POLÍTICA EDUCATIVA SINDICALISMO Y TRABAJO DOCENTE

AGMER CTERA CTA

Hacia la resignificación de los debates políticos y académicos en torno a las prácticas pedagógicas y sindicales por una educación popular y socialmente emancipadora

FEDERICO TÁLAMO | MARIANO ROZADOS
(Compiladores)

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES Y ESTADISTICAS AGMER

Universidad Autónoma de Entre Ríos
Facultad de Humanidades Artes y Ciencias Sociales

CTERA

RED ESTRADO

CLACSO
Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales

Política educativa, sindicalismo y trabajo docente : hacia la resignificación de los debates políticos y académicos en torno a las prácticas pedagógicas y sindicales para una educación popular y socialmente emancipadora / Federico Tálamo ... [et al.]; compilado por Federico Tálamo; Mariano Rozados. - 1a. ed. adaptada. - Paraná : AGMER Editora, 2019.
Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online
Edición para Asociación Gremial del Magisterio de Entre Ríos
ISBN 978-987-27433-4-5

1. Política Educacional. 2. Sindicalismo. 3. Condiciones de Empleo del Docente. I. Tálamo, Federico II. Tálamo, Federico, comp. III. Rozados, Mariano, comp.
CDD 379

agmer editora

Asociación Gremial del Magisterio de Entre Ríos
Alameda de la Federación 114 (Paraná – Entre Ríos)
agmer@agmer.org.ar – www.agmer.org.ar
Revisión, diseño y diagramación: Federico Tálamo
ISBN: 978-987-27433-4-5
Primera edición: noviembre de 2019

COMISIÓN DIRECTIVA CENTRAL DE AGMER | 2018-2020
Secretario General: Marcelo Pagani. *Secretaria Adjunta:* Ana Delaloye. *Secretario Gremial:* Guillermo Zampedri. *Secretario Administrativo y de Actas:* Alberto Díaz. *Secretaria de Acción Social:* Delfina Olivera. *Secretario de DD. HH., Cap. Sindical y Perfec. Docente:* Mario Bernasconi. *Secretaria de Educación:* Liliana Forastieri. *Secretaria de Finanzas:* Adriana Rubio. *Secretario de Jubilados:* Sergio Blanc. *Secretario de Organización:* César Pibernus. *Secretario de Prensa:* José Manuel Balcala.

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES Y ESTADÍSTICAS DE AGMER
CENTRO MIEMBRO PLENO DE CLACSO

El contenido de los trabajos que forman parte de la presente publicación es responsabilidad exclusiva de cada autor y no representa necesariamente el punto de vista de los compiladores o de la editorial.

Esta obra se encuentra bajo una Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial 4.0 Internacional. Texto completo de la licencia disponible en: https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/deed.es_AR

POLÍTICA EDUCATIVA, SINDICALISMO Y TRABAJO DOCENTE

Hacia la resignificación de los debates políticos y académicos en torno a las prácticas pedagógicas y sindicales por una educación popular y socialmente emancipadora

FEDERICO TÁLAMO | MARIANO ROZADOS
(Compiladores)

agmer editora

CONTENIDO

CONTENIDO 4

PRESENTACIÓN 7

PRÓLOGO 9

LA CARRERA DOCENTE EN EL MARCO DE LOS DESAFÍOS QUE IMPONE EL SISTEMA EDUCATIVO ACTUAL *(F. Terigi)* 11

Primera Parte: POLÍTICA Y LEGISLACIÓN EDUCATIVA 27

CAMBIOS EN LAS POLÍTICAS DE FORMACIÓN DOCENTE DESDE LOS NOVENTA A LA ACTUALIDAD *(A. Homar)* 28

POLÍTICAS EDUCATIVAS Y POSICIONES DOCENTES FRENTE A LA DESIGUALDAD *(A. Vassiliades)* 39

LA EDUCACIÓN PÚBLICA EN EL MARCO DE LA RESTAURACIÓN DE LAS POLÍTICAS NEOLIBERALES EN AMÉRICA LATINA *(P. Imen)* 45

LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS EN LA ESCUELA SECUNDARIA DE JÓVENES Y ADULTOS: CONSIDERACIONES SOBRE LA INCLUSIÓN SOCIOEDUCATIVA DE LOS SUJETOS Y SUS TRAYECTORIAS *(G. Altamirano y M. Villanueva)* 53

LA CONSTRUCCIÓN DEL APRENDIZAJE COMO PROBLEMA PÚBLICO. EL CASO DEL DEBATE EN TORNO A LA ENSEÑANZA TÉCNICA (1935-1945) *(H. Arbelo)* 68

DISEÑO DE POLÍTICAS EDUCATIVAS. ACTORES, INSTITUCIONES Y PROPUESTAS DE DESCENTRALIZACIÓN DURANTE LA DÉCADA DEL '90 DEL SIGLO XX EN ARGENTINA *(M. Carassai)* 82

SENTIDOS, SUPUESTOS Y PRÁCTICAS SOBRE LA FORMACIÓN PERMANENTE EN EL PROGRAMA NUESTRA ESCUELA" (COMPONENTE 1: INSTITUCIONAL) *(N. Chiliguay)* 93

POLÍTICA EDUCATIVA, FORMACIÓN DOCENTE Y CUESTIÓN MATRICULAR DURANTE EL PRIMER PERONISMO *(L. Fonte)* 102

ORGANIZACIÓN INSTITUCIONAL Y DEFINICIONES CURRICULARES EN LA ESJA EN LAS PROVINCIAS DE CHACO, ENTRE RÍOS Y CÓRDOBA *(A. Francisconi; M. C. Ulrich y M. E. Bordón)* 122

LAS POLÍTICAS DE FINANCIAMIENTO DE LA EDUCACIÓN EN CÓRDOBA *(E. González Olguín y E. Castro González)* 135

LA EDUCACIÓN SECUNDARIA DE JÓVENES Y ADULTOS. ENTRE DEFINICIONES DE POLÍTICA EDUCATIVA Y DISCURSOS DE GESTIÓN *(A. Homar, M. Dalinger y B. Alarcón)* 150

EL PROCESO DE DISCUSIÓN Y APLICACIÓN DE LA LEY DE EDUCACIÓN NACIONAL N° 26 206: EL CASO DE LA ESCUELA NORMAL JOSÉ MARÍA TORRES DE PARANÁ *(V. Olalla y M. Saint Paul)* 159

EDUCACIÓN Y SISTEMA PRODUCTIVO: SUBORDINACIÓN O ARTICULACIÓN TRANSFORMADORA *(D. Sarthou)* 168

LAS POLÍTICAS DE ESCOLARIZACIÓN EN CÓRDOBA 2003-2015 *(M. Tosolini y M. E. López)* 188

Segunda Parte: HISTORIA DEL SINDICALISMO DOCENTE 200

LA EXPERIENCIA SINDICAL DOCENTE EN SANTA FE DURANTE LAS PRIMERAS DÉCADAS DEL SIGLO XX *(A. Ascolani)* 201

EL SINDICALISMO DOCENTE TUCUMANO EN EL CONTEXTO POLÍTICO DE LOS AÑOS SESENTA Y SETENTA *(A. Ramos Ramírez)* 214

LUCHAS POR LA UNIDAD SINDICAL DOCENTE NACIONAL, ENTRE EL PRIMER ESTATUTO Y LOS ORÍGENES DE LA CTERA *(J. Balduzzi)* 219

LOS PROCESOS DE ORGANIZACIÓN Y CONCIENCIACIÓN GREMIAL DE LOS DOCENTES EN LA ARGENTINA A PRINCIPIOS DEL SIGLO XX *(M. Acri)* 226

HUELGAS DOCENTES EN CHUBUT: LA ATECH A FINES DE LA DÉCADA DEL '80 *(R. Caprano)* 240

DERECHO PERDIDO, DERECHO DEFENDIDO… EL LUGAR DEL SISTEMA PREVISIONAL EN EL CONFLICTO DOCENTE NACIONAL ENTRE 1970-1976 *(L. Labourdette)* 249

SINDICALISMO DOCENTE UNIVERSITARIO. LA CONFORMACIÓN DEL COLECTIVO DOCENTE ENTRE LA REIVINDICACIÓN SECTORIAL Y LA EXPRESIÓN POLÍTICA (1995-2015) *(L. Medina)* 263

EXPERIENCIAS DEL SINDICALISMO DOCENTE EN BRASIL Y EN PORTUGAL EN CONTEXTOS DE TRANSICIÓN POLÍTICA Y SOCIAL *(M. Neto Kappel y N. Ramos Monteiro Sousa)* 279

EXPERIENCIAS DE RESISTENCIA Y ORGANIZACIÓN DOCENTE EN LA PROVINCIA DE ENTRE RÍOS EN EL CONTEXTO DE LA ÚLTIMA DICTADURA *(F. Tálamo, M. Rozados y N. De Rosa)* 293

Tercera Parte: IDENTIDAD Y REGULACIONES DEL TRABAJO DOCENTE 302

LAS DISPUTAS EN TORNO A LA APROPIACIÓN DEL PRODUCTO DEL PROCESO DE TRABAJO DOCENTE *(D. Martínez)* 303

ACERCA DE LAS CONFIGURACIONES DEL TRABAJO DOCENTE UNIVERSITARIO *(R. Badano)* 308

TRABAJO DOCENTE EN CONTEXTOS DE POBREZA URBANA: UNA APROXIMACIÓN COMPARATIVA DE LAS ÚLTIMAS DÉCADAS *(E. Achilli, M. V. Pavesio y M. Vera)* 316

LOS DOCENTES COMO TRABAJADORES DE LA CULTURA: EL DESAFÍO DE RESIGNIFICAR EL CURRÍCULUM CON FINES TRANSFORMADORES *(S. Areal y D. Stricker)* 328

CLAVES TEÓRICO-POLÍTICAS PARA EL ESTUDIO DE LA IDENTIDAD LABORAL DE LOS PROFESORES *(M. Indart, M. Federico y K. Barrera)* 336

UNA APROXIMACIÓN A LA DEFINICIÓN DE PUESTO DE TRABAJO DOCENTE, DESDE LA MIRADA DE LOS TRABAJADORES/AS DE LA EDUCACIÓN *(M. Canessa, E. Sottile y A. Núñez)* 346

LOS PROFESORES Y EL TRABAJO REFLEXIVO RESPECTO A SU DOCENCIA *(J. Chuquilin Cubas y M. Zagaceta Sarmiento)* 363

LA MANERA DE VER LOS SUJETOS EDUCATIVOS EN ANIBAL PONCE *(E. Gelmi y T. Zancov)* 376

¿QUÉ TRABAJO ES EL TRABAJO DE EDUCAR? *(H. González)* 384

EL DOCENTE COMO TRABAJADOR INTELECTUAL. AUTONOMÍA Y CONDICIONAMIENTOS *(F. Hillert y F. Lobasso)* 398

Cuarta Parte: INVESTIGACIÓN Y FORMACIÓN DOCENTE 408

LA INVESTIGACIÓN COMO COMPETENCIA DE LOS PROFESORES EN HISTORIA: UNA MIRADA DESDE LA REPRESENTACIÓN DE LOS ESTUDIANTES DE LA CARRERA *(K. Catelotti y M. F. Pepey)* 409

LA FORMACIÓN DE MAESTROS PARA "LA CAMPAÑA" EN ENTRE RÍOS, ARGENTINA (1900-1920) *(J. Cian)* 416

APRENDIZAJE ENTRE PARES: LA CONSTRUCCIÓN DEL LABORATORIO DOCENTE PARA LA CARRERA DE BIBLIOTECOLOGÍA DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA, ARGENTINA *(M. C. Corda y M. C. Medina)* 431

PENSAR LA FORMACIÓN DOCENTE DESDE LAS VOCES DE LOS/AS ESTUDIANTES *(G. Gutiérrez y L. Beltramino)* 438

POLÍTICAS DE FORMACIÓN DOCENTE EN LA PROVINCIA DE SALTA. ¿DE LA PROFESIONALIZACIÓN AL DESARROLLO PROFESIONAL? *(R. Pérez)* 451

Quinta Parte: EXPERIENCIAS PEDAGÓGICAS EMANCIPADORAS 462

SENTIDOS ATRIBUIDOS A LA CONSTRUCCIÓN DE ESPACIOS INSTITUCIONALES EXITOSOS EN UNA ESCUELA SECUNDARIA DE SANTA SYLVINA *(M. Acuña y M. Ojeda)* 463

APRENDER A ENSEÑAR: RE-PENSAR PRÁCTICAS EMANCIPADORAS EN LOS CONTEXTOS FORMATIVOS DOCENTES *(J. L. Baier, A. Gorostegui Valenti y N. Ravea)* 474

NUESTRO TRABAJO EN LA ESCUELA PÚBLICA. UNA MIRADA COLECTIVA HACIA LA LIBERACIÓN DE LOS PUEBLOS *(S. Barroso Alonso, R. Galarza y M. J. Chapitel)* 487

EL SUEÑO DE LA CASA PROPIA: LA EXPERIENCIA DE LOS TRABAJADORES DE LA EDUCACIÓN DE SUTEBA SAN ISIDRO EN LA COOPERATIVA DE VIVIENDA COOPTEBA *(M. Fioretti)* 495

HIJOS DE LA TIERRA. TENSIONES Y DISPUTAS EN LA PRODUCCIÓN DE CONOCIMIENTO ESCOLAR *(S. M. García, L. Aljanati y A. Mannelli)* 510

PRÁCTICAS EMANCIPATORIAS EN LA ESCUELA: DEBATES Y DESAFÍOS ACTUALES *(M. Guarnieri y S. Thisted)* 521

LA PROBLEMATIZACIÓN DE LA INCLUSIÓN EDUCATIVA EN LA CURRÍCULA DE LA FORMACIÓN DOCENTE *(M. Isquierdo y L. Pierri)* 534

PRESENTACIÓN

Presentar a través de estas líneas una compilación de reflexiones, estudios, ensayos e investigaciones en las que se encuentran el espacio académico y sindical –encontrarse ya es un salto cualitativo, además en cantidad solo por ley de transformación– no es tarea fácil. Debería ser en principio un espacio de agradecimientos, porque nuestro joven Instituto de Investigaciones y Estadísticas de AGMER fue tenido en cuenta para la organización y se convirtió en protagonista por medio de la militancia y las propuestas.

Esta publicación es parte del debate colectivo de aquel encuentro. No creo en los acuerdos epistémicos, metodológicos, ni de agendas de prioridades que ambos espacios de construcción de saber tienden en tiempos medios y largos a producir. Sí en posibilidades de reflexión sobre los momentos. Sería muy extenso explicar –fundamentos no faltan– el porqué de la opción por la sede Concepción del Uruguay de la Facultad para albergar el encuentro. Sólo diré a modo de resumen que entiendo cómo en ambos lugares, AGMER y UADER, se ha venido trabajando desde nuestras luchas como trabajadoras y trabajadores de manera poco común.

Este enorme trabajo fue posible gracias a un esfuerzo colectivo de quienes supieron estar en cada detalle. Y corriendo el riesgo de olvidar a tantas compañeras y compañeros, no puedo dejar dar algunos nombres propios. De la UADER: Federico Tálamo, con su capacidad y formación para habitar ambos espacios, y Mariano Rozados en igual sentido; Norma Beninca, Rosario Badano y Amalia Homar, mis compañeras de militancia en estos lugares. De AGMER: en aquellos momentos a Fabián Peccín, secretario general del sindicato; Ana Delaloye, secretaria de Educación, y Tomasa Gómez, secretaria de Derechos Humanos, Capacitación Sindical y Perfeccionamiento Docente. Y corresponde también agradecer a quienes hoy asumen y dan con-

tinuidad a lo construido desde un tiempo a esta parte: Marcelo Pagani, actual secretario general de AGMER, y toda la conducción que lo acompaña; al igual que María Gracia Benedetti, decana de la Facultad, Silvia Larrechart, responsable de la sede Concepción del Uruguay, y Paula Aguilar, coordinadora de Investigación y Posgrado. Sin dejar de mencionar, por supuesto, al equipo de docentes, estudiantes y militantes que formaron parte de la comisión organizadora y se pusieron al hombro cada detalle.

En lo que respecta a los apoyos institucionales, cabe también el reconocimiento –por los aportes y las presencias– para el Instituto de Investigaciones Pedagógicas "Marina Vilte" de CTERA, el Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO) y la Red Latinoamericana de Estudios sobre Trabajo Docente (ESTRADO), junto con los hermanos sindicatos provinciales: UTE, UEPC, SUTEBA y AMSAFE.

Renovamos con esta publicación, sus lecturas e interpelaciones, nuestra apuesta por los procesos de investigación en el seno de la organización sindical docente. Vale mucho leerlas desde nuestros lugares de lucha para seguir creciendo y aprendiendo.

Alejandro Bernasconi

Coordinador IIE-AGMER

PRÓLOGO

Cuando pensamos en llevar a cabo las Jornadas Nacionales sobre Política Educativa, Sindicalismo y Trabajo Docente, lo hicimos con el convencimiento de que es necesario en los tiempos que corren profundizar y nutrir el diálogo entre los campos académico y sindical, partiendo de la premisa de que la militancia basada en un compromiso social, ético y político necesita conjugarse con las prácticas científicas que aportan rigurosidad para encarar el estudio sistemático de los temas que nos atraviesan como trabajadores de la educación.

Asimismo, estábamos y estamos convencidos de que el pensamiento crítico y la reflexión basada en el intercambio fraterno tienen un componente ineludible y éste no es otro que el debate. Es por eso que en esta publicación han sido compilados trabajos de autores cuya procedencia es heterogénea no sólo en lo referido a sus recorridos académicos, sino también en lo que respecta a sus experiencias y referencias político-sindicales. Sabemos bien que no debe asustarnos la posibilidad de compartir posiciones y lecturas donde se aprecien diferencias de criterios, siempre que ello tenga como marco la honestidad intelectual con relación a lo que se discute y, en especial, el innegociable objetivo de hacerlo con miras a contribuir a la construcción de una educación pública socialmente emancipadora y de procesos de trabajo docente con autonomía, libertad y plena conciencia sobre las necesidades de nuestro pueblo.

