, y la formación de elites dejaron de tener el poder, por sí solos, para asegurar la legitimidad de la universidad. La responsabilidad social de la universidad debe ser asumida por ella misma, aceptando ser permeable a las demandas sociales, especialmente a aquellas originadas en grupos sociales que no tienen el poder para imponerlas. La autonomía universitaria y la libertad académica —que en el pasado fueron esgrimidas para des-responsabilizar socialmente a la universidad— asumen ahora una nueva importancia, solamente ellas pueden garantizar una respuesta entusiasta y creativa frente a los desafíos de la responsabilidad social. “Puesto que la sociedad no es una abstracción, esos desafíos son contextuales en función de la región, el lugar y, por lo tanto, no pueden ser enfrentados con medidas generales y rígidas” (De Sousa Santos, 2010: 78).

Para la opción decolonial, pensar con significa buscar construcciones epistemológicas que no se originan en el Estado, sino que surgen de los pueblos y sus movimientos, visibilizados en sus argumentos, demandas y reclamos (Palermo, 2010). Esto significa poner en evidencia otras premisas epistemológicas (premisas “de otro modo”) para (re)pensar las relaciones de poder, con la naturaleza, la administración de justicia, las formas de coexistencia, el rol de la autoridad, el sentido de la educación pública, etc.

Aquí, nos interesa destacar la posición de Conno (2016), quien plantea que politizar la ciencia es socializar, expandir las fronteras del espacio público, antagonizar un campo que se presenta como neutral. Politizar para descolonizar las formas del saber, reconocer su carácter y sus efectos sociales, ampliar el espacio público-político de discusión hacia sectores no científicos. Politizar para democratizar es pensar la educación como un derecho humano universal, que es el derecho de cualquiera a saber y conocer. En efecto, investigar es un proceso de politización y de decolonización del saber que se propone la posibilidad real de establecer otro pensamiento y transformar la resistencia cultural en lucha política.

Concepciones que apuntan a que la universidad se piense a sí misma, para que, con una visión crítica, pueda dar salida a la crisis paradigmática en la cual se encuentra inmersa (debido al agotamiento de los modelos hegemónicos sobre los cuales sienta sus bases). Además, el reordenamiento de la organización de los saberes, que pueda dar cuenta de las nuevas formas (propias de los nuevos tiempos) de concebir el conocimiento; la ruptura de la lógica disciplinaria tradicional que permita la generación del espacio transdisciplinario y dé cabida al surgimiento de nuevas disciplinas; la apuesta por educar bajo el precepto del conocimiento, para dilucidar las cegueras de la racionalidad técnica; universidades capaces de afrontar la complejidad de su entorno y que sepan dar respuestas a las transformaciones que en él ocurren; que logre incluirse en la sociedad del conocimiento: que tome en cuenta lo global y lo local; que respete y promueva la diversidad cultural (Lanz, Fergusson y Marcuzzi, 2005).

A los autorxs les interesa contribuir para que estas otras perspectivas sean consideradas en la educación superior, así como problematizar las relaciones de poder en la generación de conocimiento de personas del mundo académico que, como nosotrxs, no venimos de esos contextos marginados. ¿Cómo lograr que se abran diálogos y discusiones más equitativas que

permitan reconocer a esa Otrix diferente, quien a su vez tiene sus propios planteamientos y propuestas sobre educación superior?

La preocupación no gira tanto en cómo lograr que otros sistemas de conocimiento permeen la educación superior, sino cómo formas hegemónicas de conceptualizar y hacer investigación constriñen los prospectos para la acción de aquellos que están por fuera de los campos epistémicos y ontológicos eurocéntricos.

La opción decolonial implica una politización, una puesta en jaque de la identidad impuesta. Politización en un sentido profundo, como la actividad de politizar. Operación politizadora y decolonizadora que se propone la posibilidad real de establecer otro pensamiento, y de transformar la resistencia cultural en lucha política. Pero ubicarse en esta posición supone realizar una revisión acabada del pasado y de la formación subjetiva ante las imposiciones dominantes.

Decolonizar la educación para que nos permita pensar con y desde genealogías, racionalidades y prácticas distintas de ser, estar y de vivir. Una educación que insista en sostener el debate sobre los problemas actuales latinoamericanos en la educación, para desafiar y problematizar discursos y prácticas, no para seguir recetarios que pretendan ser únicos y hegemónicos desde la eficacia política.

Educación que abra la posibilidad de sentir, ser, estar, pensar, escuchar un modo propio, de un modo otro; que permita encontrar en las narrativas las tramas de subjetividad de otros modos que el colonialismo, aceptando que sus efectos aún pueden estar visibles y vigentes.

Para abrir...

*Desatar las voces, (...) cada promesa es una amenaza;
cada pérdida, un encuentro.*

De los miedos nacen los corajes; y de las dudas, las certezas.

Los sueños anuncian otra realidad posible y los delirios, otra razón.

Al fin y al cabo, somos lo que hacemos para cambiar lo que somos.

*La identidad no es una pieza de museo, quietecita en la vitrina, sino la siempre
asombrosa síntesis de las contradicciones nuestras de cada día*

Eduardo Galeano

Contender los alcances educativos universitarios en clave decolonial es recuperar historias de nuestro pasado colonial y academicista en términos pedagógicos, epistémicos y políticos, en otras palabras, es seguir insistiendo en los términos de una educación liberadora que resista a las formas de dominación desde un pensamiento fronterizo. Es defender la posibilidad de la creación, la invención y al trabajo colaborativo. Si se entiende a la educación como un espacio de intervención política, se puede dar lugar en los espacios cotidianos de la práctica educativa a la imaginación, a los sentimientos, a la historia singular y plural, al mismo tiempo que al pensamiento y a la reflexión (Fernández Mouján, 2014).

Esto implica proponer una educación universitaria como ruptura, novedad, elección y decisión política, posibilitando que algo diferente ocurra, que se construya la novedad o que se reordene lo existente de una manera diferente, que aquello que suceda no sea del orden de lo preestablecido por la secuencia de la normalidad que habita una universidad colonizada.

Las acciones construidas para cambiar el orden del poder colonial anuncian la disconformidad con y la oposición a la condición de dominación y opresión a partir de la identificación y reconocimiento de las lógicas universitarias. Son prácticas que luchan por transformar los esquemas de poder y los manuales sobre los cuales, el conocimiento, la humanidad y la existencia misma han sido ajustados, controlados y oprimidos. Por ello, entendemos este proceso, como las prácticas, estrategias y metodologías que se entretajan con y se construyen tanto en la resistencia y la oposición, como en la insurgencia, el cimarronaje, la afirmación, la re-existencia y la re-humanización (Walsh, 2013).

Tales procesos, llevados de manera colectiva y no individual, suscitan reflexiones y enseñanzas sobre la situación/condición hegemónica misma, a la vez que engendran atención a las prácticas políticas, epistémicas, vivenciales y existenciales.

Vislumbramos que se constituye en un desafío decolonial cuestionar la hegemonía de los procesos universitarios, para pensar, hablar y hacer “con otros”. Un ejercicio de valoración de las palabras de toda la comunidad educativa y poniendo en evidencia otras premisas –premisas “de otro modo”– para (re)pensar las relaciones de la administración de justicia, las formas de coexistencia, el rol de la autoridad, y el sentido de la educación pública.

Para finalizar, aclarar que la intención de esta escritura es entablar una conversación a

propósito de un mundo universitario que es siempre anterior y posterior a nosotros mismos, más alargado y más ahondado que nuestros propios límites y posibilidades, mucho, muchísimo más complejo que cualquier “nosotrxs mismxs”, pero confiando que desde un “nosotrxs” se abren otros mundos posibles.

... y dejar de frontera, solo el aire.

Debravo

Bibliografía

- Borsani, M. E. (2014). “Reconstrucciones metodológicas y/o metodologías a posteriori”. *Astrolabio*, 13.
- Castro-Gómez, S. y Grosfoguel, R. (2007). *Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá, Colombia: Siglo del Hombre Editores.
- Conno, D. (2016). “Toda ciencia es política”. *Página 12*. [En línea] <https://www.pagina12.com.ar/737-toda-ciencia-es-politica>
- Coronil, F. (1998). “Más allá del occidentalismo: hacia categorías geohistóricas no imperialistas”. En S. Castro-Gómez y E. Mendieta (eds.), *Teorías sin disciplina: Latinoamericanismo, poscolonialidad y globalización en debate* (pp. 121–146). México: Miguel Ángel Porrúa.
- De Oto, A. (comp.) (2012). *Tiempos de homenajes tiempos decoloniales. Frantz Fanon. América Latina*. Buenos Aires: Ediciones del Signo.
- De Sousa Santos, B. (1998). *De la mano de Alicia: lo social y lo político en la postmodernidad*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores.
- De Sousa Santos, B. (2010). *Para descolonizar el occidente: Más allá del pensamiento abismal*. Buenos Aires: Clacso y Prometeo Libros.
- De Sousa Santos, B. (2021). “Descolonizar la Universidad: el desafío de la justicia cognitiva global”. *Descolonizar la universidad*, pp. 1-327.

- Escobar, A. (2003). “Mundos y conocimientos de otro modo. El programa de investigación de modernidad/colonialidad latinoamericano”. *Tabula Rasa*, 1: 51-86.
- Fernández Mouján, I. (2014). “Miradas descoloniales en la educación. Intersticios de la política y la cultura”. *Intervenciones latinoamericanas*, 3 (6): 5-19.
- Foucault, M. (2010). “El cuerpo utópico”. Conferencia. *Página 12*.
- Galeano, E. H. (1993). *Las palabras andantes*. Madrid: Siglo XXI.
- Grosfoguel, R. (2006). “La descolonización de la economía política y los estudios postcoloniales: transmodernidad, pensamiento fronterizo y colonialidad global”. *Tabula Rasa*, 4: 17-46. [En línea] <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=39600402>
- Haber, A. (2011). “Nometodología Payanesa: Notas de metodología indisciplinada” (con comentarios de Henry Tantalean, Francisco Gil García y Dante Angelo). *Revista Chilena de Antropología*.
- Lanz, R.; Fergusson, A. y Marcuzzi, A. (2005). “Procesos de reforma de la Educación Superior en América Latina. Informe sobre La educación superior en América Latina y el Caribe, 2002-2005”. En *La metamorfosis de la educación superior* (pp.105-111). Caracas: IESALC.
- Méndez Méndez, M. (2010). “La educación mediada por el mundo. Pistas para la promoción de prácticas educativas descolonizadoras”. *Revista Electrónica Educare*, 14 (1): 47-58.
- Mignolo, W. D. (2003). *Historias locales/diseños globales: colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo* (Vol. 18). Ediciones Akal.
- Mignolo, W. (2005). “Cambiando las éticas y las políticas del conocimiento: lógica de la colonialidad y postcolonialidad imperial”. *Tabula Rasa*, 3: 47-72.
- Mignolo, W. (2008). “La opción de-colonial: desprendimiento y apertura. Un manifiesto y un caso”. *Tabula Rasa*, (8): 243-282.
- Mignolo, W. (2009). “La colonialidad: la cara oculta de la modernidad”. *Catalog of museum exhibit: Modernologies* (pp. 39-49).

- Mignolo, W. (2010). *Desobediencia epistémica: retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la decolonialidad*. Buenos Aires: Ediciones del Signo.
- Muñoz Álvarez, V. (2005). *Baile del Sol*. Privado.
- Palermo, Z. (2010). *Pensamiento argentino y opción descolonial*. Buenos Aires: Ediciones del Signo.
- Resolución HCS N° 121/2008. Reglamento general de trabajo de Tesis de Doctorado.
- Skliar, C. (2019). *Pedagogías de las diferencias (Notas, fragmentos, incertidumbres)*. Noveduc.
- Walsh, C. (ed.) (2013). *Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re) vivir*. Quito: Ediciones Abya Yala.
- Walsh, C.; Mignolo, W. y Linera, Á. G. (2006). *Interculturalidad, descolonización del Estado y del conocimiento, Vol. 2*. Buenos Aires: Ediciones del Signo.

Restauración neoliberal en el gobierno educativo de la Argentina reciente (2015-2019). Características, políticas educativas y resistencias

Jorge Daniel Rodríguez

Introducción

Con el triunfo electoral del expresidente Mauricio Macri y la coalición política de Cambiemos, el 22 de noviembre de 2015, comenzó a institucionalizarse en Argentina un nuevo proceso de restauración neoliberal que abarcó y se extendió prontamente a los diferentes ámbitos de la vida social.

Cierto distanciamiento temporal deja entrever que esta operatoria de “desbloqueo de la sociedad neoliberal” (Grassi, 2018) había comenzado mucho antes. Esto es, el proyecto neoliberal político, económico y sociocultural que retornaba al gobierno nacional, se inscribía y expresaba una larga disputa por la hegemonía que no se limita únicamente al monopolio de la gestión y administración del gobierno sino por un determinado modelo o proyecto de país. Desde 1975 y más específicamente con el “genocidio reorganizador” (Feierstein, 2007) impuesto por la dictadura cívico-militar entre 1976 y 1983 –retomado luego durante la década de 1990 por el gobierno de Carlos Saúl Menem–, el neoliberalismo logró imponerse como ideología y política de gobierno del Estado, dando lugar a profundas transformaciones institucionales, socioculturales y divisiones sociales. En síntesis, podría afirmarse que “(...) el gobierno de Cambiemos no trajo la novedad del neoliberalismo, sino que interpretó y representó la continuidad de esa ideología, que resiste fuertemente al achicamiento de las brechas y distancias sociales” (Grassi, 2018: 62).

El campo educativo, como veremos, no estuvo exento a este accionar que pretendió tam-

bién modificar y reordenar la matriz cultural de la sociedad y cincelar un “sentido común” adherente a este proyecto económico, político y sociocultural neoliberal (Feldman, 2019). En este caso, interesa reconstruir y analizar parte de las políticas educativas que fueron impulsándose desde la gestión de gobierno neoliberal, iniciada el 10 de diciembre de 2015, así como también determinadas acciones y movimientos de resistencias que en parte lograron limitar o condicionar ese proceso.

Para ello, se realiza un racconto exploratorio y analítico de las principales iniciativas impulsadas, así como también de ciertos marcos normativos y documentación proveniente de los órganos de gestión y administración del gobierno educativo neoliberal durante ese periodo; se suman además, ciertos aportes provenientes de algunas producciones de referencia que contribuyen a ampliar las miradas y enriquecer los propios análisis¹.

Al examinar las políticas educativas implementadas por ese proyecto de restauración neoliberal, como clave interpretativa, entendemos que es posible diferenciar dos etapas subsidiarias entre sí, que fueron superponiéndose, solapándose o articulándose y que resultan escindibles solo a los fines analíticos. Los apartados que siguen se ocupan de reconstruir y analizar cada una de ellas.

A modo de conclusión, se sistematizan una serie de acciones y movimientos de resistencias que supieron enfrentarse y no claudicar ante el discurso oficial y sus políticas educativas.

I. Condiciones y consensos para una “revolución educativa” neoliberal

Un análisis genealógico de las políticas educativas sostenidas por el proyecto de restauración neoliberal que gobernó la Argentina entre 2015-2019 nos retrotrae, necesariamente, a un período anterior que se corresponde en parte con la gestión de Propuesta Republicana (PRO) en el gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA). Allí están las raíces de un proceso que pretendió generar las condiciones y los consentimientos necesarios para impulsar una nueva reforma educativa, con características refundacionales.

¹ Destacamos los trabajos de Filmus (2017), Puiggrós (2017) y Romero (2019), entre otros.

En primer término, reconocemos la sistemática *campana de denuncia del “fraude educativo”* (según la denominación de sus mentores y ejecutores), preanunciada ya en 2009, intensificada a partir de mediados de 2013 y vigente hasta el escenario electoral durante 2015, que fue protagonizada por funcionarios de la fuerza política PRO-Cambiamos (que luego tendrán un papel preponderante en la etapa posterior²) y que trabajaron sinérgicamente denunciando un supuesto “fraude educativo” que refería al “deplorable” estado de situación de los “resultados educativos”, evidenciados en los aprendizajes de los estudiantes de las escuelas públicas y del propio sistema educativo argentino³.

Esta campaña tendía sistemáticamente a culpabilizar y desprestigiar a las instituciones escolares públicas, al colectivo docente y a las entidades gremiales, como responsables únicos de ese estado de situación. Ya por entonces, como contrapartida, se proponía una genérica “*revolución educativa*”, que en lo explícito no pasaba de ser una mera manifestación de “buenos principios e intenciones”, carente de toda especificidad.

Esta política de denuncia del “*fraude educativo*” fue acompañada por una serie de eventos organizados por instituciones y fundaciones afines⁴, así como también por ciertos “intelectuales orgánicos” (Gramsci, 1967) mayoritariamente provenientes de universidades privadas y referentes y promotores de esos particulares intereses, asiduos expositores a estos eventos y cuyos análisis e interpretaciones giraban en igual sentido⁵.

² Uno de los principales voceros fue el entonces ministro de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Esteban Bullrich. Los primeros antecedentes se dieron a mediados de 2009, en el contexto de las elecciones legislativas (https://www.youtube.com/watch?v=d2tZ_VwJ0gE). Como referencias ilustrativas se recomienda: “Charla en el Auditorio del Centro Cívico”, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, 2015 (<https://www.youtube.com/watch?v=yHKGvik0LMg>), entre otras.

³ Si se atiende a las cifras y porcentajes utilizados en esta operatoria, es posible observar que se corresponden con los cuestionados resultados del Programa de Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA), promovido por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE).

⁴ *Foro de Calidad Educativa*, organizado por la asociación civil Proyecto Educar 2050, septiembre, 2013 (<https://www.youtube.com/watch?v=eztMda6KVHI>); charla “El Fraude Educativo en la Argentina”, organizado por el Grupo G2, agosto de 2013 (<https://www.youtube.com/watch?v=ZLYOF50WA1Q>), entre otras.

⁵ Por referenciar algunos de estos intelectuales más emblemáticos, mencionamos a: Guadagni, Alieto Aldo (2011), “Pa-

Durante ese mismo período, una similar operatoria de política de denuncia que también refería a la idea de “*fraude educativo*” la encontramos en México, Colombia y otros países de la región⁶. Lo cual permite suponer que se trataba de una estrategia incluso más amplia, que probablemente obedecía a razones e intereses supranacionales y que no se limitaba únicamente a la denuncia de la “ineficacia” e “ineficiencia” de los sistemas educativos públicos nacionales.

Por otra parte, destacamos la denominada *Declaración de Purmamarca* que fue otra de las iniciativas inscrita en un proceso y estrategia tendiente a generar las condiciones y los consentimientos necesarios para impulsar una nueva reforma educativa. El 12 de febrero de 2016, iniciada la gestión del gobierno neoliberal, se desarrolló en la localidad de Purmamarca (Jujuy) una Asamblea del Consejo Federal de Educación, a la que asistieron las principales autoridades educativas de la Nación, las distintas provincias y representantes del Consejo de Universidades. El documento final del evento, titulado “Declaración de Purmamarca”, condensa buena parte de los presupuestos de la etapa anterior y constituye el primer esbozo o preanuncio de la reforma educativa que comenzaría a impulsarse, ahora bajo la coalición Cambiemos al frente del gobierno nacional, la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y algunas de las principales provincias del país (entre otras, la provincia de Buenos Aires).

Además de afirmar la “unánime voluntad de construir sobre lo construido a lo largo de estos años” y la necesidad de “afianzar el valor central de la Educación como principal política de Estado que garantiza el desarrollo social y económico del país”⁷, el mencionado documento consideraba necesario “sentar las bases de una revolución educativa” cuyo vértice sería la escuela: “donde se gesta el futuro del futuro”. Para llevar adelante esta “*revolución educativa*” además de contar con el apoyo de las familias y la sociedad, resultaba indispensable “imple-

norama de la educación primaria”, conferencia en la Academia Nacional de Educación (<https://www.youtube.com/watch?v=5UHRirOOHxQ>); Iaies, Gustavo (2014), “Repensando el Sistema Educativo” (<https://www.youtube.com/watch?v=SjZlvM05EQ0>), entre otras.

⁶ Puede consultarse <http://www.excelsior.com.mx/opinion/alberto-begne-guerra/2013/02/11/883656> y <http://www.mineducacion.gov.co/observatorio/1722/article-300015.html>, entre otros.

⁷ Consejo Federal de Educación: “Declaración de Purmamarca”, Purmamarca, provincia de Jujuy-Argentina, el 12 de febrero de 2016.

mentar acciones conducentes a un aprendizaje continuo”, para lo cual se requeriría –como única estrategia– de:

procesos sistemáticos de evaluación que favorezcan el desarrollo integral de todos y cada uno de los niños/as, jóvenes, adolescentes y adultos, jerarquizando al docente en su rol de autoridad pedagógica y como agente estratégico de cambio cultural que continúe poniendo en valor a la Educación (“Declaración de Purmamarca”).