A su vez, no fue en absoluto casual que estas Jornadas se hayan concretado en 2017, a diez años del asesinato de Carlos Fuentealba y a veinte años de la instalación de la Carpa Blanca, dos hechos que se han convertido en referencia ineludible para pensar nuestros procesos de organización, de unidad, de resistencia y de lucha frente a las políticas de ajuste educativo y de empobrecimiento de la clase trabajadora. Por el contrario, haberlas realizado en este momento en particular significó

también un modo de aportar a la discusión sobre lo que en su momento denunciamos como el resurgimiento de las derechas en la región y su aporte a la proliferación de discursos regresivos que arremeten contra el sentido de lo público, contribuyendo a poner en cuestión la legitimidad de las diversas políticas inclusivas que interpelan los marcos de desigualdad social, lo cual forma parte de un complejo proceso al que no escapa la educación como escenario, proceso que es observado tanto en términos estructurales como a nivel de las prácticas cotidianas, en las representaciones que construyen los propios actores institucionales.

Por su parte, este mismo contexto permite que emerjan desde los espacios subalternos las diversas voces que discuten el sentido hegemónico de los actores que detentan el poder fáctico, construyendo experiencias alternativas tanto a nivel de la praxis como de la generación de teoría, a fin de aportar a la transformación de la educación y la construcción de escenarios donde las diversas formas de legitimación del saber estén atravesadas por los intereses de las mayorías y no de los sectores más privilegiados.

La presente publicación busca recuperar los aportes que fueran compartidos en aquellas Jornadas a través de la transcripción de los paneles y una selección de los trabajos expuestos en el marco de las mesas de ponencias, centrándose los diferentes apartados en cada uno de los ejes temáticos abordados: política y legislación educativa; historia del sindicalismo docente; identidad y regulaciones del trabajo docente; investigación y formación docente; experiencias pedagógicas emancipadoras.

Federico Tálamo y Mariano Rozados
IIE-AGMER | FHAyCS-UADER

LA CARRERA DOCENTE EN EL MARCO DE LOS DESAFÍOS QUE IMPONE EL SISTEMA EDUCATIVO ACTUAL[1]

Flavia Terigi[2]

He sido invitada a exponer aquí acerca de la carrera docente en el marco de los desafíos que impone el sistema educativo actual. Mi plan de exposición tiene tres momentos. En el primero analizaré tendencias sobre políticas de carrera docente, basándome para eso en un estudio analítico multipaís que coordiné en el año 2015. En el segundo presentaré para el análisis dos posiciones sobre la carrera docente que –no sin advertir sobre el grado de simplificación que implica este tipo de propuesta– funcionan como modelos contrapuestos sobre cómo pensar el problema del trabajo docente y del desarrollo profesional docente. Finalmente presentaré algunos avances del denominado "Plan Maestro" sobre el tema carrera docente, con la intención de que se conozcan estos planteamientos y de dejar planteadas a mi vez algunas discusiones sobre ellos.

Aportes de un estudio analítico multipaís sobre políticas hacia el sector docente

Empiezo por presentarles algunos aportes que podemos tomar a partir de un estudio sobre políticas sobre carrera docente que realizamos en el año 2014. Este trabajo se hizo en la segunda mitad del año 2014, es relativamente reciente, y se hizo a solicitud de la Administración Nacional de la Educación Pública del hermano país Uruguay. Nos solicitaron en ese momento que realizáramos una serie de estudios de casos, que nosotros convertimos en un trabajo analítico multipaís de casos intencionalmente seleccionados[3], que nos permitiesen caracterizar algunas experiencias estatales que planteasen algún debate público respecto del trabajo y la carrea docente. Los casos que nos interesaban debían presentar iniciativas de articulación entre cuatro asuntos, que son: la formación inicial de los maestros y profesores, la formación llamada permanente o a lo largo de la carrera, la investigación o alguna forma de involucramiento de los docentes en la producción de conocimiento sobre lo educativo, y la carrera docente.

Hicimos este trabajo tomando casos de América Latina y casos de otras regiones, todos ellos seleccionados porque estaban produciendo concretamente transformaciones sobre sus modelos históricos de carrera docente; transformaciones de muy diversas características según las condiciones previas de desarrollo del sistema educativo de cada país y las lógicas políticas de las organizaciones sindicales (su capacidad para dar cierto debate público y con el propio Estado respecto del trabajo y la carrea docente).

---

[1] Transcripción de la conferencia académica desarrollada durante la apertura de las Jornadas Nacionales sobre Política Educativa, Sindicalismo y Trabajo Docente (Concepción del Uruguay, 4 y 5 de mayo de 2017). Edición revisada y corregida por la autora.

[2] Licenciada en Ciencias de la Educación (UBA), Especialista en Políticas Educativas y Magíster en Ciencias Sociales (FLACSO), y Doctora en Psicología (UAM). Docente e investigadora de la Universidad Nacional de General Sarmiento y la Universidad de Buenos Aires.

[3] En general, las experiencias estatales, dependiendo de las características de los gobiernos de los países, pueden ser analizadas en la escala nacional, pero hay países, como por ejemplo el nuestro, donde esa caracterización puede ser a escala subnacional, entendiendo como una entidad subnacional a una provincia o un estado.

Para el caso de América Latina trabajamos sobre Chile, México y Colombia, y para el caso de otras regiones trabajamos con Inglaterra, con la provincia de Ontario en Canadá (este es un caso subnacional) y con Francia, entidades todas muy diferentes entre sí. El sentido que tiene en este estudio el trabajo comparativo no es anular la especificidad para después hablar de algunas generalidades en común, sino intentar entender la lógica de las transformaciones que se proponen en cada uno de los casos.

Es imposible hacer la recuperación intensiva de cada caso aquí, de modo que voy a plantear la variabilidad que hemos encontrado en lo que se relevó. Fueron relevadas regulaciones de las políticas estatales hacia el sector docente que refirieran a cada uno de estos puntos:

- Reclutamiento sobre aspirantes a la docencia[4]
- Formación inicial
- Ingreso a la carrera docente
- Permanencia en la carrera
- Formación a lo largo de la carrera
- Movilidad en los puestos y movilidad salarial
- Evaluación del desempeño de los docentes

Deliberadamente discutimos y seleccionamos estas dimensiones de análisis de las políticas estatales hacia el sector docente, porque son aquellas en las cuales están ocurriendo debates públicos en los países. En cada país no vamos a encontrar debates sobre todas las dimensiones, pero cuando se mira el conjunto se advierte que hay ciertos puntos sobre los cuales hay una revisión de los modelos históricos de desarrollo del trabajo docente y se plantean alternativas de modificación del modelo de carrera y desarrollo profesional que van en direcciones que tenemos que analizar. No voy a contar todo lo que hemos encontrado –hay un largo informe disponible para quien quiera conocerlo– sino que voy a subrayar algunas singularidades en las dimensiones de análisis que hemos seleccionado.

Vamos a empezar con la primera dimensión, el reclutamiento de los aspirantes a la docencia. Esta dimensión es interesante para un país como el nuestro, en el que se nos hace muy extraño pensar que se pueda seleccionar a quienes pueden estudiar carreras docentes. Esa no es nuestra tradición. Entonces, conocer lo que ocurre y/o las cosas que están discutiéndose en otros países permite desnaturalizar algunos aspectos de la carrera docente en Argentina que tenemos naturalizados; en la medida en que los tenemos naturalizados, no estamos suficientemente preparados para dar discusiones necesarias cuando se pone el foco en algunas dimensiones.

Por ejemplo, me parece interesante saber que países de muy distinta tradición educativa como Chile y Francia han desarrollado iniciativas que tratan de orientar a que ciertos estudiantes de la formación inicial sean los que obtengan más tempranamente oportunidades para ser docentes o para formarse como tales, sosteniendo a estudiantes becarios que quieran dedicarse a la educación, o mediante iniciativas de empleo temprano para estudiantes seleccionados por criterios que en cada caso se plantean. También interesa saber que existen políticas para atraer profesionales o licenciados de otras áreas, no solamente a los estudios docentes sino a la docencia misma: programas como "Enseña Chile" o el Programa "School Direct" en Inglaterra sostienen la idea de que una parte de la renovación del sector educativo puede venir

[4] Sabemos que expresiones como "reclutamiento" pueden ser un poco antipáticas, pero son usuales en el análisis de las carreras docentes.

de la incorporación a las escuelas de personas que provengan de otras tradiciones formativas que no sean la docente. No estoy hablando de que como faltan profesores en tal especialidad, entonces se admite el ingreso de quienes no tienen título docente; estoy hablando de políticas activas de ingreso al sistema escolar de personas que vienen de otras tradiciones formativas.

Frente al modelo que nosotros conocemos en Argentina, de una carrera docente que inicia con una formación abierta a todos los aspirantes y específica, lo que tenemos aquí son algunos casos de políticas de selección de quiénes van a ingresar a la carrera docente y también políticas de ingreso al trabajo docente de personas que no necesariamente tienen la formación a la cual le dedicamos tantos desvelos.

Me refiero a iniciativas en las que la formación docente no es una oportunidad de educación superior que algunas personas realizan para acceder luego, a través del título, a un cierto trabajo, sino en las que la formación docente es una oportunidad que se asigna selectivamente a aquellas personas que responden a requerimientos más exigentes para la admisión a programas de formación.

Trato de entrar en diálogo con este tipo de propuestas porque creo que es importante entender a qué problemas buscan responder y también qué problemas generan. En una profesión de carácter masivo como es la profesión docente[5], la idea de selectividad en el ingreso a la carrera, que puede ser atractiva para cierta lógica que después vamos a discutir, se hace pragmáticamente inviable. Si bien en algunas áreas, se dice, tenemos exceso de docentes titulados, en una gran cantidad de áreas lo que tenemos es una tremenda insuficiencia de docentes titulados. Ni siquiera estoy discutiendo el tema en términos del derecho a la educación superior de aquellas personas que han terminado la educación secundaria; lo estoy discutiendo en términos pragmáticos, en términos de la viabilidad de mecanismos de este tipo para una profesión como la nuestra, caracterizada por la masividad. A esto hay que agregar la discusión sobre el cercenamiento del derecho a la educación que supone que empecemos a descreer de las certificaciones que el propio sistema otorga cuando le da a alguien un certificado de educación secundaria, el cercenamiento que supone que se pretenda establecer que este certificado ya no es suficiente para ingresar en ciertos estudios de nivel superior[6].

La segunda dimensión tiene que ver con la formación inicial. Acá también se están produciendo cambios muy significativos en la distribución de casos que hemos podido analizar. Por ejemplo, ciertas escuelas en Inglaterra poseen autorización gubernamental para ofrecer su propia formación inicial. No estoy hablando de formación en servicio, estoy hablando de programas propios de formación inicial de escuelas autorizadas por el Gobierno para desarrollar iniciativas propias que salen del resto de las regulaciones estatales. Lo que se van formando son pequeños circuitos por los cuales las escuelas auto seleccionan a las personas que van a trabajar en ellas

[5] En la Argentina trabajan alrededor de 1.400.000 docentes y la tasa de renovación anual es de decenas de miles, entre los que se jubilan, los que dejan el cargo y los que tienen que entrar a cargos nuevos.

[6] Es interesante recuperar la perspectiva de la Educación Superior como derecho. En la Argentina se sancionó en octubre de 2015 la Ley 27.204 de Implementación Efectiva de la Responsabilidad del Estado en el Nivel de Educación Superior (la denominada "Ley Puiggrós"), que establece en su artículo 7°: "Todas las personas que aprueben la educación secundaria pueden ingresar de manera libre e irrestricta a la enseñanza de grado en el nivel de educación superior. (...) Este ingreso debe ser complementado mediante los procesos de nivelación y orientación profesional y vocacional que cada institución de educación superior debe constituir, pero que en ningún caso debe tener un carácter selectivo excluyente o discriminador".

y les proporcionan la formación que quieren que tengan para la lógica de trabajo de esa escuela.

También, aumento de los requisitos de formación. En Francia se ha convertido la formación docente inicial en algo que termina en un máster –un máster académico, no un máster profesional–, entonces el título de licenciado que históricamente era suficiente en Francia para el ingreso a la carrera docente ya no lo es. Inclusive en el caso de la prueba "Inicia" en Chile, se propone la evaluación de los egresados de la formación docente. Fíjense lo que estoy diciendo: están ocurriendo algunas transformaciones por las cuales los sistemas educativos, en sus distintos niveles, proporcionan una cierta formación, como la educación secundaria o la educación superior en formación docente, pero las certificaciones que el propio sistema da no se consideran suficientemente representativas de la formación requerida para lo que sea que los certificados permitían hasta poco tiempo atrás. Antes el certificado de la educación secundaria permitía acceder a la educación superior; pero los requisitos de admisión para la educación superior ponen en cuestión el valor de ese certificado. Y si hasta ahora las titulaciones emitidas por las universidades o los institutos se consideraban suficientes para el ingreso a la carrera docente, la evaluación externa de los egresados implica que aquellas titulaciones ya no se consideran representativas de la formación requerida.

En cuanto al ingreso a la carrera docente, en cuatro de nuestros casos –Francia, Colombia, Chile, México– se mantiene el modelo que tenemos en nuestro país, que es el concurso abierto de méritos con reglas generales, en nuestro caso incluidas en los Estatutos Docentes (históricamente en el Estatuto Nacional y luego en los estatutos docentes que han ido aprobando las diferentes jurisdicciones[7]). Pero empiezan a aparecer modelos que rompen con la idea de un concurso general y abierto y empiezan a trabajar sobre la idea de reglas locales. Por ejemplo, en Inglaterra existen regulaciones que permiten que los docentes apliquen a la escuela en la que desean trabajar y que sean los directores los que decidan quiénes serán los que ingresarán al trabajo. En el caso de la provincia de Ontario, en Canadá, la selección la realizan los consejos escolares, que no son entidades donde tengan representación los sindicatos docentes (en nuestro sistema estatutario, los sindicatos docentes participan en la evaluación del ingreso a la docencia; lo que hemos encontrado en nuestro estudio son casos en los que esta representación no procede).

En el ingreso a la carrera docente tienden a generalizarse los programas de inducción y en ciertos casos se plantean períodos de prueba. Los programas de inducción, que están en pleno desarrollo en la Argentina, son programas de acompañamiento a las personas que recién ingresan a la carrera docente. Hemos encontrado una novedad de cierta importancia, en Colombia y Canadá, que es el despido del docente novel que recibe una evaluación insatisfactoria en un marco de evaluaciones constantes en el período de prueba. También encontramos la autorización de ingreso a la carrera y el ejercicio docente a personas que no tienen la formación específica para situaciones de áreas de vacancias, para zonas de difícil acceso, áreas de formación profesional, etcétera.

[7] El proceso histórico de conformación de los Estatutos Docentes en la Argentina es de enorme relevancia para esta discusión. Recomiendo la lectura de la tesis de maestría de Roxana Perazza, para optar por el grado de Magister en Ciencias Sociales de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales: "La norma laboral docente en Argentina: entre la historia y los retos futuros", defendida en julio de 2016.

De modo que el modelo clásico estatutario de concurso abierto de méritos con reglas generales empieza a experimentar algunos cambios como los que hemos descripto aquí.

En lo que tiene que ver con la permanencia en la carrera docente, hemos encontrado tres resoluciones diferentes. Casos como el francés, similar al nuestro, en el que los docentes son funcionarios públicos que ocupan cargos permanentes en el Estado y hay reglas muy estrictas para la eventualidad de terminar la relación de trabajo con el Estado, como ante graves faltas disciplinares que requieren procedimiento de sumario. En la Argentina, como en Francia, no se puede despedir a un docente porque a alguien le parece que trabaja mal, que ya no lo necesita, o que quiere cambiar el proyecto de la escuela. Pero junto con ese principio clásico que se mantiene en el caso francés y también en el nuestro, hay países como Colombia y Chile donde la estabilidad laboral en la carrera docente está supeditada a la evaluación del desempeño laboral.

Acá hay algo importante que debe decirse: nuestros estatutos también prevén la evaluación periódica de los docentes y tienen estipulaciones por las cuales bajo situaciones muy graves se puede decidir la separación de la persona de su cargo y la interrupción de la relación laboral; pero son situaciones excepcionales en un marco de aplicación que ha tenido importantes problemas en nuestra historia reciente. En Colombia y Chile estamos hablando de algo que puede ocurrir periódicamente, supeditado a la evaluación del desempeño laboral que inclusive puede ser externa a la propia escuela. No siempre se trata de una evaluación que realicen los directivos o las personas directamente involucradas con el trabajo del docente en cuestión, sino que es una evaluación con criterios diferente. En el caso de Inglaterra, hemos encontrado estipulaciones que permiten que los directores puedan despedir de manera directa a los docentes, aunque tengan que pasar por las autoridades educativas locales, que son una institución muy tradicional de la educación inglesa que está en un proceso de debilitamiento.

Respecto de la formación a lo largo de la carrera, que es una de las grandes deudas de las políticas hacia el sector docente en la mayor parte de los casos analizados, hemos encontrado esfuerzos de muy distinto alcance por articular las propuestas en "sistemas de formación". Lo que se encuentra en estos países es que, atendiendo al volumen que tiene el sector docente como parte del empleo público, a la importancia que se le reconoce a la docencia como actor sustantivo en el desarrollo de lo educativo y en las posibilidades de mejoramiento de la educación, los países han ido desplegando a lo largo de las décadas numerosas iniciativas de formación docente, desde los viejos modelos de cursos sueltos –que es el modo primero que tomó la formación a gran escala– hasta sistemas de formación que tienen otra estructuración, que piensan en formaciones más prolongadas, situadas algunas de ellas en la escuela, etc. Por ejemplo, el sistema nacional de formación de educadores en Colombia, o la formación de catálogos nacionales de formación continua y superación profesional como lo ha propuesto México. Estos intentos de articular propuestas y ofertas en principio aisladas en un sistema de formación a lo largo de la carrera logran articulaciones de muy diversa calidad entre la formación y la carrera profesional.

Acá estamos ante un nudo del problema de trabajo docente. Nosotros los docentes trabajamos durante muchísimos años. Muchos de los que están aquí son muy jóvenes y quizás les cueste apreciarlo, pero alguien puede tener 53 años (como yo misma), 35 de antigüedad docente, por delante todavía otros 12 años (es mi caso),

o sea que estamos hablando de una carrera que al final va a ser de 45 años. ¡45 años! En 45 años de unxs profesionalxs que trabajan en el campo de la cultura, es lógico suponer que las necesidades de formación variarán muchísimo. No es lo mismo lo que puedo requerir cuando me acabo de recibir y comienzo a trabajar que lo que puedo requerir a esta altura de la carrera, cuando probablemente sea necesaria la actualización disciplinar y académica, en tanto otras cuestiones, como cierto grado de aplomo y solvencia para dar una clase, están más resueltas. En carreras tan extensas en el tiempo es lógico pensar que los docentes tenemos diferentes requerimientos de formación, e inclusive diferentes experiencias que aportar a nuestros propios sistemas de formación, a fin de revisarlas, sistematizarlas, mejorar su desarrollo, etc. Sin embargo, una gran deuda de los sistemas de formación docente es una mejor articulación entre estos requerimientos de formación y el propio desarrollo de la carrera. Les sugiero que busquen y analicen las propuestas de la provincia de Ontario en Canadá, que desde 2007 empezó a implementar políticas de formación continua destinadas a diferentes etapas de la vida profesional; es interesante cómo en esas políticas de formación continua es distinto lo que se piensa para un docente que recién inicia, para uno que tiene cierta antigüedad y para uno que está al final de su carrera[8].

Un punto complejo tiene que ver con la movilidad en los puestos y la movilidad salarial. Hemos encontrado una enorme variabilidad en las políticas analizadas, lo que puede implicar que estamos frente a una dimensión del trabajo docente sobre la cual se están produciendo regulaciones de nuevo tipo que tenemos que conocer y discutir.

Por ejemplo, evaluaciones para la reubicación en el nivel salarial como ocurre en Colombia; asignaciones salariales ligadas a la evaluación, como la asignación variable por desempeño en Chile, o ligadas a la formación, como la asignación de perfeccionamiento también de Chile; concursos que permiten un ascenso de grado en la carrera, no en una carrera escalafonaria sino en una carrera horizontal que tiene grados salariales, entonces uno puede concursar por un grado salarial superior al que tiene en la actualidad sin cambiar el puesto. Yo puedo ser un profesor de Matemática de escuela de grado 1, de grado 2 o de grado 3 según una suerte de concurso interno que voy haciendo dentro de mi propia carrera; progresión en las categorías salariales a partir de completar una cierta cantidad de programas de formación que se acreditan en un sistema de créditos bajo el cual se puede progresar en la carrera salarial. Estos son mecanismos de movilidad salarial que rompen con la exclusividad que ha tenido, en el diseño histórico de muchos modelos de carrera docente, la antigüedad.

Hemos encontrado ciertos grados de libertad para que las escuelas determinen el salario inicial de los docentes (no estoy hablando de escuelas privadas –que ya tienen esta movilidad en muchos países– sino de escuelas del sistema estatal que dispondrían de recursos específicos para determinar un salario inicial diferente a

[8] En el momento de realizar el estudio, encontramos que Ontario implementaba desde 2007 políticas de formación continua destinadas a diferentes etapas de la vida profesional: un programa de inducción profesional para los docentes noveles (*New Teacher Induction Program, NTIP*), un sistema de evaluación de desempeño para docentes experimentados (*Perfomance Appraisal for Experienced Teachers*), el Programa Aprendizaje y Liderazgo (*Teacher Leadership and Learning Program*, TLLP) y los Principios del Aprendizaje Profesional Efectivo. Se trata de una serie de políticas articuladas entre sí y con la carrera, bajo el supuesto de que para que el desarrollo profesional docente sea efectivo y permanente los docentes deben ser sujetos protagónicos de su propio aprendizaje y tener la capacidad de desarrollar y renovar su conocimiento y habilidades.

sus propios docentes); distintas formas de movilidad horizontal; incentivos a maestros destacados y sistemas de incentivos colectivos, no solamente para docentes a título individual sino también para instituciones, asociados a resultados educativos. Como ven, la movilidad salarial y la movilidad en los puestos es una dimensión importante en las políticas recientes de regulación del sector docente.

Una dimensión más: la evaluación del desempeño. Decía antes que en todos casos –también en nuestro país– se establecen mecanismos de evaluación del desempeño docente. Pero varían el método de evaluación, aquello que se toma como base para evaluar (respecto de qué hago alguna consideración evaluativa sobre el desempeño docente), los efectos que tiene la evaluación (sobre qué cosas, qué tipo de efectos) y finalmente con qué frecuencia se realizan.

En cuanto al método de evaluación, encontramos tres formatos básicos: evaluaciones estandarizadas de los conocimientos docentes; evaluaciones de los docentes a través del desempeño de sus alumnos; y estudios de las prácticas pedagógicas. Me interesa destacar el caso francés, donde la idea es que la práctica pedagógica no se puede evaluar de forma estándar, como si hubiera un modelo genérico de evaluación que valiera para toda práctica, sino que requiere un estudio de la práctica concreta, lo que supone sistemas bastante complejos de evaluación. Por muy compleja que sea la evaluación estandarizada, una característica que tiene es que toma decisiones que simplifican la variabilidad de las prácticas para poder producir un estándar. Lo que hacen en cambio los estudios de prácticas pedagógicas es tratar de recuperar el carácter casuístico de la práctica pedagógica y producir evaluaciones situadas.

En cuanto a las bases de la evaluación, están teniendo lugar políticas de formulación de estándares para evaluar a los docentes, ya sea a los docentes en formación, a los noveles y a los docentes en ejercicio. Es interesante la cuestión de los estándares, aunque cuando se escucha en educación la palabra estándar aparecen automáticamente las alertas. Por mi parte, pienso que hay que discutir ciertos parámetros del trabajo docente que podamos acordar. El asunto es quién fija los estándares, si se fijan externamente, desde alguna otra profesión que mira a la profesión docente y establece cómo debería ser, o si, como en todo el resto de las profesiones, los estándares los desarrolla la propia profesión. Porque los estándares para los ingenieros los ponen los ingenieros, personas que conocen la clase de trabajo que un ingeniero realiza. Por algún motivo, cuando se discuten estándares para la docencia se pone en duda que sea la propia docencia la que puede definir y discutir aquellos parámetros que definen la variabilidad de las actuaciones y aquello que configura una práctica que va en línea con el derecho a la educación, con el cumplimiento de los propósitos de aprendizaje de los chicos y chicas y demás. Acá hay un problema no solamente con la propuesta de fijación de los estándares sino con la definición de quién los fija.

Hay efectos de las evaluaciones que hemos encontrado en las políticas que hemos estudiado. Efectos sobre el salario, efectos sobre estabilidad laboral. Y un efecto interesante, sobre la definición del plan de desarrollo profesional: la idea de que el sentido que tiene la evaluación no es decidir cuánto va a cobrar una persona, o si permanece o no en el trabajo, sino cómo se define un plan de desarrollo profesional o superación profesional –como se lo llama en los dos casos en los que lo hemos encontrado– que permita desarrollar aquello que la evaluación muestra que es, o bien un aspecto interesante de la práctica profesional que amerita sistematización,

profundización y demás; o bien un aspecto problemático de la práctica que requiere algún tipo de fortalecimiento.

Y finalmente la cuestión de la frecuencia de las evaluaciones. Tenemos sistemas anuales, como en Inglaterra y en nuestro propio país, donde la evaluación sigue teniendo frecuencia anual. En cambio, hemos encontrado regulaciones que establecen momentos de la carrera en que uno es evaluado. No es evaluado todo el tiempo, sino que hay ciertos puntos (cada cuatro años en Chile, por ejemplo) que generan que el docente tenga cierta representación de su carrera en unas etapas más prolongadas. No es año a año, en una evaluación que de tan rutinaria se vuelve poco significativa para la propia lectura de la carrera, sino que se convierte en algo que el docente sabe que va a suceder en ciertos puntos de su carrera, lo que probablemente configura una manera de pensar el propio desarrollo profesional con una temporalidad muy diferente.

Dos posiciones sobre el trabajo docente

Lo que acabo de mostrar es una gran variabilidad de políticas. Como nos habían encomendado un estudio sobre casos nacionales o subnacionales en los cuales se pudieran encontrar políticas activas de transformación de algunas regulaciones sobe la carrera y el desarrollo profesional docente, lo que hemos encontrado es una gran cantidad de iniciativas. No es un estudio representativo de lo que pasa en todos los países del mundo, sino un estudio de casos intencionalmente elegidos porque están asumiendo iniciativas respecto de este punto. Entonces, esto puede haber dejado la impresión de que está pasando de todo... no está pasando de todo en todos lados, son casos intencionalmente elegidos.

Cuando uno analiza la variabilidad de las políticas encontradas, puede identificar dos extremos, dos posiciones en algún sentido modélicas. Como todo modelo simplifica, elimina variabilidad, ningún caso responde en forma pura a uno de los dos modelos o posiciones que vamos a plantear. A mí me interesa plantearlos para ayudar a entender lo que se está discutiendo. Con este propósito, les voy a presentar dos posiciones modélicas entre las cuales se pueden reconocer muchos estadios intermedios. Son dos posiciones modélicas que analizamos a fines del 2015 con los colegas de la Red ESTRADO en el encuentro de GESTRADO[9], que es el grupo de la Red ESTRADO que trabaja sobre las políticas de regulación del trabajo docente. Y las analizamos tratando de ver qué se está discutiendo y cómo se está pensando el cambio en las regulaciones del trabajo docente.

Hay un primer enfoque sobre la educación y el trabajo docente que empieza a mirar a la educación como un producto. Lo que ocurre en las escuelas, en el sistema educativo, es que el sistema educativo debe producir: producir recursos humanos, producir personas formadas, producir personas capaces de insertarse en la educación superior, producir personas que puedan encontrar un trabajo o generarse su propio empleo. Hay una variabilidad de ideas respecto de lo que debería producir el sistema educativo, pero empieza a haber una mirada hacia el sistema educativo como un gran conglomerado de instituciones que debería producir una cierta cosa. Por eso propongo que el primer enfoque deriva de la idea de la educación como un

[9] Seminario Internacional "Trabalho docente para uma educação democrática e inclusiva", organizado por el Grupo de Estudios sobre Política Educacional y Trabajo Docente (GESTRADO) de la Universidad Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 28 al 30 de octubre de 2015. Allí presenté la conferencia: "Indicadores de qualidade do trabalho docente para uma educação democrática e inclusiva", de la que retomo esta contraposición entre modelos.

producto, de una mirada crítica a lo que produce la escuela, una mirada sistemática sobre el déficit que tendría la escuela para producir lo que debería producir. En esa mirada se concatenan cuatro ideas.

La primera es que el problema de la educación (de la que el diagnóstico dice "no produce lo que tiene que producir") es la calidad del trabajo de los maestros y profesores. Una calidad que está genéricamente definida como "baja calidad". Entonces, si el problema de la educación es la baja calidad del trabajo de maestros y profesores, hay que buscar formas de mejorar la calidad de la educación que resulten o sean el efecto de lograr mejorar los desempeños individuales de maestros y profesores. ¿Se entiende el razonamiento? La educación no produce lo que tiene que producir, por la baja calidad del trabajo de quienes tienen que producir eso, entonces la mejora de la calidad de la educación va a provenir de la mejora de los desempeños individuales de quienes trabajan como maestros y profesores. En esa lógica, para lograr esa mejora, para lograr mejores desempeños individuales, las formas de regulación del trabajo docente deben promover la competitividad que es algo que, en esta mirada, le ha faltado al sistema escolar; y deben ofrecer reconocimiento y remuneraciones adicionales a aquellos que en esta lógica de fomento de la competitividad logren los mejores desempeños individuales o logren mejoras en sus desempeños individuales. Algunas de las iniciativas que he descripto antes van en este sentido. Yo he descripto algunas regulaciones que los países o entidades subnacionales están proponiendo, que van en dirección a ofrecer un reconocimiento diferencial de acuerdo con el diferente desempeño individual. ¿Y cómo sé, en esta lógica, qué desempeños individuales son los mejores? Los referentes del buen desempeño individual, en esta lógica de razonamiento, son los resultados que obtienen los alumnos de esos docentes en evaluaciones estandarizadas. Hay países que ya hacen de esto un sistema muy probado, como ocurre en ciertos condados de Inglaterra o en nuestro hermano país, Chile. Quiero decir con esto que este no es un modelo teórico, es un modelo que tiene existencia en la forma en que ciertos países regulan el trabajo docente, es posible encontrar en algunas de las descripciones que hemos compartido regulaciones que van en esta dirección, en dirección a concebir que la mejora de la educación es efecto de la mejora del trabajo de cada uno de nosotros a título individual, y que el trabajo de cada uno de nosotros a título individual debe ser medido en su mejora a través de cómo mejoran los resultados de aprendizaje de nuestros alumnos.

Hay en orden a este enfoque cosas que ya existen y podrían ordenarse en este sentido. En nuestro país, las pruebas estandarizadas existen desde hace tiempo. Empezaron con el Operativo Nacional de evaluación (ONE), empezaron con la Ley Federal de Educación, no se han interrumpido desde entonces y por ello puede haber disponibilidad institucional para generar mecanismos que enlacen las evaluaciones con reconocimientos diferenciales a los docentes; es posible porque existe el armado institucional que lo permitiría.

En cuanto al segundo enfoque, es mucho menos nítido que el que acabo de exponer, es más trabajoso, más difícil de explicar, entre otras cosas porque no supone una concatenación argumentativa tan directa entre baja calidad de la educación, baja calidad del trabajo docente, mejora del trabajo docente a través de la competitividad y la remuneración diferencial, evaluación del trabajo docente a través de los resultados de aprendizaje que obtienen los alumnos. El segundo enfoque parte de una visión distinta de la educación, mira a la educación como una práctica que realiza derechos. Si tiene que producir algo es un derecho, entonces no lo produce, lo

realiza. Y realizar derechos es algo muy distinto a producir un recurso humano o a producir un adecuado ingresante a la educación superior. Los derechos educativos son mucho más amplios que la definición restrictiva que te puede dar la cuestión del empleo o el ingreso a la educación superior. Este enfoque no está pensando a la educación como algo que se justifica sólo por lo que va a sucederle a la gente en el futuro –aunque esto tenga toda la importancia–, sino que también se justifica por lo que les sucede a los sujetos en el momento de su experiencia educativa dentro de las escuelas. No vale supeditar todo a un futuro que alguna vez ocurrirá, sino que hay algo de lo que les ocurre a los niños, adolescentes, jóvenes y adultos en las propias escuelas: se están cumpliendo ciertos derechos que las leyes les reconocen. Y, en consecuencia, el trabajo docente no está visto como un trabajo individual que cada uno mejora por sí solo, sino como un trabajo de carácter muy distinto, político, institucional, colectivo y colaborativo. Por supuesto, es otro extremo y en el medio se admiten variaciones.

El primer enfoque tiene una visión muy precisa sobre el trabajo docente que, desde mi punto de vista, produce definiciones que dejan de lado cantidades de cosas, pero entiendo que genera una definición atractiva por su carácter aparentemente simple, aparentemente técnico, por su concatenación directa entre argumentos. El segundo enfoque es más trabajoso. Es más debatible. Nos coloca frente a una situación deliberativa que es bastante incómoda si se quieren encontrar soluciones fáciles a problemas complicados. Hay tres características que me parece que hacen a este trabajo político, institucional, colectivo y colaborativo un trabajo mucho más difícil de regular que lo que supone el primer enfoque.

La primera es que este trabajo hace de la trasmisión de saberes y de la generación de formas de humanidad su contenido sustantivo. No está formando recursos humanos, o formando ingresantes a la educación superior, aunque las personas después trabajen o continúen estudiando (porque eso también ocurre, desde luego). La visión del trabajo docente es que se trata de la trasmisión de un conjunto de saberes acumulados en la cultura sobre los cuales además hay mucho debate (¿cuál es el *canon* cultural que hay que trasmitir?), y que al concretar esta transmisión está produciendo humanidad. Está produciendo algo que también está en debate: qué tipo de sociedades queremos, qué tipo de oportunidades queremos que las personas tengan para experimentar con muy diversas áreas de la cultura. En fin, es una visión muy distinta del trabajo docente que hace más complicado decir "esto es lo que debería producir la educación".

La segunda característica es que la enseñanza, que es la función principal que se le asigna al trabajo docente, es una función institucional. No es algo que pueda ser descripto en términos de lo que cada uno de nosotros hace cuando cierra la puerta del aula, como en el modelo clásico de la visión individual del trabajo docente. La enseñanza es una función institucional, de suerte que todos nosotros, los que estamos aquí, no somos el resultado –aunque nuestras biografías a veces así lo recorten– de la acción de algún docente destacado, sino que somos el resultado de la actuación de un sistema institucional que ha hecho con nosotros ciertas cosas que hacen que estemos aquí hoy, en nuestro caso produciendo conocimiento acerca el trabajo que realizamos.

Y finalmente, como ya señalé, es un ejercicio extendido en el tiempo y eso significa que, en los 45 años de los que hablaba antes, va cambiando la visión que tenemos acerca de lo que la propia educación tiene que hacer. Entonces, aún si yo qui-

siera fijar estándares o parámetros para esta profesión, son estándares y parámetros que tienen que estar en permanente revisión porque, a medida que el programa institucional llamado escolarización va logrando ampliar el acceso de más y más chicos y chicas, a lo largo de más tiempo, a una mayor variabilidad de sectores de la cultura, va cambiando lo que determina la definición cualitativa del trabajo docente. No sé si a ustedes les pasó lo mismo que a mí: cuando vi el video del Himno[10] me conmoví mucho, me pareció maravilloso que chicos de nuestro país, de lugares tan diversos, hayan tenido la oportunidad de aprender música, de realizar una producción colaborativa como es hacer música en una orquesta, con un grado de ejecución muy interesante tratándose de niños, adolescentes y jóvenes. ¿Qué parámetros le ponemos a eso? ¿Cómo se valora el proceso humano que ocurre allí? ¿Qué estándar le ponemos? Lo que me pregunto es: ¿quién hubiera dicho hace 40 años, 20 años, 30 años que una experiencia tan significativa podía ocurrir, y que eso iba a formar parte de lo que las políticas educativas iban a proponer? Bueno, esta clase de cambios que van ocurriendo en lo que tenemos para decir acerca de lo que queremos que la educación haga con los chicos y las chicas, hacen imposible que podamos contar con unos parámetros definidos de una vez y para siempre para una profesión con un ejercicio tan extendido en el tiempo.

Así se plantea el problema de cómo orientamos nuestro propio desarrollo profesional en colaboración con otros en el marco de instituciones educativas; no cada uno con su carrera y su currículum; cómo orientamos nuestro propio desarrollo con una visión crítica sobre lo que va ocurriendo con la educación, porque es una educación que en el largo tiempo de nuestras carreras va a cambiar, va a responder a nuevas expectativas, a nuevas conceptualizaciones acerca del derecho, y por ello tiene que permanecer abierta a la deliberación.