Se enumeraba un total de 13 “pilares” considerados fundamentales para esa propuesta y proyecto educativo de restauración neoliberal en curso, así como un conjunto de generalidades y principios en torno a los cuales todos los actores del sistema podrían llegar a confluir, sin mayores tensiones y diferencias. La declaración concluía reafirmando estos pilares acordados por las autoridades educativas nacionales y provinciales, con el propósito de que:

todos los niños, niñas, jóvenes, adolescentes y adultos de nuestra patria, independientemente de su procedencia social, económica, cultural o de nacimiento alcancen una educación de calidad que les permita contar con las herramientas necesarias para garantizar su autonomía, construir su futuro y contribuir al crecimiento de nuestra sociedad (“Declaración de Purmamarca”).

Otra de las iniciativas desarrolladas con vertiginosidad y contundencia durante esa etapa inicial, fue el *desmantelamiento, disolución y/o vaciamiento de ciertos organismos del Sistema Educativo Nacional y Programas Nacionales*. A través del Decreto N° 552, se procedió a reformar la estructura ministerial, bajo el propósito de “fortalecer y mejorar la eficacia de las políticas de evaluación”⁸. En clara diferenciación respecto a la gestión precedente, se creó una Secretaría de Innovación y Calidad Educativa y una Secretaría de Evaluación Educativa, posteriormente sujetas a nuevas modificaciones.

Simultáneamente, los equipos profesionales de la Dirección Nacional de Información y Estadística Educativa (DiNIEE), dependiente del Ministerio de Educación, denunciaron el

⁸ Poder Ejecutivo Nacional, Decreto N° 552/2016.

desmantelamiento del área y su personal informático —quienes fueron trasladados de forma inconsulta, con el objetivo de “brindar servicios” a otras áreas del organismo ministerial—. A ello se sumó, además, el traslado de los servidores, bases de datos y archivos almacenados a sitios externos a la DiNIEE; organismo hasta entonces reconocido por garantizar las posibilidades de carga, acceso y consulta a información sustantiva de la realidad educativa del país.

También se procedió a modificar la conformación organizativa del Ministerio de Educación y Deportes, al proponer un nuevo organigrama que suprimió o reestructuró áreas hasta entonces existentes y crear nuevas, conforme al ideario vigente. El Instituto Nacional de Formación Docente (Infod), creado en 2006, si bien logró permanecer durante el período, registró despidos de parte de su personal contratado, disminución de su presupuesto, eliminación o reformulación de iniciativas o proyectos; entre otras consecuencias. Específicamente, el Programa Nacional de Formación Permanente (PNFP), una histórica reivindicación del colectivo docente en demanda de capacitaciones en servicio, gratuitas y de calidad, sufrió un claro proceso de vaciamiento al instrumentarse un cierre paulatino de las propuestas formativas ofrecidas a los educadores de todo el país, en diferentes disciplinas y áreas, así como también, el despido o reubicación de sus equipos técnicos.

Se impulsaron medidas tendientes a transformar el Instituto Nacional de Educación Técnica (INET) y sobre la base de los resultados de una encuesta aplicada a un universo de empresas, se planteó un cambio del eje en la formación técnica en el país, pretendiendo orientarla hacia la formación de recursos humanos en función de las demandas y requerimientos de las empresas privadas y el mercado de trabajo.

Finalmente, ciertos programas nacionales que eran representativos de las políticas educativas de la gestión anterior fueron reemplazados, reformulados en sus términos y/o alcances, cuando no desmantelados bajo el claro objetivo de responder al mandato de ajuste presupuestario aplicado sobre el área educativa: Programa Conectar Igualdad, Nacional de Formación Permanente “Nuestra Escuela”, Derechos Humanos, Educación Sexual Integral, Progresar, Educación y Memoria, Plan Nacional de Lectura, Plan Fines, etcétera. Se suma, además, la intervención de los canales de Televisión Educativa Encuentro y Pakapaka y Tecnópolis (megamuestra de ciencia, tecnología, industria y arte). Atrás quedaba la prédica con-

tenida en la Declaración de Purmamarca, que afirmaba “*la unánime voluntad de construir sobre lo construido a lo largo de estos años, en pos de concretar los desafíos pendientes que requiere la República Argentina...*”.

Por último, en 2016 se aprobó la implementación del “Sistema de Evaluación Nacional de la Calidad y Equidad Educativa” y la realización del operativo nacional de evaluación de aprendizajes, denominado “Aprender”. Se encomendó a la Secretaría de Evaluación Educativa del Ministerio de Educación y Deportes de la Nación, la coordinación y seguimiento de la implementación del sistema creado, el dictado de las normas y el arbitrio de los medios necesarios para su implementación. Como contraparte, se pautó el compromiso por parte de cada jurisdicción de crear una Unidad Jurisdiccional de Evaluación Educativa, que pasaría a integrar una Red de Evaluación Federal de la Calidad y Equidad Educativa (REFCEE) y tendría la finalidad de aunar esfuerzos entre la Nación y las jurisdicciones para el afianzamiento de una “cultura de la evaluación” en todos los niveles del sistema educativo⁹.

En este marco, durante los días 18 y 19 de octubre de 2016, bajo la consigna de lograr un “*sinceramiento de la realidad del sistema educativo*”, sin haberse realizado un análisis en profundidad de los resultados de los operativos de evaluación de los años anteriores (ONE) –pese al clima de malestar y resistencias de una parte importante de los estudiantes, docentes y organizaciones sindicales del sector–, se aplicó de manera inconsulta en todo el país la evaluación “Aprender”; abarcando unos 31.000 establecimientos educativos públicos y privados y a unos 1.700.000 estudiantes de 6º grado de la educación primaria y del último año de la educación secundaria.

“*Conocer la verdad*” y “*tener una radiografía de la realidad educativa*” operaban como supuestos básicos y marco de justificación de la política de evaluación compulsiva e inconsulta, característica del nuevo período:

Necesito que todos colaboren: padres, gremios, docentes y gobiernos en cada rincón de la Argentina, porque si no sabemos la verdad, no vamos a poder construir las soluciones (Mauricio Macri, presidente, 17 de octubre de 2016).

⁹ Consejo Federal de Educación, Resolución N° 280/16, La Rioja, 18 de mayo de 2016.

La evaluación es como la radiografía: por sí sola no nos va a curar el hueso, pero por lo menos permitirá hacer un plan con información veraz, que hoy no la hay (Esteban Bullrich, ministro de Educación y Deportes, 17 de octubre de 2016).

Bajo el nuevo escenario, se volvía a reeditar la prédica que antes denunciaba el supuesto “*fraude educativo*”, incluso con idénticos resultados o con mínimas variaciones. Quedaba clara la intención de dar impulso a este tipo de iniciativas y la decisión de establecer una cultura de la evaluación y rendición de cuentas en línea con las “recomendaciones” del Banco Mundial, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) y otros organismos multilaterales (Feldfeber, 2018).

El hecho político destacable fue que el mismo día en que se iniciaba en todo el país la Marcha Federal Educativa para exigir la apertura de la Paritaria Nacional Docente (21 de marzo de 2017), el entonces presidente Mauricio Macri y el ministro de Educación y Deportes, Esteban Bullrich, en conferencia de prensa, comunicaron los resultados de la evaluación “Aprender 2016”, entendida como “*la evaluación más importante de la historia de nuestro país*”:

(...) lamentablemente, hoy después de cinco meses de evaluar todos estos resultados (...) *los resultados fueron muy malos. Sorprendentemente malos.* (...), lo cual marca otro problema de fondo, que es *la terrible inequidad entre aquel que puede ir a una escuela privada versus aquel que tiene que caer en la escuela pública* (Mauricio Macri, presidente, 21 de marzo de 2017; destacado propio)¹⁰.

Se materializaba la intención de culpabilizar y responsabilizar a los docentes y sus entidades gremiales de los “*sorprendentemente malos*” resultados de las pruebas y del “*fracaso del sistema educativo*”, con el propósito de deslegitimar y desvalorizar el papel de los docentes frente a la sociedad (Filmus, 2017). En simultáneo, desde el discurso oficial, se llevó adelante una campaña mediática-comunicacional destinada a la deslegitimación del colectivo docente (en particular de algunos de sus emblemáticos referentes sindicales), llegando

¹⁰ <https://www.argentina.gob.ar/educacion/aprender2016>

incluso a sugerirse que los/as docentes bien podían ser reemplazados/as por “voluntarios/as” sin formación específica.

En síntesis, tanto la campaña de denuncia del “fraude educativo” como la Declaración de Purmamarca, el desmantelamiento, disolución y/o vaciamiento de ciertos organismos del Sistema Educativo Nacional y Programas Nacionales y la Evaluación Nacional “Aprender”, sumado a otras iniciativas, tuvieron como propósito básico generar las condiciones de posibilidad y los consensos necesarios para impulsar una nueva reforma educativa de claro corte neoliberal, con pretensiones refundacionales y de perpetuidad (o según sus propios términos, una “*verdadera revolución educativa*”).

II. Nueva reforma educativa neoliberal: ¿verdadera “revolución educativa”?

La educación pública tiene severos problemas de calidad y hoy no garantiza la igualdad de oportunidades (...); para insertar a la Argentina en el Siglo XXI todo empieza con la educación, ahí es donde se gesta el futuro del futuro. Por eso, hace unas semanas, en Jujuy, el ministro Bullrich, junto a todos los ministros de Educación de las provincias, fijaron un acuerdo llamado Declaración de Purmamarca que traza los ejes de la revolución educativa que queremos afianzar.

Mauricio Macri, presidente, 01 de marzo de 2016, Discurso de apertura de la Asamblea Legislativa.

Subsidiariamente a la generación de las condiciones y los consensos necesarios, la nueva gestión educativa comenzó a impulsar un conjunto de políticas y propuestas de raigambre neoliberal que, en sus fundamentos y propósitos, enmarcaron y caracterizaron la reforma educativa de carácter refundacional que se intentó implementar. Interesa detenernos en una serie de iniciativas icónicas de la nueva reforma educativa promovida: la política *de provincialización de las paritarias docentes*, la propuesta denominada “*Compromiso con la Educación*”, el *Plan Maestr@*, la *Secundaria Federal 2030*, la creciente injerencia de “*los amigos*” del Mercado en la educación pública y finalmente, mencionar *otros proyectos complementarios* que sirven para bosquejar el periodo.

Así, en primer término, es posible reconocer cómo bajo la nueva gestión del gobierno educativo, las tensiones y desavenencias en torno a la política salarial del colectivo docente fueron tornándose cada vez más evidentes hasta llegar a su punto máximo de inflexión en 2018. Inicialmente en 2016, bajo las gestiones de Esteban Bullrich y Jorge Triaca (exministros de Educación y Trabajo, respectivamente), se llegó a un primer acuerdo paritario con las entidades gremiales del sector con representación nacional, que estableció un piso salarial de referencia para todo el país –en dos tramos– y un incremento en el denominado Fondo del Incentivo Docente (Fonid). Pero ya para 2017 el gobierno nacional dejó de lado la discusión salarial con los gremios docentes y transfirió esta responsabilidad a los ámbitos provinciales. Bajo argumentos tales como: “*ahora el protagonismo lo tienen las provincias*”; “*la cartera educativa nacional no paga salarios, no tenemos escuelas*”; “*si tratamos, el calendario escolar el resto de las condiciones laborales y la carrera docente*” (Esteban Bullrich, ministro de Educación y Deportes).

Pese al rechazo del sector, medidas generalizadas de protestas y presentaciones judiciales, la posición del gobierno resultó inflexible y los acuerdos quedaron supeditados a los arreglos logrados en cada jurisdicción, con las consabidas diferencias que presupone un país estructural e históricamente caracterizado por profundas desigualdades.

Mediante el Decreto N° 52/2018 del Poder Ejecutivo Nacional, se modificaron artículos de las normativas específicas que referían a las negociaciones salariales y laborales con las asociaciones sindicales docentes. En consecuencia, se puso fin a la discusión en torno a la retribución mínima de los trabajadores docentes. Además, se modificó la representación de los sindicatos nacionales en las eventuales instancias de acuerdos.

La medida adoptada, además de significar un cambio sustantivo en el criterio adoptado y sostenido por prácticamente una década, a partir de 2006 con la Ley de Financiamiento Educativo N° 26075, marcó un profundo retroceso en el proceso de integración que se venía produciendo en el sistema educativo nacional, tras la fragmentación y desarticulación operada en la década de los 90. Los argumentos vertidos desde la esfera gubernamental sobre la necesidad de provincialización de la responsabilidad educativa en materia salarial, sostenidos en un “falso federalismo” (Filmus, 2017), preanunciaban una nueva y clara retirada del Estado nacional en la conducción y sostenimiento del sistema educativo nacional.

El 12 de julio de 2016, por otra parte, se realizó el lanzamiento oficial de la iniciativa denominada “*Compromiso por la Educación. Posicionar a la educación en la agenda y en el corazón de todos los argentinos*”¹¹. La misma, además de rubricar la Declaración de Purmamarca, según la definición oficial resultaba ser “una invitación a todos los argentinos a involucrarnos en el desafío de alcanzar una educación inclusiva y de calidad”. Proponía como objetivos centrales: “promover una sociedad que dialogue, discuta, opine y debata sobre educación; generar consenso sobre la importancia de la educación para progresar como persona y como país; impulsar acciones individuales y colectivas que contribuyan a una educación inclusiva de calidad” y, finalmente, “monitorear, controlar y exigir al gobierno mejoras y resultados”. Según la propias fuentes oficiales, la iniciativa surgía de un trabajo conjunto entre referentes del ministerio de Educación y Deportes y la Fundación Cambio Democrático¹².

En el análisis de esta política impulsada, se evidencia una doble operatoria que, por una parte, anticipa los resultados esperables en el sistema educativo nacional –confirmados meses más tarde por el dispositivo evaluativo implementado– y, simultáneamente, fomenta e institucionaliza un “diálogo social” que aglutina a ciertas “*usinas privadas*” (fundaciones, empresas, consultoras y universidades), actores, discursos e intereses afines al ideario neoliberal. Estas “usinas” al tiempo que se constituyen en referentes y prestadores de “servicios” privilegiados, van preparando el terreno, estableciendo consensos y generando condiciones para una nueva reforma educativa de carácter refundacional.

El 22 de marzo de 2017, en un contexto de una multitudinaria Marcha Federal Educativa, el gobierno nacional anunciaba públicamente un proyecto de ley destinado a aprobar un nuevo plan de educación, denominado *Plan Maestr@*. La propuesta literalmente se definía como una

continuación, enriquecida en el marco del nuevo contexto social y económico del país, de las leyes sancionadas en los últimos años y de las acciones que se han llevado a cabo para cum-

¹¹ <https://www.argentina.gob.ar/compromisoporlaeducacion/>

¹² Supuestamente una organización de la sociedad civil, “apartidaria y sin fines de lucro”. <http://www.cambiodemocratico.org/>

plirlas, con una renovada mirada centrada en el estudiante y su derecho a aprender los saberes y capacidades fundamentales para su desarrollo integral¹³.

La iniciativa, según se desprende del documento oficial, debía ser aprobada por el Congreso Nacional como Ley del Bicentenario.

Un primer análisis de la propuesta formulada permite apreciar que una parte de su contenido ya se encontraba prefigurado en los acuerdos del Consejo Federal de Educación, la Declaración de Purmamarca y el Anexo de la Resolución N° 285/2016: “Argentina Enseña y Aprende. Plan Estratégico Nacional 2016-2026”. En consecuencia, resulta evidente cierta lógica de continuidad en los fundamentos, principios y prioridades establecidas para la nueva reforma educativa que se pretendía impulsar.

En lo explícito, se planteaba profundizar ciertos aspectos regresivos caros a los intereses neoliberales de siempre: la injerencia del sector privado en la educación, las evaluaciones externas estandarizadas, selectivas y meritocráticas, el régimen de pasantías laborales precarizadas y una ofensiva contra los docentes y sus entidades gremiales –mediante la iniciativa de una supuesta “carrera docente” que jaqueaba la estabilidad, los concursos como dispositivos de acceso a los cargos, el escalafón docente y el derecho a huelga–, entre otros aspectos.

El Plan se fundamentaba, en parte, en el documento “Profesores excelentes. Cómo mejorar el aprendizaje en América latina y el Caribe”, elaborado por dos economistas del Banco Mundial (Bruns y Luque, 2015), así como también en otros trabajos precedentes de intelectuales afines a sus concepciones e intereses.

Un análisis más específico evidencia una clara intencionalidad de otorgar a la evaluación una centralidad y sistematicidad en el diseño e implementación del Plan Maestr@. Se planteaban lineamientos que ponderaban favorablemente la necesidad de contar con evaluaciones externas y estandarizadas aplicadas periódicamente al conjunto del sistema educativo y a todos sus niveles; para lo cual se promovería luego la creación del Instituto de Evaluación de Calidad y Equidad Educativa (IECEE), ente descentralizado del Ministerio de Educación

¹³ Proyecto de Ley Plan Maestr@, borrador oficial, marzo 2017. [En línea] <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL005527.pdf>

“con autonomía funcional y potestad para dictar su organización interna, autarquía económica financiera y personería jurídica propia”¹⁴.

Respecto a los docentes y sus condiciones de trabajo, el mencionado Plan Maestr@, adoptaba una evidente contraofensiva que abarcaba varios aspectos y que pretendía desprestigiarlos y responsabilizarlos del deterioro de la educación y sus resultados. Entre las estrategias para reforzar la rendición de cuentas, se incluían medidas para reducir o eliminar la estabilidad laboral docente, aumentar la supervisión de parte de los directivos y empoderar a los “clientes” (padres y estudiantes) para supervisar o evaluar a los docentes. Para la carrera docente, se proponía la creación de un nuevo sistema a partir de dos caminos o alternativas diferentes: el camino tradicional de acceso a funciones directivas y de supervisión y una nueva trayectoria que permitiera ascender sin dejar la “sala de clase”. Esto es, preveía una formación y carrera diferenciada para los directivos, con mecanismos de ascenso y permanencia, cuyos ejes estuvieran orientados por principios como el “liderazgo”, el “emprendurismo” y la “meritocracia”, caros a los intereses y cosmovisiones del proyecto neoliberal.

Finalmente, cabe mencionar que ni bien se difundió el Plan Maestr@, se generó un considerable rechazo por parte de los sectores sindicales docentes y de ciertos especialistas del área comprometidos con otras perspectivas y modelos educativos, respecto no solo a sus fundamentos y principios, sino también a la falta de precisiones sobre los procesos de tramitación, implementación y los recursos materiales y financieros destinados a ese fin. En el colectivo docente de las distintas jurisdicciones, en cambio, el Plan tuvo escaso o nulo conocimiento o circulación. Con el correr de los meses la iniciativa comenzó paulatinamente a desvanecerse y desactivarse, hasta comprobarse que ya para el año siguiente (2018), dejó de estar explícitamente en la agenda y en los discursos del gobierno educativo nacional.

Sobre esta base, la Declaración de Purmamarca y normativas anteriores, la 84ª edición del Consejo Federal de Educación (San Fernando, provincia de Buenos Aires), integrado por

¹⁴ En 2018 se presentó a la legislatura nacional el proyecto de creación del mencionado Instituto de Evaluación de Calidad y Equidad Educativa, sin lograrse luego su aprobación. Dicha iniciativa surgió de la Red de Acción Política (RAP), una organización que se declara “plural y apartidaria”, de la cual el ex ministro Esteban Bullrich y otros ex funcionarios del gobierno de Cambiemos, resultan ser asiduos y fervientes partícipes.

los ministros de Educación de las distintas jurisdicciones, aprobó la Resolución N° 330/2017. La que estableció la aprobación de dos documentos específicos: “Marco de Organización de los Aprendizajes para la Educación Obligatoria Argentina (MOA)” y “Criterios para la elaboración de los Planes Estratégicos Jurisdiccionales del Nivel Secundario”. La iniciativa fue comunicada como de “amplio consenso” en el establecimiento de los nuevos objetivos y lineamientos para lograr una profunda reforma de la educación secundaria en el país: “*Secundaria Federal 2030*”¹⁵.

Una vez difundida la propuesta se generaron posiciones críticas, con distintos grados y alcances, por parte de sectores sindicales vinculados al sector docente del país, en las provincias y en ciertos circuitos académicos y científicos expertos. Un análisis en profundidad de los fundamentos, concepciones y finalidades de la propuesta *Secundaria Federal 2030*, pone en evidencia su clara adhesión a buena parte del ideario y los objetivos neoliberales para el campo educativo, fervientemente apadrinados por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) y otros organismos multilaterales, cercanos a los intereses del mercado.

En Argentina, si bien las tendencias privatizadoras de y en la educación (Ball y Youdell, 2008), venían desplegándose a diferentes ritmos desde hacía varias décadas, con la institucionalización del proyecto de restauración neoliberal hacia fines de 2015, encontraron las condiciones y las alianzas propicias para un desarrollo sin precedentes en la historia reciente, evidenciándose un claro desembarco de “*los amigos del Mercado en la educación pública*”.

Con la nueva gestión educativa, los intereses de empresas trasnacionales (Microsoft, Pearson, Google, Internet Media Services –IMS–, Cisco Systems Argentina SA, entre otras), fueron incorporándose progresivamente de manera directa en las agendas y propuestas, a través de los organismos y funcionarios responsables de las distintas áreas. Se sumaron también fundaciones, ONG y organizaciones diversas, ocupadas e interesadas en comercializar servicios educativos de distintas naturalezas o implementar programas o planes educativos financiados por entidades privadas y financieras de carácter nacionales o trasnacionales: *Educación*

¹⁵ *Secundaria Federal 2030: procesos de transformación* (2019), Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología, p. 8.

2050, *Educación y Crecer, Enseñá por Argentina, Observatorio “Argentinos por la Educación”, Educación 137, Fundación Cimientos, Fundación INECO, Fundación Usuaría, Fundación CONIN, Fundación Lider.ar, Fundación Eidos, Primero Educación*, entre otras.

De este modo, se alentaba y producía una significativa proliferación en el campo educativo y en las distintas jurisdicciones del país de este tipo de organizaciones y fundaciones –que nucleaban a “emprendedores exitosos”, grandes empresas industriales y de servicios, entidades financieras, “referentes” en temáticas educativas y comunicadores–, aglutinadas bajo la premisa de alcanzar una formación de “calidad para todos”, que mediante las acciones y proyectos buscaban incidir en las políticas públicas de educación y se ocupaban de instalar temas en la agenda pública y a la vez, promover los valores y lógicas del mercado en el interior del sistema educativo y ampliar los negocios de las empresas privadas en este campo, apetecido por su potencial de rentabilidad (Feldfeber, Puiggrós y otros, 2018).

Las características de las correlaciones de fuerzas existentes durante el período, las amplias resistencias del sector docente y sus organizaciones sindicales, y un gobierno sin mayoría parlamentaria suficiente para modificar un sólido cuerpo normativo con alto grado de legitimidad y consenso construido en el periodo anterior, son algunas de las posibles razones que hicieron que una “privatización exógena” (Ball y Youdell, 2008) de la educación pública no llegara a consumarse bajo esta gestión neoliberal de gobierno.

Sumadas al conjunto de iniciativas analizadas en los apartados anteriores, se desarrollaron, además, otras acciones que referían a otras áreas y que completan las políticas educativas desplegadas por el régimen de restauración neoliberal, durante el período analizado. Destacamos, en este caso, solo a los fines ilustrativos, al *Plan Nacional de Formación Docente*, el *Proyecto Escuelas del Futuro* y el *Programa Nacional de Formación Permanente “Nuestra Escuela”*, versión 2016-2019, entre otras propuestas.

III. Conclusiones

A este conjunto de iniciativas promovidas por la gestión del gobierno neoliberal gobernante se enfrentaron, a nivel general, un conjunto de experiencias y acciones de clara oposición y

resistencias: sucesivos reclamos y movilizaciones del colectivo docente que pugnaron por incrementos en los salarios y mejora en las condiciones de trabajo en los distintos niveles educativos, reclamos, petitorios y gestiones en favor del incremento del número de ingresos de investigadores y becarios al Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (Conicet), entre otras. La Escuela Pública Itinerante fue una creativa iniciativa de organización y protesta impulsada por la Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina (Ctera), desarrollada durante todo 2017, que recorrió distintas regiones del país en reclamo de una nueva ley de financiamiento educativo y para exigir al gobierno la apertura de la paritaria nacional docente.

Se suman, además, un conjunto de acciones específicas de resistencias desarrolladas en las distintas jurisdicciones del país que manifestaron su rechazo y descontento con estas políticas educativas y sus consecuencias al interior de las instituciones escolares, el colectivo profesional docente, los estudiantes y sus trayectorias escolares, etcétera. Se destaca en este caso la movilización y resistencia de los estudiantes de las escuelas secundarias de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA) y sus diversas organizaciones nucleadas en la Coordinadora de Estudiantes de Base (CEB), en oposición a la reforma educativa del gobierno de Horacio Rodríguez Larreta, que ocupó unas 29 instituciones escolares, abarcando prácticamente todo el mes de septiembre de 2017 y que fue acompañada por parte de los docentes, directivos, familiares y entidades sindicales del sector. Así también la masiva movilización de docentes, estudiantes, directivos y entidades gremiales que, hacia finales de 2017, logró frenar el cierre unilateral de 14 escuelas comerciales y de los cursos en los 9 liceos y bachilleratos nocturnos, impulsado también por la gestión educativa de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

En consecuencia, si bien el sistema educativo fue definido tempranamente como un ámbito estratégico de accionar para el proyecto neoliberal en ciernes, devino paulatinamente un “campo paradójico”. Es decir, un territorio a la vez de lo más adverso en el cual se dieron los mayores focos, movimientos y acciones de rechazo y resistencia a esta propuesta –pese al sistemático hostigamiento y descalificación operada–, logrando expresarse con contundencia y ganar trascendencia pública, incluso en la CABA (“bastión territorial” de la principal fuerza política que integró la gestión del gobierno nacional).

La derrota electoral en 2019 logró “bloquear” o interrumpir el accionar desplegado por las políticas educativas neoliberales que lograron imponerse parcialmente, bajo la protección de un cerco y alianza explícita con ciertos sectores del poder mediático, judicial, económico, sindical y político. El inocultable fracaso del neoliberalismo para los intereses de las grandes mayorías no supuso necesariamente su derrota económica, cultural e ideológica. Solo el curso de los procesos y dinámicas históricas y políticas en pleno desarrollo dirán si es que estamos ante un cierre de ciclo o si es posible que, en un futuro mediato –bajo nuevas formas y ropajes– tenga una nueva chance y pretenda retornar. No vaya a ser que suceda eso que el micro-relato del escritor hondureño Augusto Monterroso (1959) describe con magistral sabiduría: “*Cuando despertó, el dinosaurio todavía estaba allí*”.

Bibliografía

- Ball, Stephen y Youdell, Deborah (2008). “Hidden Privatisation in Public Education”. Brussels, Education International.
- Bruns, Bárbara y Luque, Javier (2015). *Profesores excelentes. Cómo mejorar el aprendizaje en América Latina y el Caribe*. Washington DC: Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento/Banco Mundial. [En línea] <https://virtualeduca.org/documentos/centro-documentacion/2014/spanish-excellent-teachers-report.pdf>
- Feierstein, Daniel (2007). *El Genocidio como Práctica Social. Entre el nazismo y la experiencia argentina*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Feldfeber, Myriam; Puiggrós, Adriana y otros (2018). *La privatización educativa en Argentina*. Buenos Aires: Instituto de Investigaciones Pedagógicas “Marina Vilte”, Secretaría de Educación CTERA.
- Feldman, Saúl (2019). *La conquista del sentido común. Cómo planificó el macrismo el cambio cultural*. Buenos Aires: Ediciones Continente.
- Filmus, Daniel (2017). *Educación para el Mercado. Escuela, Universidad y Ciencia en tiempos de Neoliberalismo*. Buenos Aires: Editorial Octubre.

- Gramsci, Antonio (1967). *La formación de los intelectuales*. México: Grijalbo.
- Grassi, Estela (2018). “Estado social y desbloqueo de la sociedad neoliberal”. En Estela Grassi y Susana Hintze, *Tramas de la desigualdad. Las políticas y el bienestar en disputa*. Buenos Aires: Prometeo Libros.
- Monterroso, Augusto (1959). *Obras completas (y otros cuentos)*. Honduras: Ediciones Era SA.
- Puiggrós, Adriana (2017). *Adiós, Sarmiento. Educación pública, Iglesia y mercado*. Buenos Aires: Editorial Colihue.
- Romero, Francisco (2019). *Culturicidio II. Cultura, educación y poder en la Argentina 2004-2019*. Resistencia: Contexto Libros.

¿Adiós a la escuela pública? El neoliberalismo contra la educación pública y el Estado

Ariel Sar

Con el surgimiento del neoliberalismo en 1970 la escuela pública ha sido puesta en disputa en el contexto de las transformaciones en el campo de la economía, la tecnología y el trabajo que agravaron las desigualdades sociales y educativas. Los principales cuestionamientos sobre la escuela, provenientes de sectores que adscriben al pensamiento neoliberal, son diversos: algunos ponen el foco en que tiene que brindar una formación con una salida laboral directa y una articulación con las empresas, otros se refieren a la baja calidad de la enseñanza de la escuela pública con respecto a la privada y están los que consideran que la escuela pública es un gasto fiscal que debe corregirse. En sentido contrario se expresan quienes sostienen que la escuela es un bien cultural en el que se desarrolla un proceso de enseñanza-aprendizaje general, que forma ciudadanos para la vida social y democrática, y el argumento más significativo es el que advierte sobre el fin de la escuela pública porque, se afirma, se quiere poner a la escuela al servicio del mercado. Dicho de otro modo, se trata del “sometimiento más directo (de la escuela) a la razón económica” (Laval, 2004: 33).

El impacto de las políticas neoliberales sobre el conjunto de la sociedad requirió de nuevas categorías de análisis para poder comprender los inéditos fenómenos en lo económico y lo social. Desde la sociología de la educación se acuñó la expresión “la nueva cuestión social” (Tenti Fanfani, 2015) para referirse a la “exclusión social” de los sujetos tanto del mercado de trabajo como del consumo, con la consecuente pérdida de derechos y protecciones sociales que habían caracterizado al Estado de Bienestar durante gran parte del siglo XX.

La gravedad de estos cambios sociales y sus impactos sobre el sistema educativo ha mo-

tivado reflexiones sobre la desigualdad educativa (Tenti Fanfani, 2015; Gentili, 2004 y 2011; Puiggrós, 2003). En algunas de ellas se advierte que existe el riesgo de que las políticas neoliberales lleven al fin de la escuela pública (Gentili, 2004: 339-374; Puiggrós, 2017) también sobre la mutación o la destrucción de la escuela como institución social (Laval, 2004: 24-29) y sobre el giro conceptual de la institución, referido a si la escuela debe servir para la renta o para la democracia (Nussbaum, 2010: 33-49). Con mayor énfasis se afirma que “la escuela no es una empresa” (Laval, 2004).

Este trabajo analiza las diferentes posturas que ponen a la escuela en un laberinto de significaciones. La noción central de dichas reflexiones es la que interpela sobre el fin de la escuela pública: ¿es posible que esto ocurra? Por ello, esta concepción, de fuerte carácter interrelativo, es el eje articulador del trabajo, a partir del cual también se expresa un conjunto de ideas relacionadas con lo público y lo social, como la igualdad, la democracia, lo común, la dignidad y el respeto. Para abordar esta problemática el trabajo se organizó en seis apartados. En el primero se analiza la profundización de la desigualdad social y educativa producida en el marco del neoliberalismo en América Latina. En el segundo se reflexiona sobre el lugar del Estado en el sistema educativo y se exponen las dos principales corrientes conceptuales que ponen en discusión el sentido y la existencia misma de la escuela pública y se agrega una tercera, de reciente desarrollo, para completar el cuadro actual. En el tercer apartado se presentan algunas reflexiones que visualizan la escuela en la tensión entre tener un sentido exclusivamente educativo o tener un fin utilitarista en función de articular con el mercado. En el cuarto se pregunta sobre el fin de la escuela pública. En el quinto se analizan las relaciones entre las desigualdades y la escuela pública en el marco de los valores morales, democráticos y de dignidad humana que la han fundado. Finalmente, en el sexto se piensa la misión de la escuela, tanto la histórica como la actual.

1. La desigualdad social y educativa

La profundización de las desigualdades sociales y educativas de las últimas décadas se ubica a partir de 1970. Entre la crisis de la bolsa de 1929 y la crisis del petróleo de 1973 el capita-

lismo implementó el llamado Estado de Bienestar, que tenía componentes sociales redistributivos de la riqueza y de contención social, en particular a partir de la segunda posguerra mundial (Tenti Fanfani, 2015). Pero a partir de 1973 se inicia un cambio drástico porque se implementan criterios totalmente opuestos a los anteriores: se promueve el desmantelamiento del trabajo formal y de los derechos sociales que, sin ser anulados, muchos de ellos pierden vigencia por el cambio de modelo productivo y de relación laboral y se quiebra la vinculación entre el Estado y la sociedad. En ese marco, el “neoliberalismo realmente existente” influyó sobre los países con el fin de “implementar políticas para fortalecer la disciplina del mercado y la competencia, y transformar los bienes y servicios en *commodities*” (Theodore, Peck y Brenner, 2009: 2). En ese proceso de transformación social el neoliberalismo, o “desplazamientos del capitalismo” (Boltansky y Chiapello, 2002: 443), despliega todo su potencial, porque excluye a los sujetos del mercado de trabajo formal y del consumo, y eso produce directamente la destrucción de las redes de contención social e imposibilita la creación de otras nuevas. Así, la sociedad se fragmenta y se degrada.

El resultado de esos procesos fue un agravamiento de las desigualdades sociales, tanto en la Argentina como en la región. Como consecuencia de esas políticas, América Latina es, en la actualidad, una de las regiones más desiguales del planeta en términos de ingresos (CEPAL, 2010; PNUD, 2019). El principal obstáculo para resolver este problema es la existencia de una matriz de la desigualdad, que condena a América Latina a ser una región que tiene una estructura productiva heterogénea y que demanda pocas capacidades técnicas, requiere empleos de poca calidad e informales con bajos ingresos y escasa o nula protección social (CEPAL, 2016: 18-19). En otras palabras, la matriz de la desigualdad es una especie de máquina automática que produce pobreza masiva en Latinoamérica y el Caribe (Neffa, 2005: 193). Con la profundización de las desigualdades también aparecen criterios estadísticos que dan cuenta de la nueva realidad social, como las personas que reciben ingresos “por debajo de la línea de pobreza” (Bezem, 2012: 9). Aún más, las consecuencias sociales fueron, y son aún, tan graves que se creó la categoría de “exclusión social”, que pretende reflejar el desempleo masivo porque produce pobreza masiva, exclusión social y seres humanos desocupados, pero “inempleables” (Tenti Fanfani, 2015: 17). Este grave cuadro de sujetos inempleables es

el resultado de políticas de exclusión social, además del cambio tecnológico ocasionado por el cambio en las demandas de competencias y saberes para la producción, que en su mayor parte ya no es de manufactura, sino que es inmaterial, simbólica.

Para el año 2002 el 72% de los chicos menores de 12 años era pobre, y en algunas regiones del Conurbano bonaerense alcanzaba al 83% (Dussel, 2004: 3). Como puede deducirse, “las condiciones de vida de la exclusión hacen estragos en los jóvenes en el proceso de construcción de sus subjetividades, cortando el lazo entre el presente y el futuro” (Tenti Fanfani, 2015: 40). Si se tiene en cuenta que la escolarización no depende solamente de las condiciones que provee la escuela sino, principalmente, de las condiciones sociales y económicas de las familias de los escolares y del medio ambiente en el que se desarrollan cotidianamente, el empobrecimiento masivo y la exclusión social afectan directamente la relación de enseñanza-aprendizaje. En este sentido, el neoliberalismo es considerado uno de los tres flagelos que azotaron al país a partir de 1976, porque especialmente le declaró la “guerra a la educación pública” (Puiggrós, 2003: 166), ya que es a la escuela pública donde concurren las clases populares, principales afectadas por las políticas neoliberales. En efecto, las políticas de los 90 hicieron reaparecer el analfabetismo en la Argentina, y

... echaron abruptamente del sistema educativo a los nuevos pobres y aumentaron los problemas endémicos, como la deserción escolar y la repitencia (...) desde entonces, el promedio nacional de analfabetismo supera el 15% entre los mayores de catorce años; el 37% de la población de quince años y más tiene incompleta su escolaridad primaria; el promedio nacional de la deserción de la educación básica es del 35%, aunque supera el 70% en algunas provincias; en 1995 el 20% de los estudiantes repitieron el año en los colegios secundarios argentinos (Puiggrós, 2003: 166).

A partir de esas consecuencias y fenómenos sociales, la escolarización cambió de significado (Tenti Fanfani, 2015: 15-53). La escuela tuvo que adaptarse a una nueva realidad social que entraba en las aulas y atravesaba el proceso de enseñanza-aprendizaje. En efecto, especialmente en los 90 se produjo una escolarización masiva con pobreza y exclusión social (Tenti Fanfani, 2015: 55). La escuela parecía ser la última tabla de salvación de los sectores sociales

empobrecidos y excluidos porque había incorporado diversas estrategias de alimentación que aumentaba las razones para “ir a la escuela”, como estrategia de supervivencia.

La escolarización masiva implicó una inclusión social, pero a su vez se profundizó la exclusión del acceso a los saberes. La vulneración del derecho a estudiar y la exclusión cultural parecían quedar ocultas bajo la apariencia de escuelas con alta movilidad de estudiantes.

En ese contexto, la sociedad es cada vez más desigual y asimétrica y el sistema escolar “tiende a diferenciarse reproduciendo las desigualdades sociales” (Tenti Fanfani, 2015: 90). No faltan quienes perciben que la escuela o el sistema escolar en sí mismo es una “máquina de producir y reproducir desigualdades” (Dubet, 2019: 29; Eribon, 2018).

La desigualdad educativa se profundizó a partir de políticas educativas exógenas al propio sistema y a las políticas nacionales. El neoliberalismo impulsó, mediante instituciones como el Banco Mundial, la Unesco y otras agencias técnicas asociadas, diversas políticas para modificar el sentido y las formas de la educación, en todas sus ramas, en particular en el nivel secundario y en el superior universitario público. Para ello se construyó un discurso que prometía “calidad y equidad educativa”, pero que en la práctica consistió en acciones concretas para reducir el alcance y la amplitud de la educación pública, que en realidad significaba que los sectores populares comenzaban a ver restringido el acceso a la escuela pública. Se instalaba, de hecho, un sentido clasista y elitista de la educación y, aunque fue ampliamente resistido en muchos lugares de la región, aun así, se implementaron gran parte de las reformas exigidas y varias de ellas aún están vigentes.

Quizá el mayor triunfo del neoliberalismo en el campo educativo fue haber autonomizado a la escuela de la política para fragmentarla y organizarla de acuerdo a criterios económicos neoliberales. Por ejemplo, se descentralizó la política educativa, que pasó del ámbito nacional a los gobiernos provinciales, pero, en general, no como política sino como “gestión”; es decir, como una mera administración de cosas que se deciden en otros lados. Cuando la economía desplaza a la política en la organización social, el poder económico diseña e implementa tanto el modo de producción como el conjunto de las relaciones sociales y, en esa lógica, la escuela se convierte en un engranaje más del sistema de producción y ganancia sin fin del capitalismo, se cambia el sentido de la escuela para que “la producción de capital hu-

mano (esté) al servicio de la empresa” (Laval, 2004: 31), y entonces así desaparece el significado fundante de bien público para todos.

2. El lugar del Estado en el sistema educativo

El Estado se ha asignado el rol de garantizar la educación pública. Dicha garantía surge de la Constitución Nacional y las leyes de educación que imponen la obligatoriedad de la escolarización en niños y adolescentes. En ese sentido, el Estado es el sujeto responsable de la educación que, por ser un sujeto político, construye hegemonía y sentido común sobre diversos aspectos de la vida cotidiana, como por ejemplo los asignados históricamente por la filosofía política sobre el monopolio de la violencia legítima y el cobro de tributos. En la esfera educativa, el rol del Estado como sujeto y garante de la educación comenzó a diluirse con las políticas neoliberales, pero no se produjo de manera lineal, sino que fue el resultado de profundas y constantes tensiones al interior del sistema político y educativo, con avances y retrocesos que también daban cuenta de las relaciones de fuerzas políticas en la sociedad. Se produjo así el enfrentamiento de dos fuerzas opuestas que tensionan por la responsabilidad indelegable del Estado con el sistema educativo. Una de las fuerzas, defensora del lugar del Estado, considera a la educación pública como un bien cultural, un instrumento de movilidad social, individual y colectivo, una poderosa herramienta de producción de saberes para la soberanía del conocimiento. La otra fuerza considera que la educación es simplemente un servicio y, como tal, una mercancía transable en el mercado, por lo tanto el Estado debe correrse en la relación entre la sociedad y el mercado y liberar a la educación de esa garantía y protección estatal.