Y digo esto: "aunque". Y ahora voy a poner unos "aunques" a las tres características del trabajo docente que enuncié. Aunque este trabajo hace de la trasmisión de saberes y de la generación de formas de humanidad su contenido sustantivo, siempre está en duda nuestra autoridad sobre el conocimiento, nuestra autoridad sobre la cultura y, por tanto, en el caso de las políticas educativas, nuestra capacidad para evaluarnos a nosotros mismos. Dije también que la enseñanza es una función institucional y esto lo sostengo, aunque las regulaciones del trabajo docente y la organización del trabajo docente tienden a obturar la acción conjunta. Porque, como ustedes bien saben, el reconocimiento de que dentro del trabajo y de la jornada escolar se requieren instancias de trabajo colaborativo con otros es todavía insuficiente en las regulaciones con las que contamos respecto del trabajo docente, al menos en un país como el nuestro. Y digo que el ejercicio de nuestro trabajo es extendido en el tiempo, aunque los sistemas de formación sigan centrados en términos de su volumen institucional en la formación docente inicial. Han pasado muchas cosas respecto de la formación a lo largo de la carrera, pero todavía el volumen y el desarrollo institucional del sistema formador tiene su base más pesada en la formación docente inicial, y es insuficiente y bastante sometido a las reglas de mercado en lo que es la formación continua. Y cuando el Estado ha avanzado en la construcción de sistemas estatales de formación docente a lo largo de la carrera, estos sistemas están continuamente sometidos a la puja presupuestaria, porque no tienen una base institucional enteramente clara como sí la tiene la formación inicial.

[10] En referencia a un video proyectado al comienzo de las Jornadas.

En términos de políticas, el enfoque uno, el enfoque para el cual el problema de la educación es el bajo desempeño de los docentes y la mejora de la educación vendrá de la mejora de los desempeños individuales, impulsada o estimulada por reconocimientos salariales diferentes y evaluada la tarea docente a través de pruebas estandarizadas, lleva a algunas de las políticas que describí en la primera parte de la exposición. Políticas para atraer estudiantes talentosos a los estudios de magisterio; selectividad en el ingreso a la carrera docente; evaluación técnica de desempeños docentes en el aula a través de los resultados de aprendizaje de los alumnos; pago por resultados.

En términos de políticas, el enfoque dos es más trabajoso, porque requiere políticas capaces de reconocer la diversidad del trabajo docente en contextos institucionales reales, capaces de traducir esa diversidad de prácticas en parámetros o criterios que son muy complejos, porque si la práctica es variable hay que tener un conjunto muy complejo de parámetros o de criterios que permitan recoger evidencias acerca de ese trabajo.

Son políticas que requieren diseñar sistemas locales de desarrollo profesional, sistemas que estén atentos a las condiciones de trabajo en las escuelas, a los problemas que se plantean en el desarrollo de la actividad educativa en el sistema escolar; y que además analicen el trabajo docente en relación con sus condiciones. Esto es, si yo quiero poner ciertos parámetros o criterios para evaluar el trabajo docente, lo tengo que hacer en relación con las condiciones en que el trabajo docente se desarrolla, porque de lo contrario es una evaluación desencajada del modo en que el trabajo efectivamente se realiza; estaríamos poniendo un parámetro indiferente a la enorme variabilidad de condiciones en que se desarrolla el trabajo de maestros y profesores en el sistema.

Sobre las políticas hacia el sector docente que propone el Plan Educativo Maestr@

El Gobierno Nacional ha presentado hace poco y circula de manera oficial un borrador, el denominado Plan Maestro[11] para la educación, un plan a 10 años que propone una serie de políticas destinadas al cumplimiento de ciertas metas todavía incumplidas de la Ley de Educación Nacional y además a la explicitación de algunas metas nuevas que establezcan, en la perspectiva que propone el gobierno nacional, un parámetro de desarrollo para la educación argentina para la próxima década. Ese Plan Maestro tiene la estructura de un proyecto de ley, que todavía no ha sido presentado al Congreso de la Nación, pero está redactado bajo el formato de proyecto de ley (tiene el mensaje al Congreso, los fundamentos y la parte resolutiva junto con dos Anexos)[12].

[11] Es necesario recordar que el 21 de marzo de 2017, en una conferencia de prensa, el presidente Mauricio Macri había presentado los resultados del Operativo Aprender, aplicado por el Ministerio de Educación y Deportes de la Nación en octubre de 2016, presentación que fue seguida de un diagnóstico en el que se informó sobre "la crisis y emergencia" de la educación en el país, y del anuncio de que se enviaría al Congreso un proyecto de ley que formalizaría un plan de metas educativas para el decenio 2016-2026 [ver: https://www.youtube.com/watch?v=EDKSRbOUm20]. En aquella oportunidad, el presidente tuvo la cuestionada expresión "aquel que tiene que caer en la escuela pública". El Ministerio de Educación y Deportes de la Nación presentó días después a la consulta un documento que definió como borrador de un proyecto de ley sobre educación, denominado "Plan Educativo Maestr@".

[12] Tras diversos avatares que no se reconstruyen aquí, el proyecto de ley no fue enviado al Congreso.

En el primer Anexo presenta una larga consideración sobre el estado de la educación argentina, una suerte de "hasta donde hemos llegado y lo que falta por hacer". En el segundo Anexo presenta las metas que se proponen para los próximos 10 años. De ese Plan Maestro, sobre el cual existe además una plataforma abierta, *on line*, para la consulta pública[13] (para que las personas entremos y opinemos sobre este plan en un plazo acotado, hasta el 31 de mayo de 2017[14]), hice una selección de lo que propone respecto de la carrera docente.

Dice el Plan Maestro que se propone:

> Avanzar en el diseño de una carrera docente que abra dos caminos diferentes: el camino tradicional de acceso a funciones directivas y de supervisión y una nueva trayectoria que permita ascender sin dejar la sala de clase. Avanzar en esta dirección permitirá superar los altos niveles de frustración que tienen aquellos que desean ascender y no pueden hacerlo por la falta de oportunidades y, al mismo tiempo, permitir el ascenso en el dominio de competencias ligadas directamente al ejercicio de la docencia y no al cambio de funciones y de competencias. Asimismo, este diseño de carrera permitirá superar el esquema actual, donde la variable principal de mejoramiento de las condiciones salariales es la antigüedad. (pp. 27-28)

Esto es un asunto que se viene discutiendo hace mucho en la Argentina, la posibilidad de tener un modelo de carrera docente que, además de prever el ascenso en los cargos del escalafón que prevé el estatuto, tenga oportunidades (hay que ver si tienen que ser sólo salariales o de qué otro tipo deberían ser) que diferencien un mismo puesto de trabajo en función de una serie de criterios. La propuesta del denominado Plan Maestro asume esta cuestión y la plantea en términos de un modelo de carrera docente que abra dos caminos diferentes: el camino del ascenso hacia funciones directivas y supervisivas y el camino del ascenso dentro del propio cargo.

Y dice después:

> En este esquema, el diseño de la carrera docente tiene que permitir una estrecha articulación entre los primeros años de ejercicio profesional y los últimos. El escalón más alto de la carrera docente debe ser el de monitor de los primeros años de ejercicio profesional de los docentes nuevos. Esta articulación permitirá una transferencia de los saberes y experiencias adquiridos en el servicio por los más expertos a los que recién ingresan. (Plan Maestro, pp. 27-28)

Esto es algo a considerar en relación con el desarrollo reciente en nuestro país de sistemas de acompañamiento de docentes noveles en los cuales han trabajado en forma conjunta los directivos de las escuelas que reciben a los nuevos docentes y los formadores de los docentes. Acá se estaría proponiendo un esquema un poco distinto en el que la función de monitor de los primeros años ya no sería de los directivos o de los formadores de docentes sino, dentro de esta nueva carrera horizontal, de aquellos que por algún motivo hayan alcanzado el escalón más alto en esta carrera.

Sigo describiendo; por ahora sólo describo. Esto que leí recién está en el Anexo I. En el Anexo II hay algunas metas relacionadas con la carrera docente. En la meta 16 dice: "Crear un Instituto de Evaluación que desarrolle e implemente nuevos instrumentos de recolección de información y evaluación para contar con diagnósticos más completos y precisos del sistema educativo". Y debajo de lo que debería ser este

[13] Ver: https://dialogo.compromisoporlaeducacion.edu.ar/forums/metas.

[14] Esto es, muy pocos días después del evento en que fue pronunciada esta conferencia. La plataforma estaba preparada para recoger opiniones individuales y era sumamente inadecuada para hacer lo propio con argumentaciones institucionales.

instituto de evaluación aparecen varios incisos, yo tomé el 16.4, que dice: "Diseñar e implementar para el año 2021 un sistema de evaluación para los estudiantes y egresados de los Institutos de Formación Docente".

La evaluación entonces estaría a cargo del Instituto de Evaluación y ya no de los propios institutos formadores, de los profesores y profesoras que trabajan en el sistema. Entontes, creación de un Instituto de Evaluación que en otra parte se propone que sea autónomo (no dependiente del Ministerio de Educación nacional), que tenga entre sus propósitos diseñar e implementar la evaluación de los estudiantes y egresados de los institutos de formación docente.

Sigo con otras metas relacionadas con las carreras de formación docente. La meta 20: "Lograr que el VEINTICINCO POR CIENTO (25%) de los profesores de los Institutos Superiores de Formación Docente estatales tengan un título de Maestría en 2026" (mayúsculas en el texto fuente). Una cuestión interesante para discutir: la idea de que la carrera académica es lo que mejorará la formación de los formadores de docentes, sin ninguna discusión acerca de lo que efectivamente necesita la formación docente, acerca de cuál sería el modelo de "mayor formación" para un formador de formadores. Es un tema muy importante en la educación superior, que la formación más usual que ha existido para quienes trabajamos en el nivel superior corresponde más al modelo de carrera académica que al modelo de carrera ligado a la formación docente, a la supervisión, al trabajo en el propio sistema. En algún sentido, esta propuesta de una titulación de maestría importa, introduce a la formación docente un modelo de desarrollo formativo más propio de la carrera académica. Me podrán de decir que hay maestrías que son profesionales y no académicas, pero eso es en el mundo de los negocios; en el mundo de la educación, las maestrías son casi exclusivamente académicas.

Meta 22: "Ampliar progresivamente la cantidad de becas otorgadas a estudiantes del último año del nivel secundario con buen desempeño y vocación docente hasta alcanzar VEINTICINCO MIL QUINIENTAS (25.500) becas en el año 2026" (mayúsculas en el texto fuente).

No sabemos –porque no lo dice el documento– cuál es la tasa de renovación que tiene el trabajo docente en la Argentina, pero 25.500 becas respecto de esta tasa de renovación es un número muy importante, de forma tal que, de acuerdo con esta meta, a largo o mediano plazo, la mayoría de las personas que ingresen a la carrera docente habrán sido estudiantes "con buen desempeño y vocación docente".

Meta 28: "Disponer, en un plazo no mayor a DOS (2) años y mediante acuerdos marco, de un sistema nacional de carrera docente al cual se puedan adherir voluntariamente los docentes en ejercicio". En este modelo de doble carrera –la carrera del Estatuto y la nueva carrera–, lo que nos está diciendo el Plan es que la nueva carrera no va a ser una discusión estatutaria, que es como debería discutirse la carrera docente (porque en la Argentina la carrera docente está regulada por ley y la ley es un Estatuto). Ahora sería un acuerdo marco del Consejo Federal de Educación –una manera muy distinta de regular el trabajo docente– al que puedan adherir voluntariamente los docentes en ejercicio. Pero también dice una meta que está en el apartado anterior, la 27.1 "Lograr en el año 2026, que el CINCUENTA POR CIENTO (50%) de docentes en actividad de gestión estatal (incluyendo a todos los docentes ingresantes desde el año 2019) estén adheridos al Sistema Nacional de Carrera Docente" (nuevamente, mayúsculas en el texto fuente). Entonces parecería que no va a ser voluntario, como declara la meta 28, sino que en cierto momento todos los ingresantes deberán estar adheridos al nuevo modelo de carrera.

Hay en lo que yo acabo de leer aspectos que uno puede encontrar atractivos y aspectos que uno puede encontrar problemáticos. Yo voy a dejar que ustedes discutan qué es lo atractivo y qué es lo problemático en estas largas jornadas que tienen para compartir discusiones. Nunca van a encontrar una propuesta que en toda su letra corresponda a uno u otro enfoque sobre el trabajo docente. Lo que se encuentra generalmente son formulaciones híbridas, que toman elementos de las dos formas de mirar el trabajo docente; pero, dentro de lo híbrido, me parece que en lo que acabo de leer ingresan algunos elementos nuevos que son más propios de lo que hemos llamado el enfoque 1. La idea de la atracción de estudiantes talentosos a la docencia mediante un sistema de becas, la idea de un sistema de carrera que nos evalúe a cada uno de nosotros por una agencia externa a la escuela en la que trabajamos, y nos dé un incentivo distinto que no sea el del ascenso, generalmente termina siendo uno de carácter salarial, lo que implica diferenciar las remuneraciones, lo que requiere algún parámetro más o menos justo (si es que tal cosa aplica), lo que debería implicar la evaluación de cada uno de nosotros, lo que abre problemas cómo cuál sería el parámetro para esa evaluación, quién lo va a discutir, quién va a hacer la evaluación, etc.

Desde mi punto de vista, y es una apreciación enteramente personal, se están empezando a configurar –y en la discusión pública vamos a encontrar esta configuración– propuestas hacia la carrera docente que nos acercan más al enfoque uno. Nadie tiene por qué estar en acuerdo o en desacuerdo con uno u otro enfoque. Yo tengo profundos desacuerdos con el primer enfoque, pero estoy totalmente interesada en discutir con aquellos que consideran que la mejora del trabajo docente va a resultar de lo que propone este modelo que se expresa en el Plan Maestro.

Consideraciones finales sobre las regulaciones del trabajo docente

El conjunto de reflexiones finales que les quiero dejar tienen que ver con algunas consideraciones sobre las regulaciones del trabajo docente que configuran un escenario de discusión del que me gustaría participar.

Por un lado, que lo que las regulaciones del trabajo docente tienen que perseguir, y tienen que asegurar, es el cumplimiento de propósitos de interés público. Los propósitos de interés público tienen que ver con el cumplimiento de los derechos educativos. Ésa es la función que tiene el sistema escolar. Tendríamos que ver si las regulaciones del trabajo docente están apuntando a cuestiones de interés público o están apuntando a propósitos sectoriales. Esto es de alta relevancia para lo que tenemos que discutir en estas Jornadas.

Por otro lado, pienso que las regulaciones del trabajo docente tienen que permitir ciertos niveles de creatividad, de responsabilidad, de autonomía sobre el trabajo docente, y entonces cualquier parámetro que pretenda uniformar el trabajo docente va en desmedro de esta posibilidad, que es una posibilidad intrínseca a la variabilidad del trabajo docente. La representación pública del trabajo docente es la de un maestro de escuela y la de un profesor de secundaria, de la escuela urbana de un docente por grado; pero nosotros, que trabajamos en educación, sabemos que el sistema educativo tiene una enorme variabilidad de condiciones de desempeño del trabajo y que la mirada pública no recoge esta gran variabilidad. Dentro de esa variabilidad, el intento de regular centralmente y de manera uniforme el trabajo docente es un intento que conspira contra lo que alguna vez llamé la "invención del

hacer"[15], que es la producción de una respuesta local a la particular configuración que supone lo educativo en los muy distintos ámbitos de trabajo en los que nos desempeñamos maestros y profesores.

Me gustaría también plantear que la autonomía no debería referirse al trabajo individual, no es tanto la idea bien propia del individualismo, según la cual cada uno hace lo que le parece según su leal saber y entender, sino que la autonomía refiere al colectivo docente, refiere a lo que se puede deliberar y producir como propuestas en un marco de trabajo colectivo y colaborativo. Cualquier afectación o alteración que se quiera hacer respecto del trabajo docente tiene que ser redefinida con la participación de los propios docentes, como por otro lado en cualquier otro sector o actividad en el que se reconoce, del lado de la profesión, a personas formadas, preparadas, responsables, que tienen que dar cuenta por lo que hacen.

Quiero cerrar afirmando que a mí me parece que no está mal discutir, hay que discutir y hace tiempo que se viene discutiendo el conjunto de regulaciones sobre el trabajo docente en la Argentina. Desde mi punto de vista, que sé que no va a ser del todo simpático pero es el que sostengo, ha habido oportunidades en los últimos años de dar una discusión de fondo, pero esta discusión de fondo no se pudo dar. Se dio localmente, en muchos lugares hemos debatido, en foros como éstos se han planteado cuestiones vinculadas con las regulaciones del trabajo docente, pero no hemos logrado que tengan un estado público, compartido como colectivo docente, que nos permita hacer frente de maneras informadas, compartidas –de maneras que muchos y muchas colegas puedan sostener, entender y acompañar–, a los embates de lo que yo llamo soluciones simples a problemas complejos. Los problemas complejos no tienen soluciones simples. Las soluciones son complejas. Nosotros no hemos sido capaces de encontrar soluciones al complejo problema educativo; hemos mejorado cantidades de cosas, pero muchas otras nos han quedado pendientes. Y afrontamos ahora un período de debate público sobre el trabajo docente, una retórica de desprestigio del trabajo docente y de desprestigio del trabajo en las escuelas, que nos pone a la defensiva frente al tipo de discurso con el cual tenemos que discutir. Yo estoy sumamente preocupada en este contexto y quería cerrar compartiendo esta preocupación e invitando a que estas jornadas, cuya realización celebro, sean una buena oportunidad para avanzar en estos debates.

[15] Terigi, F. (2008). *Organización de la enseñanza en los plurigrados de las escuelas rurales*. Tesis presentada para optar por el grado de Magíster en Ciencias Sociales con mención en Educación de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO). Disponible en: http://www.flacsoandes.org/dspace/handle/10469/1266.

PRIMERA PARTE:

POLÍTICA Y LEGISLACIÓN EDUCATIVA

CAMBIOS EN LAS POLÍTICAS DE FORMACIÓN DOCENTE DESDE LOS NOVENTA A LA ACTUALIDAD[1]

Amalia Homar[2]

Primero quiero celebrar y agradecer estas jornadas que estamos compartiendo entre hoy y mañana. Agradecer la iniciativa de estas cátedras y de los compañeros, que en un momento tan complejo y de tanta disputa, pudieron pensar este espacio para que nos podamos encontrar y reflexionar.

Las ideas que voy a compartir con ustedes forman parte de debates que hace muchos años nos venimos planteando en diferentes lugares. En mi Asociación Gremial del Magisterio de Entre Ríos, AGMER; en el ámbito de la formación docente de los grupos de trabajo de la CTERA y en la Facultad de Humanidades Artes y Ciencias Sociales, de UADER, en la que sigo trabajando actualmente.