Esta dualidad no tiene puntos de negociación porque refleja la existencia de dos proyectos antagónicos sobre el sistema educativo que, pensándolos a muy grandes rasgos, se complementan con las siguientes características:

- Para los primeros, la educación debe ser pública, igualitaria, social, gratuita, a la que accedan los sectores populares y es considerada una inversión, no un gasto. Los puntos nodales aquí son las ideas de gratuidad y del acceso de los sectores populares.

- Por el contrario, para la otra fuerza en tensión la educación pública es considerada una

mercancía, un gasto que hay que restringir, y a la que los diversos sectores pueden acceder de acuerdo a sus ingresos o demostrando incapacidad económica. No se tiene en cuenta la noción de la educación como un derecho y, menos aún, como un derecho humano.

Estas dos concepciones sobre la escuela pública siguen en pugna; algunas veces en forma velada, otras claramente explícita. La balanza, en todos los casos, se inclina para el lado de quien hegemonice las estructuras del gobierno y del Estado, y del rol y protagonismo de la sociedad civil en la defensa de sus intereses comunes. Por ello, en los 70 y en los 90 el Estado fue debilitado por el neoliberalismo, y en los 80 y 2000 volvió a tener, con matices, la centralidad que se ha asignado con el sistema educativo.

Un tercer aspecto de análisis más reciente es el que considera a la escuela como un bien común, es decir un bien social que no tiene que estar bajo dominio del Estado ni del mercado sino de la propia sociedad, organizada para tal fin. Entre los analistas de esta categoría de bien común se pueden hallar los trabajos más recientes de Laval y Dardot (2015) y de Hess y Ostrom (2016). Llamativamente, esta postura tiene puntos de contactos con la teoría liberal sobre la educación, que propone que sea el mercado o la sociedad, los privados, quienes sean responsables de la política educativa, pero no el Estado.

3. La escuela o la escuela-empresa

En el fondo del discurso neoliberal subsiste el mensaje que asegura que la educación pública tiene que ser considerada una mercancía, por lo tanto, un bien de cambio accesible para quien la pueda pagar. En su visión sobre la sociedad este liberalismo sin límites se caracteriza por una ambigüedad política: “hablar en nombre de todos, pero excluir a la mayoría. El liberalismo siente repulsa por los sectores populares. Los necesita para ampliar su base de legitimación, pero restringe su acceso al poder” (Jozami, 2019: 11). Esto que ocurre en la esfera de la política también se replica con la misma lógica en el campo de la educación, como ámbito de formación y de producción de conocimiento. En este sentido, la escuela y la universidad son mercancías, pero también es mercancía calificada el conocimiento que produce, por ello se afirma que “la inteligencia, cuando adquiere valor mediante la educación, en otros térmi-

nos, *el capital humano*, se está convirtiendo con rapidez en un recurso económico primordial...” (citado en Laval, 2004: 34).

En el otro extremo del pensamiento neoliberal están quienes perciben ese riesgo con preocupación y auguran que esas políticas lleven al fin de la escuela pública (Gentili, 2004: 339-374; Puiggrós, 2017: 305). En esta visión persiste la convicción de que la escuela es un bien cultural, que contribuye a la movilidad social de los sectores populares y también es un derecho. Por lo tanto, lejos de considerarla un recurso o una mercancía, tanto la escuela pública como la producción de conocimiento son bienes sociales y culturales.

La escuela sigue teniendo la misma presencia y potencia territorial porque expresa una configuración amplia de sentidos sobre el presente y el futuro y la función del Estado en la sociedad. Por ello también es un objetivo político para quienes buscan que el Estado como tal pierda su centralidad política y social. Pero cotidianamente tiene que luchar contra las condiciones de producción material que buscan convertir todo en mercancía y que se naturalice como lógico, pues, que la escuela sea también un producto más en el mercado. Pablo Gentili lo plantea en esos mismos términos, reformulando a Immanuel Wallerstein, cuando sostiene que la expansión del universo mercantil alcanza a la conciencia del sujeto al “introyectar el valor mercantil y las relaciones mercantiles como patrón dominante de interpretación de los mundos posibles” (2004: 339). Dicho de otro modo, los sujetos solo razonarán el mundo en términos absolutamente mercantiles, incluyendo a la escuela y a la educación en un sentido amplio. Después ya no habrá pensamiento crítico porque no solo no será necesario, sino que será desalentado, solo se demandará producir y reproducir el sistema.

4. ¿El fin de la escuela pública?

El argumento sobre el fin de la escuela pública se organiza a partir del planteo de que la escuela es sometida a una pérdida de su legitimidad, en el contexto de un desprestigio de lo público intencionalmente producido. Esta intencionalidad comienza con la pretensión de reconvertir a los bienes de uso culturales en bienes de cambio como vulgares mercancías. Luego, sigue con la pérdida de su función principal, o la reconfiguración de la escuela en una institución multi-

función. En efecto, la escuela perdió su función exclusiva de enseñanza para convertirse en un centro de asistencia social en la que cumple el rol de guardería de niños y adolescentes, brinda asistencia psicológica y pedagógica, contiene afectiva y mentalmente, entrega alimentos, ofrece almuerzo y merienda y, en el tiempo que le queda, trata de enseñar.

Si se observan todos esos criterios de manera general y estratégica, es pertinente volver a la pregunta inicial: ¿es posible el fin de la escuela pública? Desde una perspectiva, es cierto que el Estado es poroso a las influencias de las economías noratlánticas, que motorizan los modelos neoliberales. Pero la tensión y la alternancia política entre gobiernos populares y neoliberales en la Argentina revela que no hay un camino lineal que lleve, inevitablemente, al fin de la escuela pública; tampoco que ese objetivo pueda cumplirse, por lo menos no en un corto ni en un mediano plazo.

Los argumentos al respecto presentados por Gentili (2004), Laval (2004) y Puiggrós (2017), con 13 años de distancia, demuestran que los temores a esos sucesos siguen estando vigentes, no fueron resultado de un hecho pasajero.

En el primer caso, se afirma que:

El neoliberalismo sólo puede imponer sus políticas antidemocráticas en la medida en que puede *desintegrar* culturalmente la posibilidad misma de existencia del derecho a la educación (como derecho social) y de un aparato institucional que tiende a garantizar la concretización de tal derecho: *la escuela pública* (Gentili, 2004: 342).

En el segundo caso:

La escuela neoliberal designa un determinado modelo escolar que considera la educación como un bien esencialmente privado y cuyo valor es ante todo económico. No es la sociedad quien garantiza a todos sus miembros el derecho a la cultura, sino que son los individuos quienes deben capitalizar los recursos privados cuyo rendimiento futuro garantizará la sociedad (Laval, 2004: 18).

Finalmente,

El gobierno que apoyaron (las clases medias y sectores populares que votaron a Macri) está operando un cambio que pretende dejar en el pasado al sistema educativo moderno, afectando todos sus niveles y modalidades. Es ortodoxo respecto al credo de la libertad de mercado en educación; sus políticas producen una brecha profunda entre la educación “pública estatal” y la “pública privada tradicional”, en tanto entrega ambas al impredecible oleaje del mercado (Puiggrós, 2017: 9).

Las tres citas precedentes hacen hincapié en la política destructiva del neoliberalismo sobre la escuela pública. En el último, además, hay una apelación al peligro de legitimar con el voto popular las políticas que atentan, precisamente, contra los derechos de los sectores populares. De ahí la vigencia de las advertencias sobre el riesgo de perder la escuela pública. Aun así, existe en la sociedad un criterio extendido sobre la defensa de la escuela y de la educación públicas. Sostener su probable fin es una advertencia significativa porque llama la atención para que la propia sociedad esté alerta y, por un lado, no termine apoyando las políticas que pueden destruir la escuela pública; por otro lado, que no pierda sus bienes culturales en procesos opacos de transformaciones presentados como si se entrara al futuro de inmediato.

5. Las desigualdades y la escuela pública

Aspiramos a vivir en una sociedad de iguales, pero vivimos en un mundo de desigualdades crecientes y extremas. El neoliberalismo ha degradado la vida en grupo y lacerado las redes humanas que constituyen el sentido de lo humano, ha construido un círculo vicioso de la desigualdad que se inicia con la desigualdad social, prosigue con el empobrecimiento y la exclusión, la deslegitimación de lo público, se profundiza en la desigualdad escolar para, finalmente, mercantilizar la educación y reducir a la mínima expresión la escuela pública. Este círculo vicioso produce una escuela pobre para chicos pobres que cristaliza la brecha social y profundiza las desigualdades (Bezem, 2012: 5), en un sentido clasista que consume que los chicos de clase obrera solo puedan conseguir trabajos de clase obrera (Willis, 1988).

Para revertir este destino es imprescindible producir un círculo virtuoso porque “las condiciones materiales de las escuelas pueden tener un efecto redistributivo e impactar positiva-

mente sobre el aprendizaje, contrarrestando la incidencia del nivel socioeconómico” (Bezem, 2012: 5). Más aún, se trata de convertir el círculo virtuoso en una onda expansiva que transforme a la escuela pública empobrecida para chicos pobres y excluidos sociales y reafirmarla como una herramienta de cambio social para el conjunto de la sociedad.

El círculo vicioso de las desigualdades sociales y educativas plantea un problema moral porque la escuela pública contribuye significativamente a reafirmar el respeto del ser humano por el ser humano en tanto trata al conjunto de estudiantes como iguales en derechos, pero las desigualdades sociales activan todas las formas de trato igualitario. Allí es cuando la desigualdad se expresa afectando la dignidad humana porque no se trata con respeto al que se considera un desigual. A los pobres, a los excluidos, por citar solo dos configuraciones sociales de personas concretas de carne y hueso, se les vulnera la dignidad cuando no se los trata como iguales, cuando no se los trata con respeto. Lo mismo ocurre con la existencia de escuelas en condiciones de pobreza para estudiantes que viven en zonas de hogares pobres; también cuando la escuela es pensada para dar un plato de comida o un bolsón de alimentos, pero se deja en un plano secundario la tarea principal, que es la de enseñar. Cuando existe este tipo de trato es porque “no se ve a la persona como un ser humano integral cuya presencia importa” y, más aún, “cuando la sociedad trata de esta manera a las masas y sólo destaca a un pequeño número de individuos como objeto de reconocimiento, la consecuencia es la escasez de respeto” (Sennet, 2003: 17).

Cuando hay desigualdad social y educativa emergen la falta de respeto por el ser humano y desaparece el trato digno hacia las personas, en particular de los niños y jóvenes que concurren a la escuela pública porque no se los piensa como sujetos de derechos que merecen respeto y trato digno.

6. La misión de la escuela

En el mundo de sujetos mercantilizados que planteó Laval (2004: 339) ¿cuál es la tarea de la escuela?, ¿sigue siendo la de formar ciudadanos para la vida en sociedad o tiene que ser la de formar mano de obra técnica para el mundo de los negocios? Sin duda, la función de la

escuela sigue siendo la de formar ciudadanos, es decir sujetos políticos, que tengan pensamiento crítico y transformador. Es verdad que estamos en tiempos de una revolución post-industrial que desafía a producir nuevos saberes; es verdad que con el advenimiento de la llamada economía del conocimiento o capitalismo cognitivo se demanda conocimiento simbólico para responder a los requisitos de un modo de producción centrado en máquinas computarizadas, robots, inteligencia artificial y redes de telecomunicaciones que reemplazan el trabajo humano. Pero ¿en qué lugar del mundo del trabajo quedan esos trabajadores desplazados? En ningún lugar. Están excluidos del sistema y, con ellos, también sus familias, hijos e hijas en edad escolar. Apenas sobreviven cotidianamente a partir de la llamada economía popular, que se construye sucesivamente durante las tres olas de crisis del neoliberalismo, especialmente con las dos últimas.

En este marco, para el conjunto de la sociedad la educación es un factor de movilidad social que contribuye significativamente a salir del mundo de los excluidos para insertarse en el de los incluidos y poder incluir al resto. Pero para el neoliberalismo la educación no es concebida como un bien para todos porque

dada la naturaleza de la economía de la información, los países pueden aumentar su PBI sin preocuparse demasiado por la distribución en materia educativa, siempre y cuando generen una elite competente para la tecnología y los negocios (...) donde la libertad de pensamiento es peligrosa si lo que se pretende obtener es un grupo de trabajadores obedientes con capacitación técnica que lleven a la práctica los planes de las elites... (Nussbaum, 2010: 42-43).

O, como ocurre en Silicon Valley, donde se practica la inmigración selecta de ingenieros de India y de China (Sadin, 2018: 20) cuando no se obtiene suficiente conocimiento tecnológico local.

Es por ello que en este horizonte productivo y económico la escuela pública es insignificante, casi innecesaria. El neoliberalismo no necesita de ella ni siquiera como mercancía, aunque le convenga mantenerla incluso en su mínima expresión si es que de allí pueda seguir captando esa selectividad de saberes para el capitalismo cognitivo. Para ello necesita, “exige” en verdad, una fuerza de trabajo adecuadamente formada por el Estado y que le sea dada gratis.

Entonces, ¿qué tipo de educación se plantea y para quiénes? Desde el inicio del neoliberalismo se presenta la dicotomía: educación para la renta o educación para la democracia (Nussbaum, 2010). El núcleo de la disyuntiva está, como se dijo, en el orden de la moral. En efecto, el capitalismo “como forma histórica organizadora de las prácticas colectivas está alejada de la esfera moral”, afirman Boltanski y Chiapello (2002). Por ello, que produzca desempleados o excluidos es irrelevante en el marco ideológico capitalista. En cambio, hay una sociedad moral, “fundada en el cosmopolitismo de Diógenes, no en función de su clase social, su género, su condición de hombre libre” sino de una igualdad con el resto de los seres humanos organizados por una libre decisión moral (Nussbaum, 2020: 7) para quien los desempleados y excluidos sí cuentan, son importantes por su propia condición humana.

La misión de la escuela está estructurada por esa condición de moral política que, en un sentido de igualdad y por libre decisión moral, es la sociedad misma organizada, incluso a veces más allá del Estado. Esta noción se acerca a la idea de lo común en Laval y Dardot (2015), lo común como un principio político en tanto ese común es un bien de dominio social que no puede, ni debe, ser apropiado por el Estado ni por los privados. Allí la escuela pública recupera el sentido de su función social, histórica, de transformar a los sujetos en torno a valores morales compartidos en una sociedad de iguales.

Conclusión

En el presente trabajo se analizó cómo el neoliberalismo impuso transformaciones sociales y educativas en la Argentina que produjeron graves consecuencias en los sectores populares y, en particular, cómo afectaron a la escuela pública y el Estado. El texto se organizó a partir de un eje conductor referido al riesgo de que se pierda la escuela pública como bien cultural. Dicho análisis partió de la etapa de profundización de las desigualdades sociales y educativas para reflexionar después sobre el rol del Estado, sobre el tipo de escuela, su posible desaparición como bien cultural, su misión y, finalmente, se reflexionó sobre los criterios de moral, dignidad y respeto que intervienen en las decisiones que afectan a los estudiantes y al presente y futuro de la sociedad.

Las desigualdades sociales y las desigualdades educativas pueden afectar la percepción social sobre la escuela pública y el conjunto de los bienes sociales y comunes. Este peligro aumenta cuando los sujetos son también pensados exclusivamente como consumidores en un sistema económico que produce pobres y excluidos sociales sin tener en cuenta las consecuencias humanas, sin moral ni respeto por los iguales. Poner en debate su posible fin puede contribuir a reflexionar no solo sobre la escuela pública en tiempos de transformaciones tecnológicas, en sociedades llamadas de conocimiento, sino también sobre el conjunto de los bienes comunes. La educación es uno de los conceptos centrales en el siglo XXI y la escuela pública sintetiza la conjunción de esas prácticas, por ello no hay que dejarla librada a su suerte, sino defender la escuela pública para que el neoliberalismo no logre derrotarla.

Bibliografía

- Bezem, Pablo (2012). “Equidad en distribución de la oferta de educación pública en la Argentina”. *Cuaderno de Trabajo*, N° 12, CIPPEC, 76 págs.
- Boltanski, Luc y Chiapello, Éve (2002). *El nuevo espíritu del capitalismo*. Madrid: Akal.
- CEPAL (2010). *Panorama social de América Latina*. Santiago de Chile: CEPAL.
- CEPAL (2016). *La matriz de desigualdad social en América Latina*. Santiago de Chile: CEPAL.
- Dubet, François (2019). *¿Por qué preferimos la desigualdad?* Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Dubet, François (2021). *La época de las pasiones tristes*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Dussel, Inés (2004). *Desigualdades sociales y desigualdades escolares en la Argentina de hoy. Algunas reflexiones y propuestas*. Buenos Aires: Flacso/Argentina.
- Eribon, Didier (2018, 23 de mayo). “Milagros sociológicos como yo existen pocos”. Entrevista en diario *El País*, de España.
- Gentili, Pablo (coord.) (2004). *Pedagogías de la exclusión. Crítica al neoliberalismo en educación*. México DF: Universidad Autónoma de la Ciudad de México.

- Gentili, Pablo (2011). *Pedagogías de la igualdad. Ensayos sobre la educación excluyente*. Buenos Aires: Clacso - Siglo Veintiuno.
- Hess, Charlotte y Ostrom, Elinor (2016). *Los bienes comunes del conocimiento*. Quito: Instituto de Altos Estudios Nacionales del Ecuador.
- Jozami, Eduardo (2019). *El conflicto que perdura. La idea de pueblo en la tradición liberal argentina*. Sáenz Peña: Universidad Nacional de Tres de Febrero.
- Laval, Christian (2004). *La escuela no es una empresa. El ataque neoliberal a la enseñanza pública*. Barcelona: Paidós.
- Laval, Christian y Dardot, Pierre (2015). *Común. Ensayo sobre la revolución en el siglo XXI*. Barcelona: Gedisa.
- Neffa, Julio César (2005). “Pobreza y producción de la pobreza en Latinoamérica y el Caribe”. En Sonia Álvarez Leguizamón, *Trabajo y producción de la pobreza en Latinoamérica y el Caribe*. Buenos Aires: Clacso.
- Nussbaum, Martha (2010). *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Buenos Aires: Katz.
- Nussbaum, Martha (2020). *La tradición cosmopolita. Un noble e imperfecto ideal*. Barcelona: Paidós.
- PNUD (2019). *Informe sobre desarrollo humano 2019*. Nueva York: PNUD.
- Puiggrós, Adriana (2003). *Qué pasó en la educación argentina. Breve historia de la conquista hasta el presente*. Buenos Aires: Galerna.
- Puiggrós, Adriana (2017). *Adiós, Sarmiento. Educación pública, Iglesia y mercado*. Buenos Aires: Colihue.
- Sadin, Eric (2018). *La silicolonización del mundo. La irresistible expansión del liberalismo digital*. Buenos Aires: Caja Negra.
- Sennett, Richard (2003). *El respeto: Sobre la dignidad del hombre en un mundo de desigualdad*. Barcelona: Anagrama.

- Tenti, Fanfani, Emilio (2015). *La escuela y la cuestión social: ensayos de sociología de la educación*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Theodore, Nick; Peck, Jamie y Brenner, Neil (2009). “Urbanismo neoliberal: la ciudad y el imperio de los mercados”. Revista *Temas Sociales*, N° 66: 1-10, marzo.
- Willis, Paul (1988). *Aprendiendo a trabajar. Cómo los chicos de la clase obrera consiguen trabajos de la clase obrera*. Madrid: Akal.

Escuela en pandemia: entre el Estado y el mercado. Disputas por el sentido de la educación durante el confinamiento en la revista *Seúl, Política y Sociedad desde Corea del Sur*, en 2021

Daniela Spósito

No se trata de que cada individuo pueda voluntariamente o con su esfuerzo hacerse de (el derecho a la educación) como supone el neoliberalismo. (...) ¿Es la educación un derecho? (...) En muchas ocasiones, las personas creen que si alguien fracasa en su escolaridad o en su carrera es porque careció de voluntad, no se esforzó o no tiene suficiente inteligencia. (...) Pero ¿acaso todas las personas nacen con la misma posibilidad de acceso a la satisfacción de sus derechos? ¿La igualdad está asegurada para todos desde el nacimiento?
Adriana Puiggrós

El problema de fondo es sin duda el desarrollo desigual y la centralización de la riqueza y poder en cada país.
Adriana Puiggrós

Este trabajo analiza una serie de titulares aparecidos en la revista virtual *Seúl, Política y Sociedad desde Corea del Sur*¹, medio virtual del partido de la oposición neoliberal conservadora

¹ La revista virtual *Seúl. Política y sociedad desde Corea del Sur* es editada por Hernán Iglesias Illia, asesor en comunicación estratégica de Mauricio Macri. Durante el gobierno de Cambiemos, Iglesias Illa ocupó el cargo de subsecretario de Comunicación Estratégica de la Jefatura de Gabinete y es uno de los que se encargan de escribir los discursos del expresidente.

en la Argentina, referidos al rol del Estado y, en particular, los de aquellos artículos referidos a la educación pública durante el confinamiento ordenado por el Poder Ejecutivo Nacional debido al Covid-19, en 2021. En ese período, *Seúl* constituyó un espacio fértil desde donde instalar agenda y propagar imaginarios, mediante la construcción de narrativas respecto de la ineficiencia del Estado, en particular, de la educación pública.

En este trabajo, analizamos un paquete de materialidades discursivas (Verón, 1987b) publicadas en esa revista que, desde sus artículos de opinión, se instala en el campo de la batalla cultural desde el cual disputa la lucha por el sentido en tiempos preelectorales. Este ensayo interroga las narrativas con que dicho medio contribuyó a instalar un imaginario neoliberal, a construir un sentido común antiestatalista que impugnó la escuela pública.

La escuela pública se constituyó a finales de siglo XIX en la Argentina como una institución laica, común, gratuita y obligatoria, organizada sobre principios de formación, nivelación e integración de la ciudadanía frente a las desigualdades, inequidades e injusticias de una nación en proceso de integración. Un espacio privilegiado de constitución de lo público-estatal. La educación pública institucionalizó la transmisión del legado cultural entre generaciones durante más de un siglo. Ya en *Educación popular* de 1849, Domingo Sarmiento había planteado un rol activo del Estado en la expansión de la educación obligatoria para garantizar la cohesión social y la estabilidad política. El sistema educativo se organizó desde el presupuesto de la presencialidad del aula simultánea entre docentes y alumnos compartiendo un orden, una normativa, una estructuración del tiempo y del espacio común. La propagación viral provocada por la circulación del Covid-19 a nivel mundial entre 2020 y 2022 y, su concomitante proceso de aislamiento social, preventivo y obligatorio, provocó que los docentes tuvieran que comenzar a utilizar tecnologías virtuales como única forma de trabajo interpersonal con sus pares y alumnos a los fines de garantizar la continuidad pedagógica. Esta coyuntura dislocó el ordenamiento normativo y la estructura espacial y temporal previamente constituidos (Dussel, 2020; Barros, Muriete y Romano, 2020; Saur, 2021).

Durante el confinamiento ciudadano, se modificaron sentidos de las prácticas tradicionales de enseñanza-aprendizaje y se profundizaron los efectos de lo que Adriana Puiggrós –quien fue viceministra de Educación en 2020, durante la gestión de Nicolás Trotta al frente

del Ministerio de Educación y Deportes de la Nación—, había denominado, en los 90, “neoliberalismo pedagógico” (1994): competitividad, exacerbación del individualismo y medición cuantitativa de resultados sin tener en cuenta las condiciones de producción. En esta línea podemos también mencionar el elogio a la meritocracia en el marco de una agudización de las desigualdades y la disminución del presupuesto estatal para la educación, en un escenario en el que la lógica de la introducción de mecanismos de mercado para la regulación del espacio educativo, con su propuesta mercantilista y privatizadora, ha ido en avance. Esto con excepción de la década de gobierno kirchnerista, período en el que la Argentina modificó su matriz político-ideológica con un Estado benefactor que consideró la educación como una de sus prioridades.

Luego de cinco años de retroceso de las políticas públicas con el gobierno neoliberal de Juntos por el Cambio, el Frente de Todos asumió nuevamente el Ejecutivo Nacional en diciembre de 2019. A pocos meses del recambio gubernamental, el país comenzó a padecer los efectos del Covid-19. El confinamiento de toda la población entre abril de 2020 y comienzos de 2022 (con excepción de breves intervalos en los que se intentó volver a la *normalidad*) ordenado por el Ejecutivo, repercutió de manera particular en el campo escolar. Las subjetividades docentes fueron interpeladas en su tradicional “deber ser” ligado a valores construidos como esencias: solidaridad, heroísmo, sacrificio, responsabilidad, comprendidos como compromisos individuales.

Desde dichas representaciones sacrificiales y agónicas, se reforzaron imaginarios que constituyeron históricamente al docente como responsable de las tareas de cuidado y garante del derecho a la educación de sus alumnos. Se fijaron sentidos que lo definieron como un sujeto de cuya voluntad y elección dependió la defensa de dicho derecho. La pérdida de horas de clase, de continuidad pedagógica, de cumplimiento con la totalidad de los contenidos preestablecidos en los programas debidos al confinamiento, produjeron sentimientos de culpa y agobio en docentes que se asumieron en falta respecto del ideal sacrificial.

Los cuerpos docentes y los cuerpos de los docentes se vieron demandados no solo por los alumnos, sino también por equipos directivos, padres, madres, el conglomerado mediático, algunos espacios en las redes virtuales y la oposición política. A esto último nos referiremos en

nuestro análisis. La perspectiva individualizante primó por sobre explicaciones políticas que historizaran y otorgaran sentidos a la crisis. Una excepción fue la de aquellos docentes que, con conciencia política de sus derechos laborales, reunidos en asambleas y en sus sindicatos, compartieron angustias e interrogantes frente a la situación y construyeron sentidos y prácticas colectivas ante un escenario que hizo tambalear referencias y representaciones anteriores.

Durante el confinamiento se agudizaron las desigualdades previas en la institución escolar (Meirieu, 2020), con un alumnado afectado no solo por el trauma de vivir una pandemia con un futuro incierto, sino por un sistema de injusticias anteriores a su irrupción. Dicho sistema, desigual respecto al derecho a la educación para todos y todas, fue tradicionalmente avalado por sectores neoliberales que, frente al confinamiento dispuesto por el Ejecutivo Nacional, acentuaron sus críticas a las decisiones estatales respecto de las políticas educativas. Se trata de los mismos sectores que, en nombre de la libertad, y atentos a las exigencias y demandas del mercado, cuestionaron el confinamiento ordenado por un Estado al que calificaron de ineficiente en materia educativa. Nos interesa detenernos en esta tónica recurrente que liga lo estatal con lo deficitario e ineficiente para analizar cómo fue puesto de relieve en el período de confinamiento. Durante el contexto dislocado de un confinamiento que alteró los órdenes previamente conocidos, con docentes y alumnos exhaustos, que compartieron una subjetividad fragilizada y fragmentada, muchos de ellos con dificultades de acceso a la conectividad, Trotta llevó al Consejo Federal, ámbito que reúne a ministros de Educación provinciales, la propuesta de evaluar sin calificaciones las trayectorias educativas de los alumnos y considerar los ciclos lectivos 2020 y 2021 como una única unidad pedagógica. Dicha propuesta fue aprobada, con múltiples cuestionamientos desde la oposición.

Años antes de la pandemia, ya François Dubet había dado cuenta de la “desigualdad de posiciones” (2011) de los alumnos –para el caso francés– respecto del acceso a la educación. También, de cómo dicha desigualdad se hacía aún más potente por la formulación escolar de “pruebas individuales” (2020: 15) nacionales e internacionales que evalúan a los alumnos. En el caso argentino, podemos mencionar, entre otras: los Operativos Nacionales de Educación (ONE), que luego se convirtieron en las pruebas Aprender, las evaluaciones de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), las del Programa para

la Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA), organizadas por la OCDE, que miden, de manera preferencial, la eficiencia de los alumnos para demandas del mercado. Dichas pruebas fueron definidas por la Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina (CTERA) como “instrumentos tecnocráticos y estigmatizantes de los organismos internacionales de cara al proceso de privatización de la educación” (2018), en línea con lo argumentado por Puiggrós. A fines de 2020 renunció a su cargo, no sin antes dejar sentada su posición respecto de las causas de su dimisión. La exviceministra sostuvo que evaluar con ese tipo de pruebas no constituye un elemento de la enseñanza sino un “instrumento de control y de selección pensado desde una lógica empresarial. Lo que busca es reducir cantidad de alumnos, de docentes, desde una idea meritocrática”, dijo y arguyó que

la prioridad de las ganancias particulares sobre los derechos sociales desplazó el lenguaje pedagógico para sustituirlo por categorías de uso en la economía y especialmente en el mundo de los negocios. Eficiencia, eficacia, equidad, *accountability*, *management*, arancelamiento, tercerización, fueron algunos de los términos que sustituyeron a la educación común, la igualdad de derechos, la democracia educativa y la educación pública; y fueron deformadas categorías como evaluación, usándose para establecer escalas (*ranking*) que organicen el mercado (Puiggrós, 2020).

El paquete de materialidades discursivas seleccionado para el análisis está compuesto por la totalidad de titulares (títulos y bajadas) de artículos de opinión referidos a la relación entre educación y confinamiento, publicados por *Seúl* entre febrero y setiembre de 2021. La decisión de este recorte responde a que durante dicho período se publicaron todos los artículos relativos a dicha cuestión. Las notas remiten a la situación de la educación en la Argentina en general, si bien, en algunos momentos, se centran en CABA, la cual funciona de manera metonímica como el país todo. Aunque firmadas por distintos sujetos, comparten el mismo lugar de enunciación, el cual coincide con la línea editorial de la revista. En tal sentido, los titulares analizados pueden leerse en una misma serie, tomando las categorías de análisis propuestas por la teoría de los discursos sociales de Eliseo Verón (1987a y 1987b).

Lo que aquí interesa es la “problematización” (Foucault, 1999: 371) de lo social implicada

en los argumentos que se esgrimen respecto del derecho ciudadano a la educación pública en la Argentina, la cual alimenta la constitución de “imaginarios sociales” con efectos de saber/poder. Esta categoría, fundamental para nuestro análisis, supone:

limágenes de la sociedad (...) que permiten unificar fenómenos dispersos a través de los cuales las sociedades se dan una identidad, perciben sus divisiones, legitiman su poder o elaboran modelos formadores para sus ciudadanos (...). (Constituyen) representaciones de la realidad social (...), inventadas y elaboradas con materiales tomados del caudal simbólico, tienen una realidad específica que reside en (...) su impacto variable sobre las mentalidades y los comportamientos colectivos (...). El trabajo de los imaginarios influye y orienta la sensibilidad colectiva a través de series de oposición que estructuran los aspectos afectivos de la vida colectiva y los reúne, por medio de una red de significaciones, en las dimensiones intelectuales de esta: legitimar/invaldar; justificar/acusar; asegurar/desasegurar; incluir/excluir, etc. que se articulan entre sí, designan en el plano simbólico al enemigo, movilizan las energías y representan las solidaridades, cristalizan y amplifican los temores y las esperanzas difusas (Backzco, 1984: 7-8).

Los titulares seleccionados en esta maquinaria discursiva opositora al oficialismo cuestionan lo que constituyen como ineficiencia del Estado en asuntos educativos. En ese sentido, nos interesa indagar cómo se resignifican, en dicha publicación, los sentidos de lo público ligados al campo de lo educativo.

La serie se inaugura con la nota titulada: “Educación y cuarentena: ¿dónde está la derecha?”. Su bajada dice: “El 2020 sin chicos en los colegios no solo amplió la brecha social educativa, sino que, además, resquebrajó categorías ideológicas cristalizadas” (Marquina, 2021). En dicho artículo y, también, en “La hora de la educación”, cuya bajada reza: “La situación del sistema educativo no da para más. El camino es evaluar, unir educación con trabajo, re vincular a los chicos que perdimos por la cuarentena e incluir a los padres en las decisiones” (Ajmechet, 2021) y en “Un ejercicio de ciudadanía”, con la bajada: “Hace un año, padres organizados se daban a conocer con una carta que recibió miles de adhesiones. La historia de un grupo de personas que encendió la mecha y logró la vuelta a clases” (Gutman, 2021), el enunciador construye como “prodestinatario” (Verón, 1987a y 1987b) a los emprendedores,

al grupo de “Padres organizados”, los exitosos, los que argumentan a favor de las virtudes de la privatización de la educación, los meritócratas, reforzando una identidad político partidaria diferenciada del adversario. Se observa aquí cómo, al construirse a sí mismo, el enunciador constituye también a su adversario, “configura su identidad en oposición al otro”, en el contexto de un campo político (Verón, 1987a: 3). A su vez, como se verá en la totalidad de artículos que constituyen el *corpus* analizado, el contradestinatario es constituido como amenaza (el intelectual, progresista, cercano a posiciones marxistas, kirchnerista, oficialista), operación a través de la cual se desestima la defensa de la educación pública.

En la nota “Gobierno avestruz: lo que no se mide no existe”, se afirma que “la suspensión de las pruebas Aprender, única manera posible de saber hasta dónde llegó la catástrofe educativa, vuelve a mostrar el desdén del kirchnerismo por las estadísticas” (Szenkman y Salvarrezza, 2021). Mientras que, en la bajada de “Trotta esconde la brújula”, se sostiene que “el gobierno dijo que suspende las pruebas Aprender por culpa de la pandemia. No es cierto. Lo hace por prejuicios ideológicos: al kirchnerismo nunca le gustaron las estadísticas” (Marquina, 2021). En esa nota se liga la falta de presencialidad ordenada por el Ejecutivo Nacional y debida al confinamiento a la “catástrofe” de un Estado “ineficiente”, en una desestimación de la escuela pública que refuerza un sentido común favorable a la continuidad de la introducción de mecanismos de mercado en la educación en la Argentina. Se defiende una idea de la educación ligada al emprendedurismo, en contraposición a lo que se define como la “decadencia”, ligado a lo propuesto por las políticas de Estado.

Por su lado, en “Una rapsodia para la educación argentina”, con la bajada: “¿Quién contará el cuento que nos impulse a dar vuelta la decadencia?” (Marsimian, 2021) y en “Zooms con un pibe solo”, cuya bajada dice: “Un profesor de geografía en escuelas públicas y privadas en La Boca y Avellaneda cuenta en primera persona cómo fue dar clases durante este año y en medio de la pandemia” (Noriega, 2021), el prodestinatario es construido como aquel sector de la sociedad civil que ha realizado una “gesta”, la de conformar, a través de medios privados como whatsapp o zoom, un “colectivo de padres y madres” que piden “con vehemencia que los edificios escolares se abran” y que prefieren la educación privada a la pública. El prodestinatario se coloca en posición de continuidad con las políticas educativas del me-

nemismo. Se consideran los “beneficios” que se produjeron en ese período como “consecuencia de la descentralización educativa de los años ‘90”.

El artículo “Adoctrinamiento y emprendedurismo” sostiene en su bajada que “el progresismo educativo debe reconciliarse con la idea de que las familias confían en la educación para que sus hijos tengan éxito en la vida” (Monjeau, 2021). En dicha nota, se comprende la escuela como espacio de formación para el mercado, según los intereses de este y como espacio donde medir la eficiencia de los chicos a los que dicho mercado luego absorberá como mano de obra. En tanto, en “Robots en el museo”, leemos en la bajada que “hace diez años, cuando su hijo mayor eligió el Nacional Buenos Aires, la autora respiró aliviada. El año pasado, cuando su hija menor lo rechazó, también” (Rosenfeld, 2021). Aquí se pone de relieve la “calidad” de la escuela privada frente a la “politización” que existe en la escuela pública. Se pone como ejemplo el Colegio Preuniversitario Nacional Buenos Aires, donde en otros tiempos, junto con el Carlos Pellegrini, ambos de la Universidad de Buenos Aires, se formaban las *elites*. En la actualidad, se observa que las familias pertenecientes a las clases dominantes y/o las que aspiran a que sus hijos accedan a formar parte de las *elites*, que antes elegían para ellos la educación pública preuniversitaria, una marcada tendencia a preferir la educación privada, situación que fue estudiada por Manuel Giovine para la ciudad de Córdoba (2022) y que podría analogarse a la situación porteña. La cronista, madre de un alumno del Nacional Buenos Aires, enumera lo que constituye como deficiencias de dicha escuela pública: “bancos baqueteadísimos”, “sin tizas”, con “comedores fríos con su mausoleo de desaparecidos” (Rosenfeld, 2021). De este modo, se vuelve a ligar la escuela pública con imaginarios que unifican materiales tomados del caudal simbólico de las memorias que impactan sobre las mentalidades y comportamientos, orientando la sensibilidad colectiva a través de series de oposición que estructuran y reúnen aspectos afectivos de la vida común mediante una red de significaciones que relacionan la escuela pública con el miedo producido por el terrorismo de Estado, por los muertos y desaparecidos de la última dictadura militar, el cual se relaciona con la escuela pública. Se amplifican así temores difusos que influyen y orientan las sensibilidades de la ciudadanía. La nota insiste en el “esfuerzo individual”, el “mérito” que hay que poseer para tener una educación de calidad: “no íbamos a darle esa ventaja a nadie”, dice la autora refiriéndose

a ella como madre y a su hija en búsqueda de colegio secundario. Se señalan las virtudes de la educación privada por sobre la pública, negando los principios de igualdad sobre los cuales se erigió la escuela en la Argentina. Se defiende, así, desde la línea editorial de *Seúl*, una política de la desigualdad que restringe la educación a aquellos que no tienen dinero para pagar una matrícula y una cuota escolar. En tanto, el prodestinatario se constituye como aquel que puede pagar una educación privada. Se argumenta utilizando la falacia que sostiene que quien paga por educación tiene derecho a clases presenciales, aunque haya una pandemia, aunque el Estado nacional haya decretado un confinamiento, aunque haya paro docente. En la nota se señala la necesidad de “evaluar” a la vez que unir “educación con trabajo”.

El artículo “Una bomba sin tiempo” considera, en su bajada, que “en el conurbano la pandemia está acelerando el cambio social. Por ahora no explota, pero implota todos los días, con violencia naturalizada, abandono escolar y los narcos convertidos en garantes del orden público” (Ossona, 2021). Para sostener dicha argumentación, se apela a falacias *ad terrorem* mediante las cuales se construye el confinamiento escolar como “catástrofe” y su consecuencia como una “bomba” que “por ahora no explota”, apelando a pasiones de miedo y angustia omnipresentes ante la inminencia de “un atentado” que no se sabe cuándo ocurrirá.

La bajada de “La libertad como amenaza”, afirma que “el gobierno está cómodo con la pandemia porque esta significa una excusa para el control total y porque no tiene plan para el día después. La prensa y los intelectuales oficialistas lo ayudan imponiendo una narrativa de miedo y de angustia” (Palumbo, 2021), mientras que, “Un atentado al futuro”, da cuenta del “debate sobre el cierre de las escuelas y revela la improvisación del Gobierno nacional y su incapacidad para ver más allá de la falsa antinomia entre educación y salud” (Austin, 2021). En esta nota, insiste el signifiante “atentado”, aparecido también en otra crónica, mientras se acusa al Estado de querer controlar todo, a la vez que se toma distancia de lo que se ha definido como “narrativa de miedo y de angustia” que construyen “los intelectuales” y la “prensa oficialista”. Se liga el confinamiento que afectó a las escuelas con el terror, a través de falacias *ad terrorem* que construyen un escenario en el que sobrevuela una relación directa entre los efectos de la no presencialidad y un atentado (que terminaría con las vidas de los alumnos). Imaginarios que retrotraen a la dictadura cívico-eclesiástico-militar que asoló las vidas de de-

cenas de miles de ciudadanos, entre los que se encontraba un número significativo de alumnos de nivel secundario y preuniversitario. Se denosta la educación pública alegando que esta “adoctrina” y se la contraponen al ideal de lo que se nomina como “las familias”, aquellas que pueden pagar una escuela privada, a la vez que, con términos de la mercadotecnia, se sostiene que el objetivo de la educación es el “éxito” individual.