Esto tiene que ver también con recuperar mucho del trabajo que venimos reflexionando con el equipo de la cátedra que dicto actualmente que es Investigación Educativa.

Atento a los propósitos de estas jornadas es mi intención aportar algunas miradas acerca de los modos en que las políticas de formación docente a partir de los 90 han interpelado y regulado nuestro trabajo y la educación pública.

La formación docente en las últimas décadas se ha instalado como prioridad en la agenda de las políticas públicas. En ella se identifica determinada modalidad de intervención del Estado que se traduce en discursos y prácticas, en normativas y documentos oficiales sobre las instituciones de formación docente, el desarrollo curricular, la evaluación y el trabajo docente. Van a ocupar un lugar de relevancia ya que fijan posicionamientos hegemónicos respecto del proyecto político que impulsan.

Las políticas educativas de formación docente también instalan instituciones específicas como la Red Federal y el INFOD encargadas de su ejecución y nuevas configuraciones sobre el trabajo docente vinculadas a la profesionalización y la evaluación como política de Estado.

El entramado que se ha ido tejiendo entre políticas educativas de formación docente concepciones de evaluación, dispositivos de control, normativas y reivindicaciones sostenidas por los trabajadores de la educación han ido configurando modos de entender el trabajo docente. Por eso la intención de compartir reflexiones y análisis acerca de las concepciones que hoy se ponen en juego respecto de la formación docente y nuestro trabajo.

La complejidad del campo de la formación y el trabajo docente y el intento de mostrar algunos hilos en la trama que se ha ido tejiendo desde los 90 a nuestros días, me ha llevado a organizar esta presentación en tres nudos:

---

[1] Transcripción de la exposición desarrollada como parte del panel sobre "Estado, política y escuela pública" durante las Jornadas Nacionales sobre Política Educativa, Sindicalismo y Trabajo Docente (Concepción del Uruguay, 4 y 5 de mayo de 2017). Edición revisada y corregida por la autora.

[2] Profesora en Ciencias de la Educación y Magíster en Metodología de la Investigación Científica y Técnica (UNER). Docente e investigadora de la Universidad Autónoma de Entre Ríos e integrante de los equipos de formación de la Asociación Gremial del Magisterio de Entre Ríos (AGMER) y la Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina (CTERA).

- Algunas notas acerca del escenario en que se inscribe la Formación Docente.
- Los sentidos de la profesionalización y formación docente.
- La evaluación como dispositivo en la configuración de nuestro trabajo.

Algunas notas acerca del escenario en que se inscribe la Formación Docente

La "transformación educativa" y formación docente impulsada en la década de 90 da cuenta, por un lado, de un proceso de reforma y ajuste estructural de las distintas dimensiones del Estado sobre la base de políticas neoconservadoras y por otro, de políticas neoliberales que, tanto en nuestro país como América Latina, respondieron a lineamientos de organismos financieros internacionales –Banco Mundial (BM), Fondo Monetario Internacional (FMI) y el Banco Iberoamericano de Desarrollo (BID).

El Estado –durante la década menemista (1989-1999)– en materia de políticas educativas públicas se ocupa de ajustar la educación al programa económico neoliberal, dejando librado a las provincias la responsabilidad del financiamiento. Utiliza como estrategias:

- Disminuir la responsabilidad del Estado como financiador y proveedor de educación pública.
- Establecer aranceles o subsidios privados en todos los niveles y modalidades, usando como mecanismo la generación de proyectos y políticas focalizadas.

Es decir, la premisa es achicar el sistema de educación pública.

Como contrapartida centraliza los rubros de mayor incidencia en el control ideológico y político del sistema educativo e instala como principio "la eficacia" que tienen que alcanzar los sistemas educativos, las escuelas y los trabajadores, lo que genera condiciones de posibilidad de instalar como parte de la agenda, la evaluación como medición y control.

En un contexto donde el incremento de la desocupación y la pobreza profundizan las desigualdades, ejerciendo mecanismos sociales de exclusión social disfrazada en banderas de una libertad manejada por las leyes del mercado, estas definiciones profundizan la fragmentación del sistema educativo y las desigualdades entre las jurisdicciones, ubicando a la educación como "responsabilidad común", como un servicio, un bien de consumo no accesible a todos los ciudadanos.

Los fuertes procesos de privatizaciones de los bienes del Estado generaron también un cambio profundo en las ofertas formativas de los distintos niveles educativos. La iniciativa privada, que se destaca en la Ley Federal de Educación, comenzó a ocupar un espacio que fue creciendo con el correr de los años poniendo en tela de juicio el sentido de lo público.

Identificamos rupturas de las políticas neoliberales durante la última década cuando el Estado Nacional se ubica en el centro de la escena al reasumir obligaciones para con el campo educativo y reconocer la dimensión política de las políticas públicas y su capacidad de intervención. (Novick de Senén Gonzalez, 2008).

La centralidad de las políticas educativas impulsadas se va a traducir en distintas normativas, documentos y acciones cuyo propósito es atender en algunos casos problemas de financiamiento como la Ley de Garantía del Salario Docente y 180 días de clase (Ley N° 25.864, 2003), Ley del Fondo Nacional de Incentivo Docente (N° 25.919, 2004), Ley de Financiamiento Educativo (N° 26.075, 2005). En otros, dar respuestas a vacancias como la Ley de Educación Técnico Profesional (Ley N°

26.058, 2005) la Le de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes (Ley N° 26.061, 2005) y la Ley Nacional de Educación Sexual Integral (Ley N° 26.150, 2006).

No es menor el reposicionamiento que el Estado alcanza en 2006 al promulgarse la Ley de Educación Nacional N° 26.206 (LEN) como garante de la educación y el conocimiento, entendidos ambos como bienes públicos y derechos y sociales (Artículo 2) con la consecuente derogación de la Ley Federal de Educación.

La extensión de la obligatoriedad, el reconocimiento del derecho a la gratuidad de la educación, la decisión de garantizar el acceso, generar condiciones para la permanencia y egreso de los estudiantes del sistema educativo; ubican al Estado como principal responsable del financiamiento, garante de la igualdad de oportunidades y posibilidades de los sujetos, advirtiendo la necesidad de poner énfasis en la igualdad y la calidad educativa como derechos irrenunciables (Art. 16º LEN).

El énfasis que encontramos en la LEN en los principios de "igualdad" e "inclusión" y el reconocimiento explícito de situaciones de injusticia, marginación, estigmatización de los sujetos da cuenta del reconocimiento del alto grado de exclusión del sistema educativo de grandes sectores de la población del país, en el marco de un modelo económico social que profundizó las desigualdades, ejerciendo mecanismos sociales de exclusión violenta y negativa disfrazada en banderas de una libertad manejada por las leyes del mercado. En década de los 90, inclusión y exclusión estaban amparadas por la idea de libertad de los individuos como parte de la sociedad de consumo y del ascenso por medio de sus propios méritos. Desde este argumento asimila la inclusión educativa, a "equidad educativa", discurso tendiente a la mejora de la calidad, eficacia y eficiencia de la educación. De allí también en énfasis que encontramos en LEN en atender las trayectorias educativas de las infancias, las juventudes y los adultos.

Otra de las preocupaciones que atraviesan las políticas educativas en la LEN es la unificación de la estructura del sistema educativo ante la profundización de la fragmentación producto de los ´90. No obstante los intentos del Estado por establecer criterios comunes para el conjunto del sistema educativo a través del Consejo Federal de Educación se tensionan con las particularidades provinciales y sus modos de gestión.

Paradójicamente, la actual política socio-educativa del gobierno de "Cambiemos" si bien retoma principios y lógicas de las políticas educativas de los 90, da cuenta de una impronta focalizada en lo que los estudios de CTERA han dado en llamar un "proceso de desestructuración de las políticas" impulsadas en la última década por el Estado.

En ese sentido, modifica la Ley de Ministerios a través del DNU Nº 13/2015 e instala el Ministerio de Educación "y Deportes". Como marco justificatorio en los discursos oficiales de ese momento, aparecieron referencias a un conjunto de normas sancionadas durante los años 90 como la Ley Federal de Educación (Nº 24.195) y el Pacto Federal Educativo, (Ley N° 24.856).

El enfoque "eficientista" así como el énfasis puesto en reducir el gasto público e imponer un programa de "estabilización económica" de tipo ortodoxo, muestra la concepción mercantilista y meritocrática en que se sostienen.

Esa desestructuración de las políticas educativas –como lo advierte CTERA– adquiere visibilidad en el desmantelamiento de los equipos técnicos que venían trabajando en distintas áreas del Ministerio de Educación, los despidos masivos y el cierre de importantes planes y programas que se encontraban en ejecución o en

otros casos, el debilitamiento y/o transferencia de programas a las Provincias en condiciones muy desiguales, que ponen en riesgo su continuidad y profundizan la fragmentación del sistema.

Se trata de planes y programas que desafían la inclusión educativa a través de políticas universales, estrategias pedagógicas y asignación de recursos orientados a mejorar las condiciones materiales y simbólicas de sujetos e instituciones y que además mostraban diferencias sustanciales con las políticas de los 90.

Entre ellos destacamos los Centros de Actividades Juveniles e Infantiles; Radios Escolares y el de Orquestas Infantiles y Juveniles; Plan Nacional de Lectura; Conectar Igualdad, de Finalización de Estudios Primarios y Secundarios; Educación Intercultural y Bilingüe; Educación Sexual Integral, Programa Nacional Itinerante de Educación, Arte y Cultura, así como la reducción de la compra de literatura infantil y juvenil para las Bibliotecas Escolares).

Esta desestructuración de las políticas se acompaña además con un discurso que niega los avances acumulados por las instituciones educativas, la producción pedagógica, así como las trayectorias y saberes específicos de los trabajadores de la educación mientras impulsa estrategias de desfinanciamiento, subejecución presupuestaria, despidos de trabajadores, vaciamiento de las plantas ministeriales, reafirmando la evaluación de resultados.

Este escenario de creciente crisis del empleo y del poder adquisitivo de las mayorías, reproducción de la pobreza, ampliación de las desigualdades, junto a la criminalización de la protesta social y la represión desatada contra los trabajadores cuando expresan sus legítimos reclamos, en la que los trabajadores de la educación hemos sido incluidos, se contrapone a la concentración de la riqueza y el incremento de las ganancias que beneficia a los grandes grupos económicos, operando como nuevo modo de disciplinamiento social.

Otra de las acciones de la gestión de "Cambiemos" tienen que ver con la paralización de programas esenciales para la consecución de los objetivos de las políticas de inclusión, contenidas en el Plan Nacional de Educación Obligatoria que ejecutaba el Ministerio de Educación, lo cual se trató de justificar aduciendo a "la redefinición de lineamientos y prioridades de la gestión". No caben dudas que el fortalecimiento de la educación pública no forma parte de su agenda ni prioridades.

Los sentidos de la profesionalización y formación docente

Durante los 90 la formación docente va a ocupar un lugar prioritario, de allí la necesidad de ubicarla en el contexto de las lecturas que se hacen para justificar la reforma educativa. En lo que denominan "situación de crisis de eficiencia, eficacia y calidad del sistema educativo".

Por otro lado, se inscribe en el marco de esa centralización política e ideológica del Estado –anteriormente señalada– que modifica la dinámica del sistema educativo, diseña reformas curriculares, establece contenidos básicos y pone en marcha programas nacionales de formación del docente y de evaluación de los sistemas educativos.

El énfasis en la "calidad", evaluación como control y rendición de cuentas, la eficiencia, la reforma curricular, la capacitación docente asimilada a "reciclaje" son algunas de las notas destacadas de las políticas educativas de esta década justificadas en la necesidad de articular y subordinar las respuestas del sistema educativo a las demandas del mercado de trabajo.

La capacitación y profesionalización cobran fuerza en este período y encierra, implícita y explícitamente, fuertes cuestionamientos a nuestra formación y al propio trabajo, instala sospechas de incompetencias y refuerza la desconfianza hacia quienes enseñamos.

Un discurso que se sostiene en el supuesto de que los docentes no están preparados para llevar adelante los cambios prescriptos y por eso se hace necesario "reconvertirlos". Los trabajadores de la educación somos nombrados como "profesionales" que tienen que comprometerse con los resultados mientras se inhabilitan los espacios de discusión y debate.

Profesionalización usada para justificar la transformación de la formación docente, volver corresponsable al colectivo docente de la falta de "calidad" e instalar nuevas regulaciones a nuestro trabajo.

La Red Federal de Formación Docente[3] será la encargada de centralizar la capacitación, la reformulación de los planes de estudios, definir los CBC de la formación docente, además de reservarse la decisión sobre la habilitación y validez de los nuevos títulos que otorgarán los institutos de formación docente. Se plantea un doble objetivo respecto a la capacitación:

- Proporcionar conocimientos y habilidades para el desempeño en una escuela concebida para preparar individuos aptos para la competencia.
- Disciplinar en la búsqueda individual de la "valoración social", la "retribución adecuada", y la ubicación correspondiente según éxitos y rendimientos.

El oficio de ser maestro se devaluó, así como los modos de encarar la gestión institucional. Sobre la base de la desvalorización de nuestras experiencias y saberes frente al de los "especialistas curriculares" el acento se pone en la necesidad de actualizar contenidos disciplinares los que se presentan organizados en "contenidos procedimentales y actitudinales" y se vinculan a aquellos que se supone harían más eficiente la "tarea de enseñar".

La incorporación de los docentes en la capacitación fue compulsiva, impuesta como "necesaria" para conservar el puesto de trabajo, ya que la acreditación de los cursos posibilitaría mostrar la incorporación de saberes y competencias necesarios para permanecer en el sistema educativo en un contexto de flexibilización laboral, despidos y profundización de la pobreza.

Las investigaciones de CTERA indican que este modo de entender la capacitación durante los 90 deja

> ... al menos dos huellas muy fuertes que van a perdurar en los años siguientes, condicionando la formación y el trabajo docente hasta la actualidad. Por un lado, se implanta la idea de que "la introducción de mecanismos empresariales tendría impacto positivo en la "calidad educativa". Desde aquí, el rendimiento laboral docente estaría directamente asociado a la imposición de mecanismos de diferenciación salarial según criterios que suelen utilizarse en las empresas como la "evaluación de desempeño" y la "capacitación". (Duhalde y Feldfeber, 2016: 109-110)

Por otro lado, consideramos que la política pública de la última década, en un escenario atravesado por problemas históricos, interpela los modos de entender la formación docente y produce rupturas respecto de las premisas neoliberales con el propósito de asignarle nuevos sentidos.

[3] En el artículo 53 inciso "g" de la Ley Federal de Educación se señala que el Ministerio de Cultura y Educación de la Nación tendrá que "promover y organizar concertadamente en el ámbito del Consejo Federal de Cultura y Educación una red de formación, perfeccionamiento y actualización del personal docente y no docente del sistema educativo nacional".

Así la LEN define que la formación inicial se tiene que ocupar de

> […] preparar profesionales capaces de enseñar, generar y transmitir los conocimientos y valores necesarios para la formación integral de las personas, el desarrollo nacional y la construcción de una sociedad más justa. (…) La formación docente inicial pasa a tener una duración de cuatro (4) años. (Ley de Educación Nacional N° 26.206, Título IV, Capítulo II, artículos 71 y 75)

Asimismo, desde un proceso participativo se elabora el Documento "Lineamientos Curriculares Nacionales" que plantea prescripciones que orientan los diseños curriculares jurisdiccionales y las prácticas de formación docente inicial para los distintos niveles y modalidades del Sistema Educativo Nacional, y tienen como destinatarios a las jurisdicciones, los institutos de formación docente y las universidades.

Respecto del trabajo docente en la LEN se habla de la "construcción de una identidad docente basada en la autonomía profesional, el vínculo con las culturas y las sociedades contemporáneas, el trabajo en equipo, el compromiso con la igualdad y la confianza en las posibilidades de aprendizaje de sus alumnos" (Ley de Educación Nacional, Título IV, Capítulo II, artículo 71).

La LEN define además la creación del Instituto Nacional de Formación Docente como organismo responsable de planificar, desarrollar e impulsar las políticas para el Sistema de Educación Superior de Formación Docente Inicial y Continua (Art. 76) y se define la conformación de un Consejo Consultivo integrado por representantes del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, del Consejo Federal de Educación, del Consejo de Universidades, del sector gremial, de la educación de gestión privada y del ámbito académico (Art. 77°).

El fortalecimiento de los institutos fue abordado desde distintas dimensiones entre las que destacamos los acuerdos curriculares que incorporaron nuevas temáticas como la pedagogía de las memorias, pensadores latinoamericanos del campo pedagógico, las problemáticas de género y diversidad, educación sexual integral, acompañados con programas de formación continua, planes de mejora nacionales que llegaron a todas las jurisdicciones, con presupuesto específico, la incorporación de la tecnología educativa como apoyo y vía de apertura a la participación en relación a todos estos procesos, el fomento de la investigación y políticas de acompañamiento a las trayectorias de estudiantes de formación docente.

El INFoD se transforma en un organismo clave en el campo de disputas de sentidos de la formación docente, generando nuevos modos de regulación de la misma e intentando romper las lógicas de la profesionalización y la impronta de capacitación de los 90. Generó un Plan Nacional de Formación Permanente (PNFP), que reconoce como derecho la formación gratuita y en servicio. La incorporación de los institutos de formación docente, las universidades y los sindicatos, propiciaron el crecimiento de propuestas de formación continua.

En 2014 se impulsa el Programa Nacional de Formación Permanente y en Ejercicio "Nuestra Escuela" desde el que se intenta generar condiciones para alcanzar los propósitos impulsados desde las políticas educativas inclusivas. Un programa aprobado por el Consejo Federal de Educación y que es refrendado por CTERA dentro de los acuerdos paritarios. Se organizó alrededor de dos componentes, uno institucional que incluye a todas las escuelas y que como señala el Sec. De Educación de CTERA Miguel Duhalde intenta romper con la lógica meritocrática en que está montado el sistema de formación individual, ya que implica un trabajo colectivo, inter-

cambio entre docentes en su lugar de trabajo y con otras instituciones para pensarlas en forma colectiva. Y un componente específico donde es el colectivo docente el que prioriza problemáticas puntuales y temática de interés colectivo.

El cambio de gobierno en diciembre de 2015 y la impronta de desarticulación de las políticas educativas se traducen en la interrupción del programa "Nuestra Escuela" y el incumplimiento por parte del Ministerio del acuerdo paritario que regula el Programa Nacional de Formación Permanente y en Ejercicio. CTERA –en diciembre 2016– denuncia que el mismo se reduce al "plan a la formación en la temática de comprensión lectora" y la "producción de textos... desestimándose la profundización sobre la comprensión de los contextos políticos, sociales y pedagógicos". La entidad gremial además refiere:

> ... tampoco se abrió la convocatoria para la realización de cursos específicos gratuitos para los docentes. Se cerraron los cursos y postítulos de la plataforma virtual afectando a más de 200.000 docentes que podían acceder a la formación gratuita desde cualquier punto del país. (Boletín Educativo Nº 59 Edición Especial – Información de la Secretaría de Educación de CTERA, 29 de diciembre de 2016)

Estas decisiones dan cuenta de la profunda reorientación definida respecto de la formación docente al incorporar criterios y visiones que van en detrimento de reconocer a la educación como derecho social además de retomar la perspectiva meritocrática que identifica a la educación como un "servicio", reinstalando una concepción de capacitación como un problema individual, que creíamos superada.

Otro aspecto que no es menor puntualizar es la incorporación en las mesas de debate del INFoD y del Ministerio de Educación y Deportes de nuevos actores sociales provenientes del mundo privado, empresarial y del campo de las fundaciones.

La decisión de la actual gestión de no garantizar la formación continua gratuita, universal y en servicio y el abrir la posibilidad que sea la iniciativa privada la que ofrezca propuestas de capacitación tiene un doble efecto. Por un lado, habilita mayores niveles de precarización laboral, al ser los trabajadores lo que se tendrán que hacer cargo del pago de los cursos habilitando la mercantilización del conocimiento dentro del espacio público. Y por el otro refuerza la concepción de trabajo aislado, fragmentario y en soledad, en detrimento de los avances realizados desde la política pública como espacio de construcción, reflexión y trabajo colectivo.

La desestructuración de las políticas públicas también se visualiza en el Plan Estratégico Nacional 2016-2021 –Ministerio de Educación y Deportes, "Argentina enseña y aprende" (Anexo Resolución CFE Nº 285/16)–, donde se da cuenta de la decisión de impulsar "una política docente integral orientada al conjunto del sistema formador" cuyo "fin último es que se pueda desarrollar una enseñanza eficaz". Explicita cuatro "principios guía":

- la justicia educativa,
- la valoración de los/as docentes,
- la centralidad de la práctica, y
- la renovación de la enseñanza.

"Esta mirada integral de la política docente supone un abordaje sistémico de las distintas dimensiones que hacen a la profesión. Implica un trabajo articulado de:

- fortalecimiento de la elección de la profesión,
- la formación inicial y continua,
- la carrera docente,
- las condiciones laborales, y

- la valoración social y cultural de la docencia en la sociedad."

Estas definiciones se acompañan con otras también enunciadas en el Plan Estratégico Nacional 2016-2021 de "Cambiemos" que ponen en foco en la "evaluación" de la formación docente, de los diseños curriculares y prescriben "una política de evaluación docente".

Por otro lado, no podemos perder de vista que el 22 de agosto de 2016 en la Casa Rosada el grupo Diálogo Interamericano lanzó el informe "Construyendo una educación de calidad: un pacto con el futuro de América Latina", en conjunto con el Ministerio de Educación y Deportes, en el que se analiza el estado actual de los sistemas educativos de Latinoamérica.

Son preocupantes las afirmaciones que refieren a las instituciones de formación docente cuando se indica: "Resulta imperioso contar con sistemas de regulación de la formación inicial de carácter permanente y con consecuencias significativas para las instituciones que no cumplan con los estándares requeridos, incluso prohibiendo su funcionamiento".

La Comisión también presentó acciones para mejorar la calidad de la educación donde uno de los ejes es "la excelencia docente". Creemos que este modo de nominar al docente tiene relación con el propósito de "fijar estándares para la formación inicial" como "una oportunidad para definir qué significa la buena docencia y avanzar en la profesionalización de la carrera" desde las lógicas ya señaladas.

La evaluación como dispositivo en la configuración de nuestro trabajo

Consideramos que la evaluación es parte de la formación docente, genera procesos de aprendizaje en función de las regulaciones, mecanismos y parámetros que definen lo permitido y válido y por ende configura nuestras identidades, nuestro trabajo docente.

La evaluación en los 90 se transforma en una política de estado. El Estado Evaluador aparece como un dispositivo vinculado por un lado a la eficiencia[4], eficacia y calidad[5] y por otro a la necesidad del Estado de distribuir meritocráticamente los escasos recursos que está dispuesto a invertir en la educación pública.

En nuestro país tiene que ver con la instauración del Sistema Nacional de Evaluación de la calidad (Ley Federal) altamente centralizados en su diseño e implementación; la acreditación de los institutos de formación docente basada en estándares de rendimiento y excelencia académica a partir de un discurso que cuestionaba su número en el país y amenazaba con el cierre, y la evaluación de los trabajadores de la educación.

La lógica del mercado ingresa a la escuela en un intento de configurar el trabajo docente, adquieren nuevas significados demandas históricas como la descentralización y la participación. Se interpela nuestro trabajo con exigencias provenientes del campo de la empresa: eficacia, eficiencia, equidad, reforma educativa, profesionalización, competencias, desregulación, oferta, demanda, clientes, usuarios.

[4] El objeto de lograr sistemas educativos y escuelas eficientes encubre una estrategia de ajuste económico que se traduce en desinversión educativa.

[5] Una concepción de calidad construida sobre la base de la crítica a la escuela e identificada con la necesidad de brindar a los alumnos conocimientos científicos–tecnológicos y las competencias para insertarse en las nuevas formas de trabajo y producción frente al avance tecnológico del Siglo XXI. Desde esta perspectiva se instala una concepción del currículo por competencias que implica procesos de control ideológicos.

La evaluación del trabajo docente se inscribe tanto en el discurso de la profesionalización y la capacitación, como en el control del rendimiento de los alumnos a través de pruebas nacionales focalizadas en la "medición de resultados", poniendo como únicos responsables a los trabajadores y las escuelas.

A través del sistema nacional de evaluación se introduce un control más directo y centralizado del currículum y la cultura, el trabajo docente, la organización de las escuelas y las aspiraciones de los estudiantes.

El supuesto en que se sustenta es que los sujetos no son ciudadanos sino clientes del sistema y los sistemas de evaluación son los encargados de hacer visibles y "controlar administrativamente" lo que escuelas y docentes están produciendo en cada momento.

Si bien como señaláramos anteriormente en la última década el Estado asume el lugar de garante de la educación, en materia de políticas de evaluación nacionales los informes, documentos, investigaciones y bases de datos del Ministerio de Educación siguen poniendo el énfasis en los datos relevados en los Operativos Nacionales de Evaluación (ONE). Aparece sí una mirada más amplia cuando se afirma que

> la calidad educativa deberá contemplar tanto los factores propios del sistema y las instituciones escolares como su vinculación con aquellos factores provenientes del contexto y la situación socioeconómica y cultural de los estudiantes[6].

Es interesante reconocer algunos signos de ruptura neoliberal como el reconocimiento de participación de los trabajadores a través de sus órganos de representación –CTERA– en el Consejo Nacional de Calidad de la Educación lo que abrió otras posibilidades para disputar la concepción política de evaluación y el lugar de los trabajadores de la educación en las acciones que se planifican.

Otro dato relevante es que la evaluación no aparece vinculada al sistema de incentivos económicos o cuando el entonces Ministro Sileoni afirmaba "evaluamos para mejorar constantemente el sistema educativo, no para elaborar ranking"[7]

Otro de los matices que visualizamos en materia de evaluación es la incorporación de una encuesta a docentes y directivos sobre factores de contexto asociados a los aprendizajes de los alumnos, así como el impulso que cobra la evaluación institucional participativa en escuelas primarias, como experiencia piloto.

En materia de pruebas internacionales, se dio continuidad en el año 2015 al Programa Internacional para la Evaluación de los Estudiantes (PISA, desarrollado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico[8] –OCDE–) que se iniciara en el 2000.

Stella Maldonado en 2011 nos advertía sobre el uso de los resultados de estas pruebas:

> Es muy notorio que desde los medios de comunicación monopólicos, ligados a los grupos concentrados de capital, se está orquestando una campaña de cuestionamiento a la escuela pública, basada fundamentalmente en los "bajos" rendimientos de nuestros estudiantes en las pruebas estandarizadas internaciona-

[6] Datos recuperados de la página del Ministerio de Educación: http://diniece.me.gov.ar/ (septiembre de 2013).

[7] Sileoni presentó el Operativo Nacional de Evaluación 2013. Disponible en: http://portal.educacion.gov.ar/prensa/gacetillas-y-comunicados/sileoni-presento-el-operativo-nacional-de-evaluacion-2013/.

[8] Organismo integrado por de los países centrales que tiene entre sus principales objetivos impulsar el libre comercio mundial.

> les como el PISA. Lo que nadie dice, por ejemplo, es que la prueba PISA se administra a estudiantes mayores de 15 años, en el caso de Argentina, adolescentes que hicieron la mayor parte de su trayectoria escolar durante la vigencia de la Ley Federal de Educación y mientras el Estado nacional había dejado de invertir en educación.[9]

Hoy en el discurso de "Cambiemos" se ha retomado con fuerza la evaluación como control de resultados a través de una prueba para la medición estandarizada de las capacidades.

Prueba de ello es el operativo "Aprender 2016", rechazado por nuestra organización gremial y por la comunidad educativa, así como el manejo que hicieron de los resultados obtenidos por nuestro país en las pruebas PISA 2015. CTERA ha denunciado la manipulación realizada por el Ministerio de Educación y Deportes y su clara vinculación de sus funcionarios con la OCDE.

El impulso que cobra la evaluación también queda evidenciado en el intento de crear un Instituto Nacional de Evaluación como un ente autónomo para hacerse cargo de la evaluación de estudiantes y docentes habilitando también desde este lugar las tendencias privatizadoras y mercantilizadoras de la educación.

En el Plan Estratégico Nacional 2016-2021 cuando se hace referencia a Jerarquizar la profesión docente, se da cuenta de la intención de "generar procesos de evaluación y seguimiento de la formación docente, los diseños curriculares, el desarrollo de estrategias diversas para valorizar la profesión docente ante la sociedad y la instalación de una política de evaluación".

Por otro lado, consideramos relevante advertir que en el documento de la "Comisión para la Educación de Calidad para Todos" –anteriormente mencionada– se prescribe con claridad la decisión de "evaluar a los docentes" con el propósito de "realizar un diagnóstico de la efectividad y la preparación" y recoger datos para "el otorgamiento de incentivos a los docentes bien evaluados" e instalar capacitación "para los profesores más débiles". Para agregar: "Cuando las evaluaciones proveen oportunidades de perfeccionamiento para los docentes y, sin embargo, no existen mejoras en el caso de los profesores más débiles, es necesario tomar medidas más firmes y ofrecer planes de retiro anticipado o desvinculación del aula".

El ingreso de la lógica del mercado a la escuela opera como supuesto también en el Plan Estratégico de "Cambiemos" al identificar la función de los equipos de conducción como un tema de "liderazgo" y al prever "nuevos mecanismos de acceso a cargos de conducción y supervisión/inspección" vinculados a lo que denominan "marcos de referencia sobre las condiciones y factores de eficacia escolar" para atender funciones de supervisión, gestión escolar y enseñanza.

La vinculación evaluación-carrera docente se identifica en la intencionalidad de "elevar los requisitos de ingreso... establecer requisitos meritocráticos para la promoción" y con una nueva conformación del salario cuando se habla de "implementar el uso de incentivos".

Todas estas definiciones retoman lógicas neoliberales de los 90, ubican a los trabajadores como responsables de la baja calidad educativa asociada a los resultados en las pruebas estandarizadas y manteniendo en algunos casos expresiones como "justicia social", "inclusión de todos/as los/as estudiantes", "garantizar procesos de enseñanza", pero subvirtiendo su sentido e inscribiéndolas en las lógicas del mercado.

[9] Página/12 (21 de abril de 2011).

Conclusiones

He intentado mostrar de qué manera la perspectiva político ideológica hegemónica impulsada desde las políticas educativas de formación docente en distintos momentos de nuestra historia reciente atraviesan las disputas en el campo educativo y operan a través de distintos dispositivos van configurando concepciones acerca de nuestro trabajo.

Las políticas de formación docente impulsadas desde la gestión del gobierno de "Cambiemos" reinstalan la evaluación como equivalente a medición y control tanto a través de las pruebas nacionales del rendimiento de los alumnos –Aprender 2016– como de las líneas focalizadas en la evaluación del docente y la necesidad de ligar los resultados al salario.

En los documentos oficiales también se expresa con claridad que el proyecto también incluye la reformulación de los contenidos curriculares de la formación docente y la transformación de los modelos de gestión. Estas decisiones se sostienen en cuestionamientos que descalifican la formación y las prácticas docentes, en un contexto de reducción de la inversión en educación y el consecuente desfinanciamiento.

Si bien la nota destacada de la gestión de "Cambiemos" es el retorno de las políticas de formación docente neoliberales de los 90, es importante señalar que las mismas se vienen instalando a partir de proceso de desestructuración de las políticas que sostenían el reconocimiento de los derechos a la educación, la inclusión socio-educativa, la igualdad de oportunidades y posibilidades de los sujetos.

POLÍTICAS EDUCATIVAS Y POSICIONES DOCENTES FRENTE A LA DESIGUALDAD[1]

Alejandro Vassiliades[2]

Quiero comenzar agradeciendo la invitación por parte de la comisión organizadora de estas jornadas a integrar este espacio del que con mucho gusto participo, y agradecer también todo el trabajo de organización y de seguimiento para que este ámbito pudiera ser generado.

Quisiera compartir, en este momento, algunas reflexiones e ideas que surgen de una investigación que desarrollé en torno de la implementación de una serie de políticas vinculadas con la cuestión de la igualdad en el período 2003-2015, tomando especialmente los últimos seis años, 2009-2015, intentado mirar –en función del despliegue de esas políticas y en especial de la implementación de la Asignación Universal por Hijo (AUH)–, una serie de experiencias pedagógicas que se desarrollaban en escuelas primarias públicas de la provincia de Buenos Aires y compartir algunas reflexiones en relación a los vínculos trabajo docente – escolarización pública y el par igualdad/desigualdad como manera de aproximarnos al tema de este panel: Estado, política y escuela pública.

Una cuestión que fue objeto de esa investigación fue la necesidad de poder considerar una serie de dimensiones específicamente pedagógicas del trabajo docente, que desde diversas categorías fueron siendo analizadas por una gran cantidad de investigaciones y que en este caso trabajamos desde la categoría posición docente, en el marco de una línea de investigación que hemos venido desarrollando junto con Myriam Southwell en la Universidad Nacional de la Plata, tratando de mirar a través de esta noción cómo los y las docentes conciben su trabajo, lo piensan, lo problematizan, lo reformulan cotidianamente en la construcción e invención de respuestas frente a situaciones de desigualdad.

Quisiera detenerme primero en esta cuestión de a qué nos referimos con la posición docente para poder presentar luego una serie de reflexiones que me parece podrían contribuir a trabajar sobre este eje que nos convoca hoy en el panel.

En la investigación que mencionaba, la categoría de posición docente intentó dar cuenta de los múltiples modos en que los docentes viven y piensan su tarea, asumiendo que esos modos son móviles, son dinámicos, van revisándose, no asumen la forma de un rol o de una función, de un papel que se escribe de una vez y para siempre, que queda fijo o en un estado definitivo, que uno puede alcanzar como si fuera una definición de diccionario, y dijera "ser docente es..." y con un par de palabras agota la totalidad de lo que supone el trabajo docente, o "una escuela pública es...", sino que más bien intenta ver los matices y las complejidades del trabajo de enseñar en condiciones específicas del trabajo docente, pero también introduciendo una se-

[1] Transcripción de la exposición desarrollada como parte del panel sobre "Estado, política y escuela pública" durante las Jornadas Nacionales sobre Política Educativa, Sindicalismo y Trabajo Docente (Concepción del Uruguay, 4 y 5 de mayo de 2017). Edición revisada y corregida por el autor.

[2] Licenciado, Profesor y Doctor en Ciencias de la Educación (UBA), Diplomado y Magíster en Ciencias Sociales (FLACSO). Docente e investigador de la Universidad Nacional de La Plata y la Universidad de Buenos Aires.

rie de preguntas que intentan reposicionar un conjunto de preocupaciones pedagógicas. Por un lado, pensando que la posición docente implica una relación con las formas culturales y las formas de su trasmisión; pensando que esa relación con la cultura o con las formas culturales es una relación que se va redefiniendo, que no está previamente escrita, que se desarrolla de múltiples modos, que implica diversas asunciones que muchas veces operan como reglas implícitas y que forman parte de las regulaciones, muchas veces de esas regulaciones no del todo escritas, que los docentes y las docentes en su trabajo cotidiano condensan al desarrollar experiencias pedagógicas frente a lo que ellos entienden como situaciones del orden de la desigualdad.

Pero junto con esta relación con la cultura o con las formas de la cultura y su trasmisión, también hay una serie de vínculos que tienen que ver con la relación que se establece con las nuevas generaciones, con esos otros, con nociones acerca del derecho que esos otros tienen a que la cultura les sea pasada por las generaciones anteriores, con nociones relativas a qué puede y qué debe hacer la escuela frente a situaciones de desigualdad, qué es posible pedirle a la docencia, qué es posible pedirle a una escuela y qué no; en todo caso qué correspondería hacer desde el trabajo de enseñar y qué pueden hacer aquellos otros con los que se trabaja; qué es posible habilitar y qué es posible esperar de esos otros.

Esa posición también implica ciertas formas de puesta a disposición, ciertas formas de sensibilidad o ciertas formas de ponerse a disposición o de dejarse interpelar por los problemas que atraviesan esos otros que asisten a las escuelas públicas. En el caso de esta investigación, en particular, yo trabajé con escuelas públicas de la provincia de Buenos Aires que recibían a sectores que en su gran mayoría vivían en condiciones de necesidades básicas insatisfechas.

Y ahí, la pregunta o la interpelación tiene que ver con los modos en que los docentes van redefiniendo su trabajo en la medida en que piensan su tarea en relación con estas condiciones y, nuevamente, con lo que piensan respecto de qué podría hacer la escuela en relación a las situaciones que cruzan o surcan los territorios de la desigualdad.