Siguiendo con el análisis, en el artículo “El fin de las clases”, se sostiene, en la bajada, que: “aunque más de un millón de chicos no volvieron a la escuela, el Ministro Trotta sigue diciendo que la presencialidad completa no volverá hasta 2022. Contra toda evidencia científica” (Navajas, 2021), el enunciador, posicionado en el lugar de la verdad, afirma que el oficialismo niega las “evidencias científicas” y aboga por “el fin de las clases”, operación discursiva mediante la cual se construye un adversario al que hay que temer y contra el que hay que combatir, puesto que, de otra manera —se arguye desde una narrativa escatológica y falaz— se provocará el “fin” de la educación. El título convoca al sintagma marxista de la lucha de clases, pregnante en los imaginarios de un país en el que las memorias de lo ocurrido durante la última dictadura continúan operando en sedimentaciones afectivas que matrizan la condición democrática. La utilización de la figura de la “desaparición”, a la vez que se liga a la desestimación, al rechazo de la educación pública, alude a la época en la que parte de una generación que luchó con las banderas de la lucha de clases, a favor de una educación crítica y que fue desaparecida por un Estado terrorista. La educación virtual propuesta por el Estado Nacional como solución provisoria durante el confinamiento y, apoyada por lo que la revista ha nominado como “progresismo educativo”, es construida como un “atentado”, una “bomba” que estallará, que “explorará con violencia en cualquier momento”, como una situación que “implota todos los días” por responsabilidad del Estado que “nos mandó a todos a la clandestinidad”. Se propone “un Nunca Más de la educación” para terminar con el “genocidio educativo”. Se recurre, una vez más, a las memorias trágicas de la Argentina de los años 70 y, en esta operación, se evoca la pasión política del miedo. En tal sentido, se “indexicaliza la tradición discursiva” (Arnoux *et al.*, 2012: 119) del terrorismo. Las apelaciones al terror continúan: se enuncia que, gracias al confinamiento y a la falta de clases presenciales, el papel gendarme del Estado como garante del orden público ha sido sustituido por la presencia de los “narcos”.

En “No se les puede decir mañana”, se sostiene que “el gobierno (nacional) manipuló datos para justificar tanto el cierre como la reapertura de las escuelas. En el camino, sigue menospreciando los terribles efectos del cierre en los niños y en nuestro futuro” (Baratta y Aguad, 2021). En esta nota, se recurre a los significantes “datos” y “evidencias científicas” que instalan el siguiente verosímil: “la escuela no es foco de contagio”. En el mismo sentido, en “¿A quién representan los sindicatos docentes?”, se da cuenta, en la bajada, de “una estructura docente anacrónica, enorme y con formación deficiente es representada por una corporación gremial poderosa que amenaza el sistema educativo desde hace medio siglo” (Tiramonti, 2021), el adversario se construye como aquellos a quienes “nunca les gustaron las estadísticas”, el “kirchnerismo”, quienes “adoctrinan”, “el oficialismo”, los defensores de la educación pública, “los sindicatos docentes”, “el estatalismo”, “la clase política gobernante”, “el progresismo educativo”. El enemigo es construido de manera deshistorizada, en la misma línea de sentido que las “catástrofes naturales” como la pandemia. En tanto el prodestinatario, como se ha dicho, construye su *ethos* como el de aquel que tiene la voz legítima, la de la “evidencia científica”, lo cual permitiría “previsibilidad y racionalidad basada en datos científicos para que el mundo retome un camino de libertad”. Desde ese lugar del saber y de la verdad, se prescriben soluciones a la catástrofe como, por ejemplo, la medición de resultados escolares mediante pruebas estandarizadas. Se construye como paradesinatario a aquellos sectores de la sociedad civil, madres y/o padres angustiados por la pérdida de clases de sus hijos que, desconcertados por la irrupción de la pandemia y la multiplicidad de dislocaciones que esta ha provocado, sienten indecisión e incertezas acerca de cómo posicionarse respecto del aislamiento social preventivo y obligatorio (ASPO). Son aquellos a quienes la publicación busca convencer. La apelación a este sector de la sociedad civil a tomar cartas en el asunto en contra de las políticas estatales es recurrente. Desde los artículos analizados, se insta a las “familias” indecisas a tomar partido, a movilizarse en contra del sistema estatal. Se constituye este último como el “responsable del cierre de las escuelas”. Una de las cuestiones elididas en esta discursividad es que, si bien las escuelas estuvieron cerradas, las clases no fueron interrumpidas en toda la pandemia (claro está, teniendo en cuenta la multiplicidad de cuestiones que hicieron que los alumnos perdieran contenidos, clases presenciales, contacto con el otro, etc.). Esta

elipsis es significativa por lo que, al no decir, dice. Se demoniza a los sindicatos docentes y se vuelve contra el Estado y contra los sectores que “se autopericlen progresistas o comprometidos con perspectivas de izquierda”, los cuales “condicionaron” el comienzo de las clases a la aparición de la vacuna y, en contrapartida, se alude al ex presidente Macri, quien, en enero de 2021, “creó una Organización No Gubernamental con su nombre (Fundación Mauricio Macri) dedicada a la educación y tuiteó sobre la necesidad imperiosa de reanudar las clases presenciales”². En esa línea se cita también a “los partidos de Juntos por el Cambio” quienes “hicieron propia la voz de las familias”. En esta operación discursiva, el enunciador construye su *ethos* como portador de los intereses del metacolectivo (Verón, 1987a) familia, a la que, se presupone, el expresidente con su demanda de presencialidad escolar representa. De esta manera, se apela al paradestinario, indeciso respecto de sus preferencias electorales.

Como sostiene Kermodé, “el apocalipsis es la forma paradigmática de toda escatología. Hay escatologías que no son reactualizaciones del apocalipsis bíblico como modelo y forma, pero sí reactualizan el fin que toda escatología comparte con su forma matriz apocalíptica” (1983: 23). Uno de los imaginarios más pregnantes en el año de edición de estas notas, el terror ante la posibilidad de la muerte por causa del coronavirus, recurre, en los artículos analizados, en tanto narrativa escatológica en la que si bien la muerte es lo elidido del discurso, aparece de manera tácita. Esta operación discursiva se realiza mediante falacias que ligan, como se ha visto, el confinamiento obligatorio decretado por el Gobierno nacional y que afectó la presencialidad escolar, a un escenario escatológico en el que una bomba podría explotar en cualquier momento y acabar con las vidas de los alumnos.

Para concluir, el análisis de la materialidad discursiva recortada, leída en una misma serie, refuerza sentidos que constituyen al Estado como vulnerador del “derecho a la educación”, violador de “derechos humanos de niños y adolescentes” y promotor de una posible muerte violenta de los alumnos. En desmedro de los sectores más vulnerabilizados, se individualiza selectivamente a aquellos sujetos que pueden pagar una educación privada, a quienes el Estado

² “Mauricio Macri lanzó su fundación para la educación. ‘No puede ser un tema solo de los docentes’”, Sección Política, diario *Perfil* (25/1/23). [En línea] <https://www.perfil.com/noticias/politica/mauricio-macri-lanzo-su-fundacion-para-la-educacion-no-puede-ser-un-tema-solo-de-los-docentes.phtml> [Consulta: 26/11/2023].

“debe” garantizar clases presenciales. Parafraseando aquí a Ignacio Lewkowicz, se trata a los alumnos como “consumidores” antes que como “ciudadanos” (2004).

El enunciador configura su *ethos* en contra de un Estado garante del derecho a la educación, el cual está estipulado por la Constitución Nacional argentina, que garantiza la educación para todos los ciudadanos como un derecho que tiende a la igualdad de todos ante la Ley. En los titulares analizados, se apela a argumentos patémicos que relacionan, de manera falaz, la angustia producida por la pandemia y el confinamiento con lo que se ha nominado previamente como la ineficiencia del Estado. En esa línea, se considera que la propuesta privatizante de Juntos por el Cambio podría traer, respecto de la educación, mejores soluciones respecto de las que ofrece el oficialismo definido como estatalista, ineficiente e ineficaz a la hora de implementar programas, con una “estructura docente anacrónica” que amenaza al sistema educativo y lo pone a un paso del abismo.

Se trata de un enunciador que moraliza y construye las políticas educativas propuestas por el Estado, en el campo del adversario, constituyendo el sentido privatizador/eficientista como el verdadero, “tópica hegemónica” (Angenot, 2010) que categoriza la educación antes que como un derecho constitucional, como una mercancía que debe ser provista como servicio privado y, en tal sentido, como un privilegio que excluye a aquellos que no pueden costearla. Así, se observa en el *corpus* analizado una significativa utilización de falacias *ad terrorem*, estrategias discursivas que construyen lo que se supone como solución ante la inminencia de un escenario apocalíptico: la privatización de la educación. La pasión política del miedo se monta sobre un “dispositivo de la evidencia” (Angenot, 2010: 209) y se constituye como verdadera la siguiente falacia: durante el confinamiento, no hay presencialidad en las escuelas, por lo tanto, el Estado es ineficiente a la hora de concebir políticas educativas. Las narrativas más recurrentes rondan sobre el *topos* del miedo a la pérdida (de clases, se explicita, al tiempo que se elide el temor a la muerte, operación que refuerza el miedo a perder la vida), y están habitadas por imaginarios escatológicos sostenidos por un argumento falaz, una hipótesis no comprobada pero cuya eficacia persuasiva genera efectos performativos y contrafácticos de aceptabilidad: si Juntos por el Cambio fuera gobierno, no se perderían horas de clase y se garantizaría la escolaridad presencial plena.

Asimismo, se utilizan estrategias discursivas que refuerzan el *pathos* del miedo mediante la operación de ligar el confinamiento a imaginarios de la incertidumbre, los cuales “movilizan pasiones políticas” (Arnoux *et al.*, 2012: 15), desplegados ante lo que se ha denominado previamente como “catástrofe” de “consecuencias irreversibles”, “en el contexto de decadencia que viene caracterizando la educación durante los últimos años”, como se enuncia en “Generación Covid”, en cuya bajada se enuncia: “La falta de presencialidad en 2020 fue catastrófica para todos los chicos (...). Otro año igual puede tener consecuencias irreversibles”.

La publicación delinea un escenario apocalíptico en el que el *topos* de la inminencia insiste, habitado por imaginarios que apelan a una hipótesis, si bien no comprobada, pero cuya eficacia persuasiva genera efectos performativos de aceptabilidad: “el gobierno está cómodo con la Pandemia porque es una excusa para el control total y porque no tiene plan para después”, puede leerse en “La libertad como amenaza”.

Los titulares analizados comparten la certeza acerca de la ineficiencia de la educación pública, la denostación de los docentes sindicalizados –se propone descontar los días de sueldo a los docentes que paran– y la inoperancia de un Estado definido como ineficiente a la vez que la defensa de la gestión privada de la educación y la autogestión civil emprendedurista de las familias autoconvocadas. Se insiste, como solución a lo que se denomina crisis escolar, y en nombre de la calidad y la eficiencia, en las virtudes de prácticas individualistas, meritocráticas y privatizantes, en desmedro de lo público, de la escuela pública como espacio privilegiado de integración y de construcción de lo común.

Bibliografía

Ajmechet, Sabrina (2021, 17 de octubre). “La hora de la educación”. *Revista Seúl, Política y Sociedad desde Corea del Sur*, Sección Fuego Amigo. [En línea] <https://seul.ar/la-hora-de-la-educacion/> [Consulta: 22/11/2021].

Angenot, Marc (2010 [1998]). *Interdiscursividades. De hegemonías y disidencias* (trad. María Teresa Dalmaso). Córdoba: Editorial Universidad Nacional de Córdoba.

- Arnoux, Elvira; Bonnin, Juan Eduardo; De Diego, Julia y Magnanego, Florencia (2012). *UNASUR y sus discursos. Integración regional. Amenaza Externa. Malvinas*. Buenos Aires: Biblos.
- Austin, Brenda (2021, 21 de abril). “Un atentado al futuro”. *Revista Seúl, Política y Sociedad desde Corea del Sur*, Sección Fuego Amigo. [En línea] <https://seul.ar/un-atentado-al-futuro/> [Consulta: 26/11/2021].
- Baczko, Bronislaw (1984). *Los imaginarios sociales. Memorias y esperanzas colectivas*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Baratta, María Victoria y Aguad, Juan Pablo (2021, 13 de junio). “No se les puede decir mañana”. *Revista Seúl, Política y Sociedad desde Corea del Sur*, Sección Fuego Amigo. [En línea] <https://seul.ar/educacion-escuelas-pba/> [Consulta: 26/11/2021].
- Barros, Sebastián; Muriete, Raúl y Romano, Antonio (2020). “Educación y vida en común en tiempos de confinamiento”. *Cuadernos del Pensamiento Crítico Latinoamericano. Segunda época*, N° 81, diciembre. Revista del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (Clacso).
- Dubet, François (2011). *Repensar la justicia social. Contra el mito de la igualdad de oportunidades*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Dubet, François (2020). *La época de las pasiones tristes. De cómo este mundo desigual lleva a la frustración y el resentimiento y desalienta la lucha por una sociedad mejor*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Dussel, Inés (2020). “La clase en pantuflas” (reescritura de conferencia pronunciada el 23 de abril de 2020 en el marco de un conversatorio realizado en línea por el ISEP –Instituto Superior de Estudios Pedagógicos de Córdoba–). En I. Dussel, Patricia Ferrante y Patricio Pulfer (comp.), *Pensar la educación en tiempos de pandemia. Entre la emergencia, el compromiso y la espera* (pp. 337-351). Buenos Aires: UNIPE, Editorial Universitaria. [En línea] https://aulainfod.infd.edu.ar/archivos/repositorio/7250/7356/Dussel_I._La_clase_en_pantuflas_en_Pensar_la_educacion.pdf?id_curso=8119 [Consulta: 04/02/2021].

- Foucault, M. (1999). *Estética, Ética y Hermenéutica*. Barcelona: Paidós.
- Giovine, Manuel (2022). *Discursos y saberes dominantes. Cómo se educan los que mandan*. Córdoba: Universidad Provincial de Córdoba.
- Gutman, Florencia (2021, 17 de octubre). “Un ejercicio de ciudadanía”. *Revista Seúl, Política y Sociedad desde Corea del Sur*, Sección Fuego Amigo. [En línea] <https://seul.ar/padres-organizados/> [Consulta: 22/11/2021].
- Kermode, Frank (1983 [1966]). *El sentido de un final. Estudios sobre la teoría de la ficción*. Barcelona: Gedisa.
- Lewkowicz, Ignacio (2004). *Pensar sin Estado. La subjetividad en la era de la fluidez*. Buenos Aires: Paidós.
- Marsimian, Silvina (2021, 5 de septiembre). “Una rapsodia para la educación argentina. ¿Quién contará el cuento que nos impulse a dar vuelta la decadencia?”. *Revista Seúl, Política y Sociedad desde Corea del Sur*, Sección Fuego Amigo. [En línea] <https://seul.ar/educacion-sarmiento/> [Consulta: 22/11/2021].
- Marquina, Mónica (2021, 24 de febrero). “Educación y cuarentena, ¿dónde está la derecha?”. *Revista Seúl, Política y Sociedad desde Corea del Sur*, Sección Fuego Amigo. [En línea] <https://seul.ar/educacion-y-cuarentena-donde-esta-la-derecha/> [Consulta: 22/11/2021].
- Meirieu, Philippe (2020). “La escuela después... ¿con la pedagogía de antes?” (traducido y puesto en línea por MCEP –Movimiento Cooperativo de Escuela Popular–). Madrid. [En línea] <https://www.xpsicopedagogia.com.ar/la-escuela-despues-con-la-pedagogia-de-antes-philippe-meirieu-mcep-18-4-20.html> [Consulta: 10/11/2022].
- Monjeau, Eugenio (2021, 19 de septiembre). “Adoctrinamiento y emprendedurismo”. *Revista Seúl, Política y Sociedad desde Corea del Sur*, Sección Fuego Amigo. [En línea] <https://seul.ar/adoctrinamiento-y-emprendedorismo/> [Consulta: 22/11/2021].
- Navajas, María José (2021, 25 de julio). “El fin de las clases”. *Revista Seúl, Política y Sociedad desde Corea del Sur*, Sección Fuego Amigo. [En línea] <https://seul.ar/presencialidad-completa/> [Consulta: 26/11/2021].

- Noriega, Gustavo (2021, 27 de junio). “Zooms con un pibe solo”. *Revista Seúl, Política y Sociedad desde Corea del Sur*, Sección Fuego Amigo. [En línea] <https://seul.ar/educacion-en-pandemia/> [Consulta: 22/11/2021].
- Ossona, Jorge (2021, 6 de junio). “Una bomba sin tiempo”. *Revista Seúl, Política y Sociedad desde Corea del Sur*, Sección Fuego Amigo. [En línea] <https://seul.ar/conurbano-y-pandemia/> [Consulta: 22/11/2021].
- Palumbo, Jorge (2021, 18 de julio). “La libertad como amenaza”. *Revista Seúl, Política y Sociedad desde Corea del Sur*, Sección Fuego Amigo. [En línea] <https://seul.ar/la-libertad-como-amenaza/> [Consulta: 22/11/2021].
- Puiggrós, Adriana (1994). *Volver a educar*. Buenos Aires: Ariel.
- Puiggrós, Adriana (2017). *Adiós Sarmiento, Educación pública, iglesia y mercado*. Buenos Aires: Colihue.
- Puiggrós, Adriana (2020). “La educación en la era neoliberal”. [En línea] <https://educacion.ctera.org.ar/wp-content/uploads/2020/05/clase-1-archivo-3-Puiggro%CC%81s.pdf> [Consulta: 13/08/2022].
- Rosenfeld, Yael (2021, 1 de septiembre). “Robots en el museo”. *Revista Seúl, Política y Sociedad desde Corea del Sur*, Sección Fuego Amigo. [En línea] <https://seul.ar/1566-2/> [Consulta: 22/11/2021].
- Sarmiento, Domingo (1849). *Educación popular*. [En línea] <https://www.cervantesvirtual.com/obra/de-la-educacion-popular--0/> [Consulta: 14/08/2022].
- Saur, Daniel (2021). “Educar en casa: notas sobre la excepcionalidad en educación. La pandemia como precipitado”. En Ana Rosa Pérez Trujillo (coord.), *Comunidades epistémicas y generación del conocimiento*. (pp. 103-125). Méjico: Servicios Editoriales/Editorial Balam. Libro digital. [En línea] https://filosofia.buap.mx/sites/default/files/Libros%20electr%C3%B3nicos/Educaci%C3%B3n/Comunidades_epistemicas_.pdf [Consulta: 19/08/2022].

- Szenkman, Daniela y Salvarezza, Florencia (2021, 16 de mayo). “Generación Covid”. *Revista Seúl, Política y Sociedad desde Corea del Sur*, Sección Fuego Amigo. [En línea] <https://seul.ar/generacion-covid/> [Consulta: 22/11/2021].
- Tiberti, Federico (2021, 16 de mayo). “Cinco problemas para un informe”. *Revista Seúl, Política y Sociedad desde Corea del Sur*, Sección Fuego Amigo. [En línea] <https://seul.ar/cinco-problemas-para-un-informe/> [Consulta: 26/11/2021].
- Tiramonti, Guillermina (2021, 4 de abril). “¿A quién representan los sindicatos docentes?”. *Revista Seúl, Política y Sociedad desde Corea del Sur*, Sección Fuego Amigo. [En línea] https://seul.ar/sindicatos_docentes/ [Consulta: 22/11/2021].
- Verón, Eliseo (1987a). “La palabra adversativa. Observaciones sobre la enunciación política”. En *Discurso Político, lenguaje y acontecimiento* (pp. 12-26). Buenos Aires: Hachette.
- Verón, Eliseo (1987b). *La semiosis social, fragmentos de una teoría de la discursividad*. Buenos Aires: Gedisa.

Fuentes

- Revista Seúl, Política y Sociedad desde Corea del Sur* (virtual) (2021). [En línea] <https://seul.ar/> [Consulta: 12/11/2022].

Documentos

- Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina (CTERA) (2018). “Educación Pública en contextos neoliberales”. [En línea] <https://ctera.org.ar/educacion-publica-en-contextos-neoliberales/> [Consulta: 1/07/2022]

El derecho a la educación en la Convención Reformadora de la Constitución Nacional de 1994

María Isabel Urquiza

1. Introducción

La Constitución Nacional de 1853, como las constituciones del siglo XIX, no contenía una sistematización de principios educacionales; tan solo en su art. 14 preveía el “derecho a aprender” y en su art. 5, que la educación primaria debía ser “gratuita”. Al incorporarse el Estado de Buenos Aires a la Confederación Nacional, se cierra el período constituyente con la reforma de 1860. Dicha reforma mantiene el texto del art. 14, pero elimina la “gratuidad” prevista para la educación primaria en el art. 5. Tanto el texto constitucional de 1853 como el de 1860, reflejaban el constitucionalismo liberal individualista y su carta de derechos estaba destinada a un individuo abstracto en igualdad formal; el Estado era previsto como abstencionista y, por tanto, el derecho a la educación era un derecho civil e individual.

A partir de 1860, el derecho a la educación no fue unido a la gratuidad. Dicho derecho no se trató en las reformas de 1866 ni en la de 1898. Recién en 1949 y luego, en 1994, se vuelve a debatir y a incorporar al texto constitucional.