Al mismo tiempo es, como señalan muchos autores, una posición ético política que supone definiciones respecto de a qué puede apostar la docencia, a qué no puede; a qué debe renunciar la docencia, qué proyectos cabe sostener y cuáles deben dejarse de lado, que tampoco están del todo estabilizados sino que se van redefiniendo y que en buena medida, y esto también se encuentra en la investigación y es importante para pensar la gravedad del contexto actual, muchas veces son también traccionados por las políticas públicas contemporáneas. Cuando uno se encuentra con docentes y encuentra que entre sus preocupaciones aparece la cuestión de la inclusión, aparece como horizonte que todos vayan a la escuela y que todos permanezcan, y que todos terminen. O poder sostener la enseñanza desde un lugar de poder pensar que esa tarea pueda dar lugar a la apertura de horizontes emancipatorios. Uno encuentra que allí no hay una producción enteramente original, aunque sabe que cada docente pone de lo suyo también, sino un conjunto de circulaciones de sentidos que también estuvieron en las políticas de los años anteriores y que tienen su efecto, aunque no de derrame automático, pero su efecto en el modo en que los docentes piensan su tarea y construyen estas posiciones.

Hay ahí una dimensión ético política que se suma a las anteriores y que se suma a las condiciones laborales y a las coordenadas más generales referidas al trabajo docente que creo que también vale la pena mirar.

Y también la construcción histórica y social del trabajo docente. El modo en que esa posición muchas veces está tensionada por el modo en que históricamente se construyó la docencia en nuestro país y aquello que esa construcción pone a disposición para comprender el presente, y también por la construcción social de ese trabajo. En ese articulado, o en esa circulación de sentidos en el campo de lo Social, están no solamente los discursos que ponen a circular las políticas públicas, sino que también están las intervenciones sindicales, los sentidos que ponen a circular otras experiencias pedagógicas, los movimientos sociales, pedagógicos y de docentes, lo que ponen otros sectores y actores. Entonces, hay allí un conglomerado muy difícil de asir desde una única mirada, imposible de determinar si uno va a buscar un único sentido, que habla más bien de un "estar siendo" de la docencia, que habla más bien de una docencia que es lugar de despliegue de mucha disputa. En todo caso cabe poder abrir y visibilizar esa disputa de sentido, de modo tal de no esencializar ese carácter complejo que tiene el trabajo docente.

Hay siempre una preocupación desde el campo de la investigación, y no sólo desde ese campo, que es que a veces la estandarización no es patrimonio exclusivo de las pruebas estandarizadas de medición de la calidad. La estandarización circula muchas veces en una serie de miradas, de perspectivas, que circulan mucho mediáticamente, que impulsan determinados sectores y que muchas veces tratan de congelar el trabajo docente a un único sentido, en algunos casos ligando el trabajo docente a un lugar de déficit, o de falta, o de algo que debe completarse para alcanzar un estándar de mayor calidad. Hay ahí una disputa que la coyuntura actual requiere, que tiene que ver con discutir o debatir estas miradas estandarizadas sobre el trabajo docente, miradas que reducen el trabajo docente a una sola cosa, y no sólo lo reducen, sino que además construyen su deficiencia, diciendo todo lo que el trabajo docente no es, no hace, no cumple, todo el atraso que tiene y a partir de allí todas las tecnologías que se despliegan para poder completar eso que se sanciona como deficitario.

En la investigación que les mencionaba hay una serie de iniciativas y de experiencias que tienen muchos matices, pero que comparten algunos elementos que yo quisiera mencionar para poder problematizar estas miradas estandarizadas sobre el trabajo docente. Uno de ellos es la revisión, que en algunas de estas instituciones educativas se hace de algunos elementos del formato escolar, en algunos casos modificando algunos tiempos escolares, en otros casos haciendo una redefinición de los espacios, en algunos casos incluso disponiendo el modo de trabajar de los docentes de otra manera, en una de las escuelas la reorganización alcanzó un punto en el que ya no había docentes de grados aunque formalmente seguía siendo así, sino que las docentes se encargaban disciplinarmente de un mismo ciclo con el objetivo de darle mayor seguimiento a las trayectorias de los estudiantes en esa escuela. Respuestas diversas a la cuestión de la sobreedad, una cuestión que está emparentada y se deriva de la graduación escolar, que implica invenciones diversas desde poder plantear que algunos alumnos puedan trabajar junto con otros grupos en la misma jornada y retornen, hasta argumentaciones o propuestas que se resistían a realizar algún movimiento justamente porque pensaban que la escuela era responsable de esta situación y había que resolverla con las coordenadas institucionales vigentes. Algo similar podría decirse de la cuestión de la evaluación, sobre la que se plantearon modos diversos de desarrollarla, ya no ligados a la calificación de alguna instancia evaluativa en términos numéricos.

Lo que uno encuentra en estas definiciones es algo que también encuentra en otras investigaciones, en especial investigaciones que desarrolló Patricia Redondo, cuando se refiere a la enseñanza obstinada. La obstinación por enseñar y la vía de la enseñanza como manera de poder pensar que el trabajo docente puede hacer una contribución para abrir otro futuro, otros horizontes para los pibes y las pibas que asisten a las escuelas públicas. Ahí hay algo interesante para poder pensar en esta obstinación y en los modos en que se sostiene esta idea de mantener la enseñanza. Por un lado, una discusión respecto de ciertas perspectivas que regresan cada tanto y que ahora nuevamente tanto algunas instancias ministeriales como así también algunas ONG o lugares o tanques de pensamiento asociadas al gobierno, que incluso colocan figuras en el gobierno, han mencionado como la imposibilidad que ciertos contextos le ponen a la tarea educativa. Como si las características de ciertos contextos o las restricciones económicas supusieran una imposibilidad tajante de las posibilidades de educar, como si la restricción material se tradujera en una imposibilidad pedagógica y en la necesidad de preparar específicamente o capacitar específicamente para trabajar con esos contextos. Lo que demuestran varias de estas experiencias y otras de otras investigaciones es justamente que ese vínculo escuela-contexto es mucho más complejo y que sin dejar de reivindicar otras condiciones laborales para los docentes, otros recursos, otras coordenadas institucionales y la reversión de contextos que tienen que ver con la desigualdad, muchas veces las escuelas pueden hacer muchas cosas y hacen muchas más cosas que esos estudios que a través de una cuenta matemática sacan la conclusión de que "en las escuelas que están en lugares de pobreza no pasa nada". Bueno, en esas escuelas pasan muchas cosas. Poder volver a pensar esos vínculos entre escuela – contexto para poder pensar los modos en que la tarea pedagógica y las posiciones docentes allí se desarrollan.

Otra cuestión muy impulsada por algunas publicaciones e incluso por algunas intervenciones de funcionarios actuales tiene que ver con esta idea de que la docencia es una tarea individual, aislada, espontánea, en donde no se construye saber, y que está muy desgajada de la posibilidad de trabajar con los pares. Algunas de las experiencias a las que estoy haciendo alusión también ponen en cuestión esta premisa o este prejuicio. La idea de que como la docencia pareciera una actividad que se desarrolla dentro de un aula y a veces no hay condiciones porque no hay horas institucionales, no hay espacios, entonces los docentes construyen espontáneamente lo que pueden y nadie comparte nada con nadie. Y uno encuentra en las escuelas diversas estrategias para poder sortear este aislamiento. No solo las redefiniciones de formato a las que hice alusión brevemente, sino también otras como por ejemplo poder pensar a los recreos como improvisadas salas de maestro a cielo abierto, donde los docentes encuentran la posibilidad para poder intercambiar allí respecto de cómo están trabajando con sus alumnos, qué están pensando en relación al proyecto institucional, cómo lo están llevando adelante, cuestiones que retoman en alguna reunión o jornada institucional, que interrumpe por lo menos, pone un corte en esa idea de que los docentes no construyen saber, y si lo construyen lo hacen aisladamente y no logran compartirlo con sus pares. O esta otra, también muy instalada mediáticamente, que tiene que ver con que las condiciones de intensificación y precariedad laboral son la imposibilidad irreversible para poder producir una acción pedagógica que pueda abrir otros horizontes. Uno encuentra condiciones de precariedad y de intensificación laboral y encuentra que pasan muchas cosas en esas

condiciones. Eso no implica abandonar la reivindicación por la mejora de las condiciones laborales, mucho más en este contexto, pero también implica una mirada atenta a poder dar cuenta de estas condiciones.

Hay aquí otra cuestión para problematizar, de la que la investigación también da cuenta, que tiene que ver con la preparación de los docentes y muchas veces con la impugnación a la formación de los docentes, que uno encuentra también inscripta en los propios discursos de los compañeros docentes. Esta idea de "nadie me preparó para esto" o "yo no tengo respuestas para poder trabajar con esta cuestión", o "la formación inicial no me dio la totalidad de las herramientas para poder enfrentar estos desafíos". Sin embargo, uno encuentra también que, con dificultades, con matices, con cuestiones que hay que seguir trabajando, no es tan así que no hay ninguna herramienta para poder construir alternativas o iniciativas frente a la desigualdad. Muchas veces con ensayos, con intercambio colectivo, con el seguimiento de una línea de trabajo que luego se deja de lado y sigue por otro lado, también ahí hay algo del orden de que los docentes pueden.

Recuerdo que una de las escuelas que había tenido muchas dificultades para plantear coordenadas institucionales de trabajo, me habían invitado a una muestra que hicieron con la comunidad. Y mientras yo recorría la muestra, una de las docentes me dijo: "Pensar que estos eran los pibes que no podían". Y uno podría pensar lo mismo respecto de los docentes. Esas docentes que tenían ese grupo de alumnos años atrás no habían encontrado esas respuestas y luego, haciendo algunas modificaciones o pensando el proyecto de otro modo, habían encontrado maneras, por supuesto para seguir pensando, para seguir andando, para seguir en curso, pero por lo menos pondría un signo de preguntas a eso de "nadie me preparó para nada" o "no tenemos herramientas para intervenir". Poder visibilizar estas experiencias permite interrumpir ciertos discursos que tienen que ver con el orden de la imposibilidad y que, nuevamente, como decía antes, congelan a los trabajadores y trabajadoras docentes a ese lugar de déficit o de impotencia en el que no pueden hacer absolutamente nada.

Esta cuestión de lo colectivo también está presente no sólo en las estrategias que los docentes se dan para intercambiar o pensar el trabajo en conjunto, pese a las dificultades institucionales y a las características de su trabajo, sino muchas veces en cómo estas estrategias intentan tornar colectiva una respuesta que dada de manera individual no sería viable con las problemáticas, o con los proyectos que se proponen o las alternativas o iniciativas institucionales que se dan.

Esa especie de colectivización, de tornar colectivos ciertos procesos pedagógicos, justamente viene a traer algo del orden de lo colectivo allí donde la respuesta individual no sería viable.

Siempre cito algo que me dijeron en otra de las escuelas, al cierre de un recreo. A media mañana, terminaba el recreo, que yo siempre acompañaba porque me interesaba mucho ver qué sucedía allí, y una docente me decía: "Sabés lo que pasa, acá en esta escuela los pibes son de todas... acá no hay alumnos de un grado, que alumnos de otra, que alumnos de aquella o de aquella". Y en ese "los pibes son de todas", que es un buen condensador de alguno de los sentidos que estoy intentando presentar, hay algo que traduce ciertos modos de poder establecer vínculos con las nuevas generaciones, de poder construir formas de autoridad, modos de responsabilidad adulta, modos de sostener o desarrollar experiencias en territorios de desigualdad,

que es muy importante poder visibilizar en particular en épocas donde circula explícitamente un discurso en donde pareciera que en las escuelas sólo se cae y no pasa absolutamente nada.

Hay algo de estas experiencias que también habla de la política. Si pensamos esta relación Estado – política – escuela pública, la escuela pública también es el lugar de la política. Y no sólo el lugar donde baja la política, donde cae de arriba hacia abajo la política, en estas metáforas geográficas que le dejan poco margen a la escuela pública para poder mostrar todo lo que pasa además, que no solamente tiene que ver con lo que baja o no baja, para poder mostrar justamente la multiplicidad y la cantidad de experiencias, que con sus matices, con elementos muchas veces paradójicos, a veces de tinte autoritario, normalizador, históricamente arrastrado, pero también con intentos de poder abrir otros horizontes suceden en las escuelas.

Hay un punto fundamental a rescatar y visibilizar, en particular en un tiempo de un condensado imperialismo epistemológico, donde otros conocen y hablan a los docentes, otros hablan en nombre de los docentes, los vacían, señalan su déficit, intentan decir lo que los docentes son, por lo general lo que los docentes no son, todo aquello que les falta. Ahí hay una disputa que hay que poder dar para desarmar ese movimiento colonial que trata justamente de vaciar o de producir como ausente, como si no existieran, las experiencias pedagógicas en las escuelas públicas. Me parece que hay una tarea, y creo que es una tarea colectiva, a ser asumida desde diferentes lugares, movimientos sociales, sindicatos, universidades, pedagogos y pedagogas, docentes, otras organizaciones sociales, que tiene que ver con disputar los discursos que circulan y poder poner otros discursos a disposición que visibilicen o que muestren, con matices, no desde una posición laudatoria que aplauda todo lo que sucede sólo porque pasa en las escuelas, mostrando la complejidad pero también mostrando la potencia de lo que acontece en las escuelas públicas, y mostrando la responsabilidad que el Estado tiene que tener para con eso y para con la formación y el trabajo docente, como manera de dar cuenta del modo en que los docentes disputan y continúan disputando las formas de la desigualdad. Esas disputas no tienen la misma periodicidad que los gobiernos de turno. Esas construcciones no varían los 10 de diciembre de cada cuatro años. Tienen otras temporalidades, otras tradiciones, otras herencias, otros legados y otro tipo de construcción que no varían automáticamente con el cambio de un gobierno. Hay una tarea de visibilización que parece hacerse muy necesaria, sobre todo en un tiempo de represión y persecución a compañeros y compañeras docentes, en un tiempo de impulso a la impunidad a los crímenes de lesa humanidad, en un tiempo de anulación de derechos sociales, de ampliación de la desigualdad, de mercantilización de la experiencia social. Los compañeros y compañeras docentes nos enseñan en el conflicto actual que donde está la escuela está la Patria y dentro de la escuela están los docentes que son los imprescindibles para poder construir esa Patria. Entonces, visibilizar esas experiencias de alguna manera permite poder ampliar esa disputa para retomar ese horizonte de democratización, de justicia y de igualdad que esas experiencias portan.

LA EDUCACIÓN PÚBLICA EN EL MARCO DE LA RESTAURACIÓN DE LAS POLÍTICAS NEOLIBERALES EN AMÉRICA LATINA[1]

Pablo Imen[2]

Como los compañeros tomaron el tema de la formación docente y las prácticas pedagógicas, y la mesa tiene que ver también con la política educativa, yo había pensado en hacer una suerte de integración, a partir de explicitar algunas reflexiones que constituyen elementos del campo de la epistemología y, también, de la política. Para mí son condición para un imprescindible punto de partida que brinde un marco, que provea algunas herramientas para leer los batallas y desafíos del presente. Voy a decir también algunas cosas políticamente incorrectas.

Ahora voy a citar tres intervenciones, que ustedes tendrían que poder adivinar de quiénes son. Son textuales:

- "Hace muy poco cumplimos 200 años de nuestra Independencia y planteábamos con el presidente Mauricio Macri, que no puede haber independencia sin educación. Y tratando de pensar en el futuro, esta es la nueva campaña del desierto, pero no con la espada sino con la educación."
- "No tenemos que dormirnos en la leyenda del sistema educativo argentino. Hay que cambiarlo. No sirve más. Está diseñado para hacer chorizos, todos iguales, porque así se diseñó el sistema educativo, para hacer empleados en empresas que tenían que repetir la tarea todo el día, que usaban el músculo y no el cerebro, y nunca lo cambiamos."
- "Queremos que la educación argentina sea de las mejores del mundo. Si tenemos la mejor educación tendremos las mejores empresas del mundo. Para eso debemos preparar recursos humanos de excelencia. Debemos recorrer juntos el camino. Estoy agradecido de estar parado acá. Estoy agradecido de estar parado acá. Me paro ante ustedes como gerente de Recursos Humanos, no como Ministro de Educación."

Bueno... ya lo dije, al final estaba en claro quién es, pero también está hablando de nosotros, de nuestra historia, de nuestra identidad, de lo que no somos. Fueron sucesivas declaraciones públicas de Esteban Bullrich, que contienen elementos que deben reconocerle al ministro una honestidad brutalmente expresada.

En clave que está a caballo de la política y la epistemología, vale advertir que no hablo como un comentarista neutral sino como un sujeto político y pedagógico que define a la educación como un campo de disputa y que en tal escenario toma posición, a favor de una educación emancipadora y en contra de los proyectos de educación domesticadora que campea el escenario político-educativo y pedagógico.

Y por lo tanto mi intervención también tiene un sentido movilizador. No se trata, solamente, de apuntar algunas reflexiones útiles para comprender un punto

[1] Transcripción de la exposición desarrollada como parte del panel sobre "Estado, política y escuela pública" durante las Jornadas Nacionales sobre Política Educativa, Sindicalismo y Trabajo Docente (Concepción del Uruguay, 4 y 5 de mayo de 2017). Edición revisada y corregida por el autor.

[2] Licenciado en Ciencias de la Educación y Especialista en Ciencias Sociales del Trabajo (UBA). Docente de la Universidad de Buenos Aires y responsable del área de formación e investigación del Centro Cultural de la Cooperación "Floreal Gorini".

de vista. Se trata de comenzar a contestar la pregunta centenaria de qué hacer, qué hacer frente a un proyecto político educativo y pedagógico que viene desplegándose con fuerza en todo el mundo y también por supuesto desde nuestro país.

No hablo desde un lugar neutral. Cuando uno abre el diario a la mañana (y meto ahora el comentario políticamente incorrecto) se encuentra con una realidad extraña. Un conglomerado mediático muy poderoso se convierte en repetidora de una suma de medias verdades y mentiras completas que impiden percibir la "realidad real". Y muchos y muchas ciudadanas se hacen eco de campañas mediáticas que falsifican de manera impiadosa lo que está ocurriendo en nuestro país. Puedo ahora traer a colación las promesas del entonces candidato presidencial Mauricio Macri, muy especialmente en su debate con Daniel Scioli y la ristra de promesas que fueron minuciosamente incumplidas: no habría devaluación, ni tarifazo, ni despidos, se protegería el mercado interno, se defenderían todos los derechos conquistados, etc. etc. etc. Visto a la distancia se puede ver la gigantesca estafa electoral que no recibe en el grueso de los medios de comunicación la más insignificante mención. Y como al parecer lo que no se publica o no se televisa no existe, tendremos que concluir que la fuerza de la realidad se podrá percibir recién cuando los efectos de esta política pública alcancen un mayor grado de madurez.