Me referiré brevemente al derecho a la educación en la llamada Constitución de 1949, para luego abordar este derecho en el debate constitucional de 1994 a través del Diario de Sesiones para reflexionar cómo se construyeron los discursos en dicha Convención y qué se plasmó de ellos en el texto constitucional de 1994, en un contexto de neoliberalismo.

2. La Constitución de 1949 y el derecho a la educación

En 1949, irrumpe el constitucionalismo social a través de la Constitución, que reflejaba otro modelo de país y ya no estaba destinada a individuos abstractos, sino a personas situadas en una sociedad con profundos cambios en todas las dimensiones. El Estado era interventor y la igualdad proclamada, material; por lo que el derecho a la educación pasó a ser incorporado a la categoría de los derechos sociales, económicos y culturales; previsto en el extenso art. 37 sobre derechos del trabajador, de la familia, de la niñez y de la ancianidad. Conforme expresara el convencional y constitucionalista Pablo Antonio Ramella en una entrevista que le hiciera Bibiana Quiroga en San Juan en 1987, esta Constitución respondía al anhelo de perfeccionar y dignificar la persona humana. Ya en el preámbulo preveía promover “la cultura nacional”. Mas, lo sustancial de dicha reforma fue la inserción del art. 37, título IV, que en realidad constituye todo un capítulo dividido en siete párrafos, denominado “De la educación y la cultura”. El texto fue redactado por el convencional Arturo Sampay, miembro informante en general del despacho de la Comisión, que estudió las reformas en el seno de la Convención Constituyente. Como principio rector, el art. 37, título IV, disponía que la educación y la instrucción correspondían a la familia y a los establecimientos particulares y oficiales que colaborasen con ella. Por su parte, el art. 68 supuso quitarle al Congreso la facultad de dictar planes de instrucción general y universitaria, impropia del Poder Legislativo; disponiendo en cambio, que dicho Poder debía proveer al progreso de la ciencia, organizando la instrucción general y universitaria (Ramella, 1987: 40-41).

Asimismo, la autonomía universitaria, la regionalización universitaria y la necesidad de que las casas de estudio educasen en valores, son objetivos que mantienen toda su vigencia. El sistema de becas para estudiantes pasaba a ser una norma imperativa constitucional. En el estudio preliminar a la Constitución de 1949, edición conmemorando los 60 años de dicho texto constitucional, Eugenio Zaffaroni reflexiona acerca de las implicancias que pudo haber tenido el texto del art. 37, si hubiese tenido larga vida, afirmando que configura un verdadero programa de paz y progreso humano. Agrega que como todo texto, es un *deber ser* que demanda devenir *ser*; pero sin duda se trata de instrumentos de lucha jurídica de incalculable

valor para los titulares de esos derechos en su requerimiento de realización progresiva (Zaffaroni, 2009: 27).

3. La reforma constitucional de 1994 y el derecho a la educación

La Constitución de 1949 fue abolida por la famosa Proclama del 27 de abril de 1956 y se retornó a la Constitución liberal, decimonónica, de 1853. En 1957 se produjo la enmienda que solo incorporó el art. 14 bis, tenue reflejo de la recepción de los derechos sociales que se hiciera en 1949. También, se hizo una incorporación al entonces art. 67 inciso 11 respecto del Código del Trabajo y de la Seguridad Social que nunca se dictó. No hubo incorporación alguna respecto del derecho a la educación.

El avance de la internacionalización de los derechos humanos se vio dificultado por la guerra fría y casi tres décadas después de la Constitución de 1949, el 3 de enero de 1976, se puso en vigencia el *Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales* dictado por la ONU, Pacto que hoy forma parte de los tratados de derechos humanos con rango constitucional.

La caída de la Unión Soviética puso fin a la guerra fría. Comenzó “el tiempo de los derechos”, al decir de Norberto Bobbio (Bobbio, 1991), irrumpiendo estos en la realidad global que se estaba inaugurando. En este contexto finisecular, en 1994, se reformó la Constitución Nacional, incorporando derechos fundamentales de segunda y de tercera generación. El derecho a la educación se amplió y especificó considerablemente, aun en tiempos de neoliberalismo.

A continuación mediante análisis sociosemiótico, siguiendo las líneas metodológicas de Teun Van Dijk y John Thompson (Van Dijk, 2003, 2006a y 2006b; Thompson, 2002), analizaré el Diario de Sesiones de la convención reformadora de la Constitución nacional de 1994, en lo atinente a las incorporaciones normativas del derecho a la educación.

La ampliación del derecho a la educación se dio sobre todo en el art. 75 respecto de las atribuciones del Congreso. Indudablemente el inciso 22, al incorporar tratados de derechos humanos con rango constitucional amplía exponencialmente este derecho. También cabe mencionar el inciso 17, referido a los pueblos indígenas; así como los incisos 18 y 19. Me concentraré en el Diario de Sesiones de los incisos 17 y 19, por razones de brevedad. Y en

particular, en el inciso 19 en los debates sobre gratuidad - equidad y sobre autonomía y autarquía universitaria.

3.1. El silencio en el debate sobre la educación de los pueblos indígenas

En la 29ª reunión, en su tercera sesión ordinaria, de fecha 11 de agosto de 1994, p. 4062 y ss., se debate el inciso 17 sobre los pueblos indígenas. Hubo dos dictámenes: uno de la mayoría y otro de la minoría. Sin embargo, los convencionales aceptaron el dictamen de la mayoría por unanimidad y aclamación; así como incorporar los discursos.

Se advierte un clima de fervor, entusiasmo y emoción. Hay coincidencia en que consideren estar saldando una deuda histórica. Sin embargo, los discursos muestran también una cierta distancia identitaria (nosotros - ellos) respecto de los pueblos indígenas, a través de expresiones como: "... estas poblaciones postergadas de la Argentina" (convencional por la Capital, Sr. Álvarez); "... reivindicar los derechos de estos pueblos que, durante mucho tiempo, estuvieron postergados y que, por fin, hoy tienen la posibilidad de ser reconocidos en su identidad étnica y cultural" (convencional por Salta, Sra. Vega de Terrones); "... reconocimiento a los aborígenes, sobre todo por el hecho de que en la saqueada Tierra del Fuego ya quedan pocos onas y yaganes" (convencional por Tierra del Fuego, Sra. Rubio de Mingorance); "... reconocimiento justo y merecido a las poblaciones indígenas y a su identidad étnica y cultural" (convencional por Santa Fe, Sr. Cullen).

Dicha distancia identitaria muestra fluctuaciones respecto de la relación (pasado - presente): o son considerados parte del pasado o se muestra que el pasado tiene relación con el presente: "... este tipo de reconocimiento de derechos e identidad de las comunidades aborígenes que pertenecen a nuestro pasado" (convencional por San Juan, Sr. Varese); "... se trata de una reivindicación histórica de los primeros habitantes de nuestro territorio" (convencional por San Juan, Sr. De Sanctis; "... subsanaremos una deuda histórica que tenemos con las comunidades aborígenes, que constituyen una raíz del país que no debemos olvidar..." (convencional por San Juan, Sra. Avelin de Ginestar); "... que nuestros ancestros indígenas tengan el apoyo que toda la sociedad les debe" (convencional por Corrientes, Sra. Pando).

Una vez que se vota el texto que quedó plasmado en la Constitución, después de los aplausos y manifestaciones en las galerías, el Sr. Secretario deja constancia de la presencia de diversos pueblos indígenas, pero cuando hacen referencia a la etnia Quom, se los denomina “Tobas”, como lo hacía el colonizador español; lo cual reproduce el sometimiento y dominación, ahora por argentinos. Sin embargo, llama poderosamente la atención que no se hiciera mención alguna en el debate al derecho a la educación de los pueblos indígenas, pero sí se plasmó en el texto final que se incorpora a la reforma, la fórmula: *derecho a una educación bilingüe e intercultural*.

El texto final del art. 75 inciso 17 expresa:

Corresponde al Congreso: ... inciso 17. Reconocer la preexistencia étnica y cultural de los pueblos indígenas.

Garantizar el derecho a su identidad y el derecho a una educación bilingüe e intercultural; reconocer la personería jurídica de sus comunidades, y la posesión y propiedad comunitaria de las tierras que tradicionalmente ocupan; y regular la entrega de otras aptas y suficientes para el desarrollo humano, ninguna de ellas será enajenable, transmisible ni susceptible de gravámenes o embargos. Asegurar su participación en la gestión referida a sus recursos naturales y a los demás intereses que los afecten. Las provincias pueden ejercer concurrentemente estas atribuciones.

3.2. El debate sobre la gratuidad y la equidad respecto del derecho a la educación

En la 24ª Reunión, tercera sesión ordinaria del 4 de agosto de 1994 y fechas siguientes, se continuó debatiendo el art. 75 y sus incisos. Se tratan conjuntamente temas como el derecho a la educación, las autonomías municipales, el desarrollo, el federalismo, entre otros; por lo que las intervenciones son extensas y se refieren a varios de estos temas. Sin embargo, después de 1853 y 1860 vuelve a tratarse la gratuidad de la educación pública conjuntamente a la equidad, lo cual provoca interpretaciones disímiles por parte de los convencionales constituyentes.

La “gratuidad” unida a la “equidad” propuesta por la mayoría, generó desconfianza en el resto de los convencionales constituyentes, quienes construyen discursivamente la oposición

nosotros - ellos. Se destacan las extensas intervenciones de los convencionales Rodríguez, Bravo y Puiggrós.

El convencional por la Capital, Sr. Rodríguez, afirma que:

(...) Creemos necesario destacar que al igual que la vida, que la igualdad en el goce de los derechos electorales, que la libertad de expresión, de conciencia, de pensamiento, y de movimiento, la educación debe ser considerada –según nuestra visión– como uno de los derechos y libertades primarios –como diría Rawls–; un derecho que las personas poseen con carácter inalienable y que debe ser reconocido en el orden jurídico bajo la regulación de los principios de igualdad y de equidad. (...)

Estas palabras, en particular considerar principios a la igualdad y equidad y además que aparezcan unidos, genera desconfianza por la posible aparición de implícitos y aun ocultos, tras estas afirmaciones. Asimismo, esto se da en un contexto de discurso parlamentario, en el que el Sr. presidente es quien cede la palabra, interrumpe, todos dirigen a él sus expresiones y en ciertas situaciones es quien arbitra el debate.

Inmediatamente, el convencional por la Capital, Sr. Bravo, reacciona:

Señor presidente, quisiera preguntarle cuál es el sustento para hablar de gratuidad y equidad. Son dos términos distintos, y si tengo que elegir –como siempre hay que hacerlo– tengo que seleccionar uno, porque la equidad puede ser bien insertada en el planteo económico pero no en el de la educación. (...)

La respuesta del convencional por la Capital, Sr. Rodríguez, no se hace esperar. Primero, se dirige directamente al convencional Bravo y no al presidente de la Asamblea: “El señor constituyente Alfredo Bravo es maestro y pareciera que me está tomando lección. Quiero decirle, con el afecto que sabe que le tengo, que si me deja seguir con la exposición voy a avanzar en ese tema. (...)”. Hay cierta ironía en el comentario hacia el otro convencional. Ironía mezclada con confianza y humor, quizá por eso le recuerda su afecto.

Agrega el convencional Rodríguez:

(...) Estaba refiriéndome a la consagración de la educación, como el derecho de aprender, en el artículo 14, cuyo único límite, al igual que el de los otros derechos, es su inviolabilidad tal cual lo establece el artículo 19. La reforma que estamos proponiendo, al decir que la legislación sobre educación debe garantizar la igualdad de oportunidades y posibilidades sin discriminación alguna, está obligando al Congreso de la Nación a asegurar este derecho a todos los habitantes del país, ratificando así los ideales de los constituyentes del 53 y la más cara tradición democrática de los argentinos. Estamos estableciendo expresamente en la Constitución el derecho a recibir en condiciones igualitarias una educación de alta calidad en cualquiera de sus niveles. (...)

Con estos términos, se adelanta al debate y a la votación y da por hecho la incorporación del texto propuesto.

Posteriormente, dicho convencional se centra en los principios de gratuidad y equidad:

(...) La prestación del servicio educativo por parte del Estado comporta inevitablemente el cumplimiento de un conjunto de principios que vamos a tratar de sintetizar.

El primero es garantizar el acceso a la igualdad de oportunidades mediante la gratuidad. El segundo, garantizar la igualdad de posibilidades educativas a través del aseguramiento de los recursos necesarios para la prestación de un servicio de igual calidad a todos los concurrentes al sistema educativo oficial.

El tercero, garantizar el principio de equidad, estableciendo políticas socio-educativas que eviten la discriminación económica y social en el acceso y permanencia en los distintos niveles del sistema educativo. (...)

Me parece importante entender el significado del término 'principios', que no implica una orientación general, sino todo lo contrario: es una directiva infranqueable para los poderes públicos. Por lo tanto, no estamos ante una expresión de deseo sujeta a las contingencias políticas. Se trata de una imposición constitucional que no podrá burlarse so pretexto de excepción alguna o de relativización frente a otras consideraciones.

La gratuidad y la equidad no son conceptos que puedan combinarse parcialmente. Para su aplicación en la práctica deben ser sumados el uno al otro; son conceptos que no admiten contradicción entre ellos por su naturaleza de principios.

De aquí y hacia adelante la gratuidad no será una mera técnica para alcanzar la igualdad de oportunidades, sino una técnica absolutamente insustituible. El principio de equidad, que se suma al de gratuidad, cumple una función que deriva de su significado: la justicia; y consiste en una directiva en aquellos casos en que la gratuidad no alcance por sí sola a garantizar la igualdad de oportunidades, se impone al Estado la carga de proveer a los habitantes de los medios suficientes para acceder a la educación gratuita.

Antes de continuar con el debate, quisiera remarcar que mientras más se habla sobre gratuidad y equidad, el discurso va volviéndose opaco y destaca la creencia mágica del convencional acerca de que si se incorporan estos principios en el texto constitucional no podrán vulnerarse sin tener consecuencias. En un país como Argentina, con un alto grado de deslegitimación jurídica y política, con procesos progresivos de desinstitucionalización y con rasgos claros de anomia, afirmar algo así provoca más descreimiento y desconfianza en sus interlocutores.

El presidente cede la palabra nuevamente al convencional por la Capital, Sr. Bravo, quien manifiesta:

(...) Nos oponemos totalmente a lo que ha expresado el señor convencional Rodríguez —espero que, en general, no sea la posición de su bancada—, porque no estamos de acuerdo en que figure el término ‘equidad’. No podemos admitir que en la norma figure una palabra que pueda dar lugar a interpretaciones que luego utilicen los abogados para pleitear y cuestionar los principios que uno sostiene.

Es decir que sólo basta con decir que la educación pública es gratuita en todos los niveles, ramas y jurisdicciones de la enseñanza. Esto lo digo con total convencimiento, porque se trata de la única forma de que el pueblo tenga acceso a la educación. (...)

Inmediatamente se escuchan aplausos a los dichos de este convencional, el que continúa argumentando:

(...) Si no va a existir igualdad de oportunidades y de posibilidades, junto con la gratuidad, indudablemente vamos a ir otorgando a la palabra ‘equidad’ la posibilidad cierta de transformarse en sinónimo de arancelamiento. Y no me vengan a decir que esto lo he inventado, por-

que lo conozco de toda mi vida: primero comienzan a manejarse los términos y luego las interpretaciones de ellos, dando lugar a que se tergiverse lo que se quería decir. (...)

Seguidamente, el convencional Bravo le pide disculpas al convencional Rodríguez por el apasionamiento, resaltando que esto forma parte de su vida y que había recibido castigos por haber defendido con vehemencia la educación y los derechos humanos en Argentina. Es de señalar que es verdaderamente una excepción en el debate parlamentario, dirigirse directamente a otro convencional; ya que siempre se debe dirigir al presidente, quien media y arbitra las argumentaciones de dichos convencionales. Esto muestra el apasionamiento que va mostrándose entre los oradores.

La respuesta del convencional Rodríguez es la siguiente:

Señor presidente: coincido con los principios fijados; simplemente quiero expresar al profesor Bravo que los conceptos de igualdad de oportunidades y de posibilidades, así como los de gratuidad y no discriminación, también han sido incluidos. Es probable que se haya confundido; por ello le aclaro que yo soy Jesús Rodríguez y no Jorge Rodríguez, el ministro de Educación, así que la sospecha que pueda tener no vale para quien habla. (...)

La argumentación es seguida de aplausos. Cabe expresar en este punto que este convencional se posiciona como líder de su bancada y en superioridad frente al resto de los oradores. A través de una broma, disimula la expurgación al convencional Bravo y lo posiciona en inferioridad como hablante, deslegitimando su discurso.

El convencional Rodríguez continúa:

retomando el tema referido al concepto de gratuidad, debo expresar que, en principio, para las epidermis sensibilizadas, todas las constituciones de nuestras provincias argentinas, absolutamente todas, garantizan el principio de gratuidad. Sé que en esta Asamblea hay quienes defienden el artículo 17 de la Constitución, ese es el único tema que les interesa y seguramente estarán muy preocupados por este punto referido a la gratuidad. (...)

Reifica a los oradores con los cuales debaten por medio de un tropo y una estrategia de cosificación unidos en la expresión “epidermis sensibilizadas”. Asimismo, se dirige a un grupo de adversarios neoliberales a los que expurga, caracterizándolos por su defensa del derecho de propiedad contenido en el art. 17 de la Constitución.

Inmediatamente, el discurso se diluye en otras cuestiones del extenso art. 75 sobre las atribuciones del Congreso. Se retoma con la participación de la convencional por la capital, Sra. Puiggrós, quien luego de una extensa fundamentación histórica, afirma:

(...) Ocurre que nosotros, los educadores y todos ustedes, los que educan, o tiene hijos que se educan, están viviendo la época –posiblemente, las postrimerías– del gran despliegue, creo que efímero, del discurso pedagógico neoliberal, que tiene como característica central la utilización de los mismos términos empleados desde perspectivas democráticas durante muchas décadas, quitándoles su significado histórico y otorgándoles otro.

Por ello se puede hablar de gratuidad y, al mismo tiempo, de sellar la posibilidad del arancelamiento de todo el sistema educativo, escondiendo la cabeza como el avestruz, pensando que esto no se ve cuando en realidad lo está viendo la República entera. (...)

Se advierte la desconfianza de la convencional y el descreimiento acerca de lo expresado por Rodríguez, a través del tropo “escondiendo la cabeza como el avestruz”. A la vez muestra la visibilidad de las intenciones implícitas y ocultas de la defensa de la gratuidad junto a la equidad en educación.

La convencional Puiggrós continúa:

(...) ¿Por qué hablamos de gratuidad? Porque al igual que el pedagogo Michael Apple cuando habla del problema de la equidad, consideramos que los conceptos tienen alas –¡qué frase lindísima!– y vuelan de un lugar a otro. Entonces, el concepto de equidad, al igual que el de gratuidad, tiene alas y queda inserto en otras bandadas de pájaros, con lo cual cambia. Esto reitero, es lo que dice Michael Apple, uno de los más importantes educadores y sociólogos norteamericanos.

Según la definición del diccionario de la Real Academia, equidad quiere decir lo siguiente: ‘Bondadosa templanza habitual...’, la bondadosa templanza habitual de los ministros Cavallo

y Jorge Rodríguez, ‘... propensión a dejarse guiar, o a fallar, por el sentimiento del deber o de la conciencia, más bien que por las prescripciones rigurosas de la justicia o por el texto terminante de la ley’.

Quiere decir que vamos a sancionar un concepto que va a hacer que la gratuidad de la educación más que por el texto terminante de la ley se guíe por el sentimiento o por la conciencia –quién sabe de quién; tal vez del ministro Cavallo.

A su vez, en la cuarta acepción de la palabra equidad el diccionario dice: ‘Moderación... en las condiciones que se estipulan para los contratos’. Este es el concepto de equidad que utiliza la Fundación FIEL, que como ustedes saben, es una de las principales fundaciones vinculadas con el Banco Mundial. (...)

Más adelante, agrega:

(...) No podemos estar de acuerdo con todo esto. Por lo tanto, para muchos de los que estamos aquí hoy comienza una nueva etapa de lucha con otros objetivos, porque pelearemos contra la gratuidad equitativa. Vamos a luchar por la gratuidad plena, lo que significa que estamos luchando por la ley 1420, por aquellos principios que los integrantes del movimiento reformista creyeron que ya estaban cumplidos. De ahora en más lucharemos para que todos los argentinos tengan la posibilidad de una educación gratuita, no limitada por la equidad. (...)

Cabe destacar, respecto de la argumentación de Puiggrós, que muestra total oposición con los anteriores oradores, Rodríguez y Bravo, sobre la relación gratuidad - equidad. Da por sentado que se va a aprobar el texto de la mayoría, que ella no integra; por lo que se adelanta y anuncia que pelearán por la “gratuidad equitativa”. También, hace referencia a la Reforma del 18, de la Universidad Nacional de Córdoba, señalando que los principios que creían cumplidos, no fue así y hoy deberán luchar por eso.

3.3. El debate sobre la autonomía y autarquía universitarias

En la misma sesión se debaten la autonomía y autarquía universitarias. El debate no tiene el significado simbólico de la gratuidad y la equidad en el derecho a la educación; sin em-

bargo, se advierte un cierto *consensus gentium* sobre esta temática que tiene sus raíces en la Reforma Universitaria del 18. Se destacan las intervenciones de los convencionales Rodríguez y Puiggrós.

El convencional Rodríguez afirma:

(...) Quiero utilizar algunos minutos para referirme a los antecedentes internacionales y, antes que ello, a la cuestión vinculada con la universidad. Me parece oportuno que hagamos esto por muchas razones; y además por algo que tiene que ver con la historia, ya que este año se cumple el setenta y cinco aniversario de la Universidad Nacional del Litoral –lugar en el que estamos sesionando– y lo que hacemos es dar rango constitucional a los principios de la reforma universitaria. A partir de este momento, la Constitución de la Nación Argentina –cuando se sancione el dictamen en consideración– establecerá la autonomía y autarquía de las universidades nacionales.

Para que quede claro a qué estoy haciendo referencia cuando hablo de autonomía tomo palabras de Carlos Sánchez Viamonte, cuando dice: ‘... consiste en que cada universidad nacional se dé su propio estatuto, es decir, sus propias instituciones interiores o locales y se rija por ellas, elija sus autoridades, designe a los profesores, fije el sistema de nombramiento y de disciplina interna...’ ‘Todo esto sin interferencia alguna de los poderes constituidos que forma el gobierno en el orden político, es decir, el Legislativo y el Ejecutivo. No es posible decir lo mismo respecto al Poder Judicial, porque no escapa a su jurisdicción ninguno de los problemas jurídico-institucionales que se pueden suscitar en la universidad’.

La autonomía universitaria es el medio necesario para que la Universidad cuente con la libertad suficiente que le permita el cumplimiento de su finalidad específica, la creación mediante la investigación y la distribución democrática del conocimiento en todas las ramas del saber, mediante la docencia y la extensión.

Esta universidad pública argentina tantas veces denostada, es la única de América latina que pudo ofrecer al mundo tres premios Nobel en ciencias básicas. Esta universidad vivió sus momentos de gloria, pero también de horror.

Es muy importante que consagremos esta norma, porque –como todos sabemos– la reforma universitaria con su hondo contenido americanista tuvo una enorme repercusión en otros países de América Latina. Pero, siendo la Argentina la cuna de la reforma universitaria en 1918, muchos países latinoamericanos consagraron los principios de esta reforma en sus constitu-

ciones, y la paradoja está en que el nuestro –donde esos principios tuvieron origen– hasta ahora no los ha incorporado. (...)

En esta temática no hay una marcada oposición nosotros - ellos, ni fuerte desconfianza ni descreimiento. Sino que se resalta la necesidad de que la autonomía y autarquía universitarias tengan rango constitucional, señalándose la paradoja de que en otras constituciones lo tienen y curiosamente en Argentina, cuna de la reforma universitaria, aun no.

Se destaca el aporte de la convencional Puiggrós, quien propuso incorporar al texto constitucional la libertad de cátedra, pero su propuesta no fue secundada. Desde una posición crítica, respecto de la autonomía universitaria, dicha convencional afirma:

(...) Algunos justicialistas nos preguntaban qué es esto de la autonomía, y nos dijeron que en realidad eran reacios a ella. Cuando hablamos con ellos parecía que iban a llegar a poner la autonomía universitaria en la letra de la Constitución, pero no se engañen porque no la pusieron. Por primera vez en una Constitución de América Latina figura la limitación a la autonomía universitaria, no como dijo el señor convencional Jesús Rodríguez, esto es, la garantía de la autonomía universitaria.

Cuando los estudiantes universitarios sufran las consecuencias de la autonomía y la autarquía van a entender por qué el Banco Mundial, el documento de la Fundación FIEL y el último documento de la CEPAL hablan de estos sistemas. Esto ya está ocurriendo en las universidades chilenas. A las universidades les van a decir: ahora que son autónomas y autárquicas arréglense como puedan, no sólo administren sus fondos sino consíganlos como puedan, porque no va a haber inversión para la educación superior. (...)

Persiste la actitud de desconfianza y descreimiento de la convencional Puiggrós también en este tema. Llama la atención la actitud profética que muestra claramente la actitud a que me vengo refiriendo.

Finalmente, se aprueba un texto *sui generis*, con características afines a lo propuesto por la mayoría, especialmente a través del discurso del convencional Rodríguez:

Art. 75.- Corresponde al Congreso: Inciso 19.- Proveer lo conducente al desarrollo humano, al progreso económico con justicia social, a la productividad de la economía nacional, a la generación de empleo, a la formación profesional de los trabajadores, a la defensa del valor de la moneda, a la investigación y al desarrollo científico y tecnológico, su difusión y aprovechamiento. Proveer al crecimiento armónico de la Nación y al poblamiento de su territorio; promover políticas diferenciadas que tiendan a equilibrar el desigual desarrollo relativo de provincias y regiones. Para estas iniciativas, el Senado será Cámara de origen.

Sancionar leyes de organización y de base de la educación que consoliden la unidad nacional respetando las particularidades provinciales y locales: que aseguren la responsabilidad indelegable del Estado, la participación de la familia y la sociedad, la promoción de los valores democráticos y la igualdad de oportunidades y posibilidades sin discriminación alguna; y que garanticen los principios de gratuidad y equidad de la educación pública estatal y la autonomía y autarquía de las universidades nacionales.

4. Algunas reflexiones finales

Según el sociólogo Boaventura de Sousa Santos, el derecho en sus diferentes escalas, tiene un componente retórico (De Sousa Santos, 2009). La retórica unida a la centralidad estatal enfatiza en el derecho su potencial regulatorio. El análisis del discurso de la Convención Reformadora de la Constitución Nacional de 1994 muestra esta característica además del potencial emancipatorio al desvelar los implícitos y ocultos del discurso jurídico, a la vez que hace desaparecer la opacidad construida por la retórica teñida de estrategias de poder.

El debate de la Convención de 1994 respecto del derecho a la educación estuvo definido por debates que, en realidad, eran luchas lingüísticas de poder entre diversos actores políticos. Del triunfo de algunos de esos actores surgieron los textos constitucionales que hoy nos rigen. Asimismo, la burocracia del protocolo legislativo, unida a la retórica le daban al discurso convencional un tinte teatral, que favorecía la circulación del poder.

Mostramos el silencio respecto del derecho a la educación al debatirse el artículo 75 inciso 17, respecto de los pueblos indígenas, silencio que es vergonzoso y que muestra un cierto *consensus gentium* en la construcción de esa complicidad.

Unido a ello, se pudo advertir la concentración del debate sobre el derecho a la educación y en particular: a la gratuidad y equidad; así como sobre la autarquía y autonomía universitarias del art. 75 inciso 19. Pudimos ver las pujas por el poder lingüístico entre los principales oradores, así como la desconfianza y descreimiento de la relación “gratuidad - equidad” propuesta y apoyada por la mayoría.

Espero que este aporte contribuya a la emancipación del derecho y a construir una retórica transparente y explícita.

Bibliografía

- Bobbio, Norberto (1991). *El tiempo de los derechos*, Madrid: Sistema.
- De Sousa Santos, Boaventura (2009). *Sociología jurídica crítica. Para un nuevo sentido común en el derecho*. Madrid: Trotta. Bogotá: ILSA.
- Ramella, Pablo (2009). “Entrevista al Dr. Pablo Ramella realizada en San Juan, diciembre de 1987 por Bibiana Quiroga (inédita)”. En AA VV, *Constitución del '49. Reflexiones a 60 años* (pp. 40-41). Buenos Aires, 200 años, Bicentenario Argentino, Jefatura de Gabinete de la Provincia de Buenos Aires.
- Thompson, John (2002). *Ideología y cultura moderna. Teoría crítica social en la era de la comunicación de masas*. México: Universidad Autónoma Metropolitana.
- Van Dijk, Teun (2003). *Ideología y discurso. Una introducción multidisciplinaria*, Barcelona: Ariel.
- Van Dijk, Teun (2006a). *El discurso como estructura y proceso*. Barcelona: Gedisa.
- Van Dijk, Teun (2006b). *Ideología. Una aproximación multidisciplinaria*. Barcelona: Gedisa.
- Zaffaroni, Eugenio (2009). “Estudio preliminar a la Constitución de 1949”. En *Constitución de la Nación Argentina de 1949*. Secretaría de Derechos Humanos, Ministerio de Justicia, Seguridad y Derechos Humanos, Presidencia de la Nación, 200 años, Bicentenario Argentino, Archivo Nacional de la Memoria.

Documentos

Constitución Nacional de 1853 con las reformas de 1860, 1866, 1898, 1957 y 1994.

Constitución Nacional de 1949.

Diario de Sesiones de la Convención Reformadora de la Constitución Nacional de 1994.

Disponible en: www.hcdn.gob.ar/

Datos de lo/ass autores/as (en orden alfabético)

Miriam R. Abate Daga

Doctora en Estudios Sociales de América Latina, orientación Socioantropología de la Educación y magíster en Investigación Educativa, orientación Socioantropológica por el Centro de Estudios Avanzados de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Córdoba. Profesora en Ciencias de la Educación por la Facultad de Filosofía y Humanidades de la UNC. Profesora adjunta regular de Problemáticas de la Antropología Social y de Antropología en Contextos Urbanos, Departamento de Antropología, FFyH, UNC. Directora alterna en la Maestría en Docencia Universitaria, FFyH y FCS, UNC. Docente investigadora Área Investigación Educativa CEA, FCS, UNC. Actualmente cumple funciones de Coordinadora Académica de la Maestría en Investigación Educativa. Autora de *Escuela, Estado y sociedad: una etnografía sobre maestras de la Patagonia* (Edicea, 2020).
miriam.abate@unc.edu.ar

Adela Coria (†)

Doctora en Educación por el Departamento de Investigaciones Educativas, CINVESTAV, IPN, Ciudad de México. Magíster en Investigación Educativa con orientación Socioantropológica, por el Centro de Estudios Avanzados de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Córdoba. Licenciada en Ciencias de la Educación por la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba. Fue profesora titular de la cátedra de Didáctica General, de la Escuela de Ciencias de la Educación de la FFyH-UNC. Autora de *Tejer un destino. La formación de pedagogos en la Universidad Nacional de Córdoba. 1955-1976* (Miño y Dávila, 2015).

Octavio Falconi

Doctor en Ciencias Sociales por la Facultad Latinoamericana en Ciencias Sociales, Buenos Aires. Magíster en Ciencias en la Especialidad de Investigaciones Educativas por el Departamento de Investigaciones Educativas, CINVESTAV, IPN, Ciudad de México. Profesor en Ciencias de la Educación por la Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba. Profesor de las cátedras Didáctica General y Problemáticas y Enfoques de la Investigación Educativa, Escuela de Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba. Autor de *Enseñanza y cultura material en la escuela. Tensiones entre inclusión y obligatoriedad en la secundaria* (Aique, 2023).

octaviofalconi@unc.edu.ar

Viviana Fernández

Doctora en Artes por la Facultad de Artes de la Universidad Nacional de Córdoba. Profesora universitaria en Danza Contemporánea por la Universidad Provincial de Córdoba. Docente en la Licenciatura en Arte Escénico de la Universidad Nacional de La Rioja, en la Licenciatura en Teatro y Profesorado de Teatro en la Facultad de Artes de la Universidad Nacional de Córdoba, y en Licenciatura en Composición Coreográfica y Profesorado de Danza de la Facultad de Arte y Diseño, Universidad Provincial de Córdoba.

Bailarina, coreógrafa, *performer*, creadora e investigadora en el campo de los estudios de danza y la performance.

viviana.fernandez@unc.edu.ar

Manuel Alejandro Giovine

Doctor en Estudios Sociales de América Latina y Especialista en Producción y Análisis de Información para Políticas Públicas por el Centro de Estudios Avanzados, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Córdoba. Licenciado en Filosofía por la Facultad de Filosofía y Humanidades, UNC. Profesor asistente en las cátedras de Estadística y Sistemas de Información Educativa y Sociología (FFyH-UNC) y Análisis de la

Comunicación II (Facultad de Ciencias de la Comunicación-UNC). Autor de *Discursos y saberes dominantes. Cómo se educan los que mandan* (UPC, 2023).

giovine.manuel@gmail.com

Guadalupe Molina

Doctora en Ciencias de Educación por la Facultad de Filosofía y Humanidades y magíster en Investigación Educativa con orientación Socioantropológica por el Centro de Estudios Avanzados de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Córdoba. Profesora titular regular de la cátedra Antropología Social y Educación, e integrante del equipo docente del Seminario Géneros, Sexualidad y Espacios Educativos y de Etnografías Educativas Latinoamericanas de la Facultad de Filosofía y Humanidades, UNC. Autora de diversas publicaciones sobre géneros, sexualidades, jóvenes-estudiantes, escuela secundaria, educación sexual integral, entre las que cabe destacar *Género y sexualidades entre estudiantes secundarios. Un estudio etnográfico en escuelas cordobesas* (Miño y Dávila, 2013).
guadalupemolina@unc.edu.ar

Oswaldo Alejandro Pairetti

Doctor en Estudios Sociales Agrarios por el Centro de Estudios Avanzados de la Facultad de Ciencias Sociales y la Facultad de Ciencias Agropecuarias de la Universidad Nacional de Córdoba. Especialista en Enseñanza de las Ciencias Sociales por la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba. Licenciado en Cooperativismo por la Facultad de Humanidades, Ciencias Sociales y de la Salud de la Universidad Nacional de Santiago del Estero. Profesor adjunto de Economía Agraria y Agroindustria Cooperativa en la Facultad de Humanidades, Ciencias Sociales y de la Salud, Universidad Nacional de Santiago del Estero. Integrante del Instituto de Investigación y Proyectos de la Economía Social y Solidaria (INPESS), Historia del Pensamiento Jurídico y Político en la Facultad de Ciencias Políticas, Sociales y Jurídicas Universidad Católica de Santiago del Estero.

oapeiretti@gmail.com

Cristina del Valle Pereyra

Doctora en Ciencias de la Educación por la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Profesora y licenciada en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco. Becaria posdoctoral Conicet en el Centro de Investigaciones y Transferencia Golfo San Jorge - UNPSJB. Profesora adjunta en la cátedra Eje de Investigación III y auxiliar de Primera Regular en la asignatura Educación Especial, carrera Profesorado y Licenciatura en Ciencias de la Educación UNPSJB.
pereyra.cristina@gmail.com

Santiago J. Polop

Doctor en Ciencia Política por el Centro de Estudios Avanzados de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Córdoba. Licenciado en Filosofía y licenciado en Ciencia Política por la Universidad Nacional de Río Cuarto. Docente adjunto de los Departamentos de Filosofía y Ciencias Políticas, Jurídicas y Sociales, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Río Cuarto.
sjpolop@gmail.com

Héctor Ponce de la Fuente

Doctor en Semiótica por el Centro de Estudios Avanzados de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Córdoba y doctor en Literatura de la Universidad de Chile. Académico del Departamento de Teatro de la Facultad de Artes de la Universidad de Chile. Coordinador de Investigación del DETUCH y director del Centro de Investigación, Archivo y Documentación Teatral del Departamento de Teatro de la Universidad de Chile.
semiotic@uchile.cl

Diego Robledo

Doctor en Derecho y Ciencias Sociales por la Facultad de Derecho de la Universidad Nacional de Córdoba. Profesor de Teoría General del Proceso y de Filosofía del Derecho

de la Facultad de Derecho, Universidad Nacional de Córdoba. Profesor adjunto regular, coordinador Académico de la Maestría en Derecho Procesal y coordinador Académico del Doctorado en Ciencias Jurídicas de la Universidad Nacional de la Rioja, UNLaR. Instituto de Derecho Procesal-UNLaR. Abogado (UNC) y mediador (DIME-MJDH de Córdoba).

diego.robledo@unc.edu.ar y drobledoavilapaz@gmail.com

Jorge Daniel Rodríguez

Doctor en Antropología Social y magíster en Políticas Sociales por la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Misiones. Especialista en Análisis Institucional por la Universidad Nacional de Salta y en Investigación Educativa por la Universidad Nacional de Comahue. Licenciado y profesor en Ciencias de la Educación (USal y ISES). Docente regular e investigador en la Facultad de Cultura, Educación y Conocimiento, Universidad Nacional de Rafaela.

jorgerodriguez@unraf.edu.ar

Eva Routier

Doctora en Humanidades y profesora de Antropología por la Facultad de Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de Rosario. Integrante del Centro de Estudios Antropológicos en Contextos Urbanos (CeACU), radicado en dicha casa de estudios. Becaria posdoctoral del Conicet.

evaroutier@gmail.com

Soledad Vanessa Sánchez

Doctora en Estudios Sociales de América Latina por el Centro de Estudios Avanzados de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Córdoba. Profesora y licenciada en Educación Física por la Universidad Nacional de La Plata. Docente investigadora de la Facultad de Educación Física de la Universidad Provincial de Córdoba.

vanessasanchez@hotmail.com

Ariel Sar

Doctor en Comunicación por la Universidad Nacional de La Plata. Magíster en Ciencia, Tecnología e Innovación por la Universidad Nacional de General Sarmiento. Licenciado en Comunicación por la Universidad Nacional de General Sarmiento. Profesor en la Universidad Nacional de José C. Paz.

ariel.sar@gmail.com

Silvia Servetto

Doctora en Ciencias de la Educación por la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba. Magíster en Investigación Educativa con orientación Socioantropológica por el Centro de Estudios Avanzados de la Facultad de Ciencias Sociales de la UNC. Licenciada en Ciencias de la Educación por la Facultad de Filosofía y Humanidades de la UNC. Profesora titular de la cátedra de Sociología de la Educación de la Escuela de Ciencias de la Educación, FFyH-UNC. Profesora adjunta de la cátedra de Sociología Sistemática de las carreras de Sociología y Ciencias Políticas de la FCS. Docente e investigadora del Área de Investigación Educativa del Centro de Estudios Avanzados de la Facultad de Ciencias Sociales de la UNC.

silvia.servetto@unc.edu.ar

Daniela Spósito

Doctora en Semiótica. Magíster en Comunicación y Cultura Contemporánea por el Centro de Estudios Avanzados de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Córdoba. Licenciada en Filosofía por la Facultad de Filosofía y Humanidades de la UNC. Investigadora en el Centro de Investigaciones “María Saleme de Burnichon” de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la UNC. Profesora de la Escuela Superior de Comercio “Manuel Belgrano” de la UNC.

spositodaniela@gmail.com

Adriana Toral Sarmiento

Doctora en Comunicación, Universidad Nacional de la Plata. Magíster en Educación con mención en Gestión Educativa por la Universidad Politécnica Salesiana, Ecuador. Licenciada en Ciencias de la Educación, especialidad Castellano y Literatura y profesora de Segunda Enseñanza, especialidad Castellano y Literatura de la Universidad del Azuay, Ecuador. Docente y colaboradora del Centro de Lectoescritura Académica (CLEA) de la Universidad Politécnica Salesiana (UPS) de Cuenca, Ecuador.
atoral@ups.edu.ec

Marcelo Torres Fuentes

Doctor en Análisis de Problemas Sociales en Sociedades Avanzadas por la Universidad de Granada, España. Magíster en Políticas Sociales y Gestión Local por la Universidad de las Artes y Ciencias Sociales, Chile. Trabajador Social por la Universidad Santo Tomás, Chile. Académico Universidad Bernardo O'Higgins, Encargado de Investigación.
martrabsocial@gmail.com

María Isabel Urquiza

Doctora en Derecho y Ciencias Sociales y abogada por la Facultad de Derecho, Universidad Nacional de Córdoba. Profesora regular adjunta de Introducción al Derecho con extensión a Sociología Jurídica, a Seminario Interdisciplinario sobre modelos jurídicos y minorías en la Corte Suprema y a Seminario sobre usos de lenguaje jurídico claro, Facultad de Derecho, UNC. Profesora titular de Sociología Jurídica de la Universidad Blas Pascal. Profesora de la Maestría en Derecho Constitucional, Secretaría de Posgrado, Facultad de Derecho, UNC.
marisaurquiza@gmail.com