Digo esto con todo respeto porque estamos entre colegas que transitamos, disputamos y no estamos de acuerdo muchas veces ni sobre la educación ni sobre la política, digo porque Macri sacó el 51% y creo que una parte importante del colectivo docente votó a Macri, una parte bastante importante. Muchas de las ideas del neoliberalismo silvestre que circulan por los medios de comunicación las expresan muchos de los colegas y compañeros que están en las escuelas, en los institutos de formación docente. Y como mi posición no es neutral en ese sentido, voy a hablar desde un lugar, francamente anti neoliberal y reconociendo la diversidad de perspectivas que conviven en la escuela, que conviven en el territorio y demás.

Y esta mirada que yo propongo, además de tener un posicionamiento político claro, también tiene una perspectiva epistemológica, en el sentido de decir que yo aspiro a mirar la realidad desde una totalidad compleja y no mirar sólo lo educativo; una totalidad compleja y en desarrollo que –como ya se dijo acá– no es, sino que está siendo todo el tiempo y así como antes fue de una manera después va a ser de otra. Y una totalidad que tiene conflictos y actores, donde nosotros somos parte de ese conflicto aunque no nos guste. Acá hay investigadores, docentes y demás, y hay un Movimiento Pedagógico Latinoamericano que se formó hace seis años, me pareció importante traer estas fraternales provocaciones como para pensar un poco el tema de la política educativa hoy en la Argentina y en el mundo.

Recuperé, para retomar el guion de la intervención, una solicitada que sacó Esteban Bullrich cuando fue ministro de Educación de la Ciudad de Buenos Aires, porque el "estilo dialoguista" se precedió en la Ciudad. Parece que hubo unos problemas de infraestructura, y la falta de respuestas frente a los reclamos de las comunidades educativas exigían medidas cada vez más radicales. Primero se cursaba una nota administrativa, una quinta nota administrativa, se hacía una movilización, se tomaba una escuela, Bullrich y antes Narodowski hacían listas negras de quienes tomaban las escuelas y el juez ordenaba sentarse a hablar para resolver los problemas.

En 2011, en el marco de un conflicto por el tema de infraestructura, circula un rumor de que iba a haber una oleada de tomas de escuela en la ciudad de Buenos

Aires. Entonces el ministro saca una solicitada que dice: "Estamos mejorando la educación, adaptándola al futuro y el cambio no es caprichoso, arbitrario, ni forzado; es necesario. El mundo cambia a diario y de manera tan intensa que es necesario acompañarlo con una revolución educativa".

El mensaje que está planteando con mucha claridad Esteban Bullrich es que el mundo es de una manera y que la función de la educación es preparar personas que puedan sobrevivir con éxito en ese mundo.

Alguien contaba una anécdota interesante del modelo pedagógico que esto supone. Contaba así: dos muchachos van a un lago a pescar, se meten en el agua y cuando salen ven que hay un oso en actitud amenazante. Se ve que el oso tiene hambre y ambos se dan cuenta de que uno de los dos va a ser comido por el oso. Uno sale corriendo descalzo y el otro se sienta a ponerse las zapatillas. El que se va corriendo le dice "¿vos te pensás que por ponerte las zapatillas le vas a ganar al oso?". Y éste le contesta: "es que no le quiero ganar al oso, te quiero ganar a vos". Y termina con el corolario: "la función de la educación es proveer zapatillas... para que al oso se lo coma otro".

Esta propuesta ético político y pedagógica está inscripta en el ADN del sistema educativo capitalista pero mucho más profundizada en el contexto neoliberal. Entonces para discutir la revolución educativa que quiere Bullrich para formar personas para el mundo actual, me pareció importante decir, aunque sea muy brevemente, un par de cosas. La primera, alguna referencia al mundo actual de la que no hablamos porque hablamos de educación y me quedaba pensando... ¿quién prepara a los líderes del mundo actual?

- En el mundo actual las 8 personas más ricas del mundo tienen la misma riqueza que la mitad de la población, lo cual hace un orden absolutamente intolerable.
- En el mundo actual el régimen de acumulación de riqueza se funda en la especulación financiera. Por cada dólar productivo hay 20 dólares en el casino financiero.
- En el mundo actual el modelo predominante de desarrollo es predador de la naturaleza.
- En el mundo actual, cuando el gendarme del mundo que es Estados Unidos tiene necesidad de consolidar su hegemonía y conseguir recursos naturales a bajo precio invade países en nombre del terrorismo, el narcotráfico, etc.

Y también en el mundo actual hay un proceso y un pasaje de un mundo bipolar a un mundo multipolar y emergen alternativas, bloques de países, países que le están diciendo a Estados Unidos "ustedes no gobiernan solos en el mundo". Hablo concretamente de China, de Rusia, de los BRICS. Nociones de geopolítica que me parece importante discutir, porque además de la discusión sobre la unipolaridad y multipolaridad hay también discusiones sobre los desarrollos civilizatorios, o las posibles civilizaciones de la humanidad en un mundo que tal como está es inviable. En 50 años o cambian muchos las cosas o no va a existir la especie humana por lo menos.

Dentro de esas alternativas civilizatorias ocurrió la experiencia de América Latina en los últimos 15 años. Me pareció importante traerlo y dar un enfoque que me parece que lo amerita porque es un proyecto que lleva más de 500. No tenemos mucho tiempo para hacer historia de la emancipación nuestroamericana. Siempre lo recomiendo porque en un momento de retroceso como el actual conocer la historia de la primera independencia nos permite saber que los procesos no son lineales y

que tiene avances y retrocesos. A Bolívar le decían "el hombre de las dificultades", porque cuando era derrotado se volvía a levantar. Volvía a ser derrotado y se volvía a levantar, hasta que finalmente logró la independencia de España tras la victoria de Ayacucho, en 1824. Él, por cierto, fue la cara visible de un proceso colectivo que llevó tres largos siglos y se proyectó hacia el futuro de Nuestra América.

Cuando los ejércitos libertadores triunfaron convocó a la Gran Confederación de la América del Sur y fue traicionado por muchos de los líderes de la independencia dijo al morir: "He arado en el mar". Hago breve esa descripción que merecería mucho más tiempo más otras cuestiones de época, pero lo cierto es que en 1998 el triunfo de Hugo Chávez en Venezuela abrió un nuevo escenario en la región. Sobre todo esto que voy a decir seguramente habrá acuerdos y desacuerdos, pero no hay debate después. Podríamos armar en algún momento unas jornadas de discusión sobre geopolítica y educación que me parece muy importante.

Lo que ocurrió a partir de 1998 fue el proceso de recuperación del proyecto de la Patria Grande y durante estos años se desarrolló un proceso de integración regional inédito desde la Independencia. La independencia en sí fue un movimiento emancipador de gran trascendencia y magnitud, pues implicó una rebelión desde México hasta Tierra del Fuego triunfante, contra un imperio, después de 300 años de colonialismo. En ese contexto de unidad latinoamericana surgen, dentro de ese proceso de unidad donde se crearon instituciones como la UNASUR, la CELAC, el ALBA, se desarrollaron distintos proyectos políticos en el proceso de la unidad latinoamericana.

Digo esto porque lo quiero ligar a la educación, aunque sea muy rápidamente. Hubo proyectos que continuaron con políticas neoliberales, como el caso de Colombia, México, Chile, Perú; hubo países que se plantearon el socialismo del siglo XXI y una propuesta muy profunda del "buen vivir", como Bolivia que está debatiendo qué modelo de desarrollo merece la humanidad; y países que sin proponerse la transformación socialista del orden avanzaron en políticas de ampliación de derechos. Para cada una de estas políticas nacionales hubo por supuesto políticas educativas diferenciadas.

Del neoliberalismo se dijo ya bastante. Solamente quiero repasar algunas novedades que tiene la política educativa de Macri-Bullrich. Porque hoy a la mañana Flavia Terigi contraponía dos modelos de trabajo docente o de pensar la educación: un modelo de educación por resultados y el otro, la educación como derecho. En la exposición de fundamentos del proyecto de ley del Plan Maestro, la última oración dice: "La educación es un derecho humano fundamental, es la garantía del futuro".

Hay una innovación interesante es que el neoliberal conservadurismo, neocolonialismo, que expresan Bullrich y Macri usan nuestras categorías y lenguaje para impulsar sus políticas educativas. Como dije esa frase hay otras más que son muy notables en el marco de lo que implica el proyecto político educativo de Bullrich.

Sí quiero decir un par de cosas, como para recorrer lo que son las políticas neoliberales en la Argentina. Bullrich hace un primer acto público, no sé si recuerdan, en febrero de 2016, en Purmamarca, donde sacó la declaración de Purmamarca con todos los ministros y ministras de Educación de las provincias. En el primer párrafo de ese texto dice: "El Consejo Federal de Educación afirma la unánime voluntad de construir sobre lo construido a lo largo de esos años". O sea que ahí reconoce dos cosas: que se hicieron algunas cosas valiosas y que la política educativa va a reconocer estas conquistas, estos logros, del período 2003-2015 en la Argentina.

A continuación, en octubre, noviembre y diciembre dice los párrafos que leí hace un ratito, negando así lo que se había construido hasta entonces. Y desarrolla en el curso del año una serie de medidas que quiero enumerar muy rápidamente desde la política, repitiendo lo que dijo Amalia Homar, pero encuadrándola dentro de este análisis general de esa política.

Se producen una cantidad de despidos en los equipos centrales del Ministerio de Educación, pero también con un modelo novedoso, porque no es que se borran del organigrama, por ejemplo, la Dirección de Políticas Socioeducativas, sino que se la vacía y sigue funcionando como un raviol formal, mientras se les dice a las provincias "si usted tiene plata privilegie que plan o qué programa va a financiar... si es Orquestas infantiles, Conectar Igualdad, Plan FinES". Y se desarticuló un conjunto de programas a nivel central. La no realización de la paritaria también implica una medida que viola dos leyes vigentes: la de Financiamiento Educativo y la Ley de Educación Nacional y que implica un mecanismo bastante poco dialoguista alrededor de cómo se construye una política pública. Eso generó, como todos sabemos, una serie de resistencias y de luchas que se prolongan a lo largo del gobierno.

De la política educativa de aquellos países que, como los nuestros, no se plantearon transformar radicalmente la sociedad no agrego más porque, por lo que se dijo hasta ahora, en estos años hubo ampliación del financiamiento educativo, hubo una serie de leyes que promovieron la ampliación de derechos, hubo una serie de recursos que se plantearon para la creación de escuelas, para dotar de libros, para dotar de computadoras, etc., etc., que generó una base material interesante para discutir la educación pública.

Sí quería mencionar algunos otros ensayos. Nosotros trabajamos como movimiento cooperativo en la parte de educación con Venezuela, que está atravesando un momento muy difícil y se conoce bastante poco de la política educativa venezolana a partir del triunfo de Hugo Chávez. Me gustaría por lo menos plantear algunos puntos, que dan al proceso bolivariano rasgos específicos y muy interesantes de época. En Venezuela, en el 98, y producto de un largo proceso histórico de luchas que no tenemos tiempo de contar expresó una voluntad colectiva transformadora que tuvo su correlato político en la elección de Hugo Chávez. Lo primero que hace Chávez al llegar al Gobierno es plantear la necesidad de una reforma constitucional pero también convoca a una Constituyente educativa. Y durante dos años hubo un debate a lo largo de todo el país en todas las escuelas acerca de qué escuela tenían y qué escuela querían para transformarla como s se transforma el conjunto de la sociedad. En adelante se fue avanzando en la invención de una "educación bolivariana". En la misma dirección, en Bolivia se avanzó en la creación de una escuela socio-comunitaria productiva en la que una educación fundada en el trabajo y en una nueva concepción de interculturalidad aportan elementos potentes para refundar la educación pública.

No tenemos tiempo de desarrollar ambas experiencias, pero sí nos interesa advertir que no sólo han avanzado en objetivos planteados por la tradicional instrucción pública asociada a la alfabetización universal de los habitantes de estos países. En este sentido, hay evidencias del incremento del compromiso presupuestario, de la edificación de nuevos establecimientos, de la difusión de computadoras y libros, del mejoramiento de las condiciones laborales docentes y, más en general, de las condiciones de aprender y enseñar. Pero estos objetivos de mejora de lo existente se completaron con una reinvención de la educación, generando novedosos dispositivos, procesos y prácticas que buscan objetivos emancipatorios. La idea que

en su momento desplegó Nancy Fraser a propósito de órdenes fundados en la justicia se aplicaron a la educación en las tres dimensiones que componen este concepto de justicia: el de la "redistribución", el del "reconocimiento" y el de la "participación".

Que todas y todos accedan a los niveles definidos como obligatorios dentro del sistema educativo, de modo que lo definido como obligatorio se convierta en derecho efectivo. En este nivel, "redistribuir" bienes materiales y simbólicos para que nadie quede excluido de esta formulación constituye una responsabilidad primaria del Estado, pero no sólo de él pues las comunidades educativas y territoriales tienen parte en el logro de este objetivo.

La construcción de un currículo que integre la multiplicidad de saberes que habitan en las instituciones escolares es un segundo gran desafío. Como lo revela el proceso en Bolivia, no se trata sólo de que el lenguaje originario sea parte de la vida escolar sino de que los y las docentes, así como las comunidades, integren en el currículo saberes de las culturas originarias, que se investigue y se produzca nuevo conocimiento con la lengua y las categorías originarias, que se reconfigure el propio proceso de trabajo docente, que se articule una nueva y compleja cultura escolar.

En un tercer nivel, la noción de "participación" es fundamental en esta propuesta de "justicia" –que denominaríamos educativa en este caso– pues quienes son afectados por decisiones deben tener al menos voz en tales resoluciones, y su voz debe tener algún nivel de peso vinculante.

Esta reflexión se propone reconocer el hecho de que hemos escuchado que se vienen planteando dos modelos: la educación neoliberal y la educación como derecho. Y yo agrego un eje complejizador que es la idea de educación como práctica emancipadora, como proyecto emancipador.

Uno podría decir que la escuela sarmientina fue una escuela igualitaria, democrática, que pretendió que todos los chicos estén en la escuela aprendiendo de un modelo cultural, sometiéndose a unas reglas de funcionamiento, sometiéndose a un modelo jerárquico etc., etc., y que una pedagogía emancipadora incluye elementos de esta idea de educación como derechos, pero los rebasa y propone otros. Eso es lo que se preguntan en Venezuela y en Bolivia. La pregunta es si queremos construir una sociedad no capitalista, una sociedad socialista, cuál debe ser la educación que se enseñe en las escuelas.

Veamos el debate en Venezuela: Se puso mucha plata en educación, se crearon edificios escolares, se amplió la planta docente y se empezó a discutir cómo vamos a formar al sujeto bolivariano; cómo tiene que ser la educación. Y emergieron una serie de propuestas, de iniciativas, porque como dijo Alejandro Vassiliades ninguna educación nace de un manual, sino que se va creando y construyendo en el caminar. Entonces se buscó una escuela que vinculara la teoría y la práctica, que superara la fragmentación del conocimiento, que vinculara la escuela con la comunidad, que promoviera el trabajo colectivo de los docentes, que el acto de evaluación se vinculara al acto pedagógico no como instrumento punitivo sino como evaluación de los aprendizajes.

Entonces se empezaron a desarrollar programas. Uno de ellos se llamaba Espacio Permanentes de Desarrollo Curricular Cultural Endógeno (EPDCUE). Lo que se planteaba básicamente el programa es que había elementos de la cultura de la comunidad que había que enseñar en la escuela, porque los chicos y los docentes que estaban en la escuela eran portadores de diversas culturas y que esas culturas debían formar parte del currículum. En ese contexto se llamó a artistas populares y con los docentes de música, de dibujo, etc., comenzaron a idear un modo de abordaje

de aquellas culturas históricamente negadas en la escuela. De esa propuesta surgió la idea de hacer talleres de gastronomía, de deportes, de música, de siembra, talleres de muy diversas cosas... y los docentes eran parte de esos talleres, los alumnos se anotaban en el que querían y en la materia regular tomaban lo que se había practicado en los EPDCUE.

A esos espacios los niños de la escuela le decían "el día feliz", lo que generó un debate interesante en la comunidad educativa porque si ése era el día feliz tal vez los otros no lo eran... entonces empezaron a repensar sus prácticas.

Otras tienen que ver con la agricultura ecológica en todas las escuelas rurales y urbanas y la vinculación de esto con el currículum formal. Y en ese marco se desarrollaron también las misiones educativas. Dado que el sistema educativo formal no daba respuestas a la educación popular históricamente, se empezaron a formar instancias de formación paralela donde se ensayaron distintos métodos pedagógicos.

Quiero decir entonces, que conviven en el mundo actual, y también en la Argentina, diversas tradiciones y proyectos político-educativos y pedagógicos. Y ahí surge la pregunta de qué hacer, cómo enriquecer el movimiento pedagógico latinoamericano que no se planteó como un acto formal en Bogotá, sino que se plantea como una construcción política y pedagógica.

Hay dos claves, dos importantes tareas que tiene este movimiento pedagógico y que debe incluir a los sindicatos, a las comunidades educativas, a los movimientos sociales. El primero es la recuperación del acervo histórico de nuestros pedagogos, porque en verdad la educación no empieza cuando uno llega al aula, sino que hay un largo recorrido de experiencias, de ensayos.

Yo acá tengo un libro que es producto de dos años de trabajo con muchos compañeros, cinco o seis de tradiciones diferentes. Fue una experiencia muy intensa porque había compañeros del peronismo, de la izquierda, autonomistas. Durante dos años leímos a Simón Rodríguez para pensarlo desde hoy, porque un elemento de la lectura de los antiguos pedagogos es que Simón Rodríguez no trabajó para mi clase de política educativa, pero me da algunas pistas para poder pensar mi práctica pedagógica y hacer en ese sentido una lectura reverente.

No sé cuánto conocen de su historia, pero Simón Rodríguez fue un niño expósito, un niño abandonado que se pregunta por la identidad de nuestra América. Muy joven, a los 22 años, era maestro en la escuela principal de Caracas y él elabora un informe para la auditoría de su trabajo y propone: "El último día de todos los meses deberán los maestros, presidiendo el director, juntarse en la escuela principal a tratar sobre lo que cada uno haya observado así en el método como en las economías de las escuelas y según lo que resulte quedará de acuerdo para lo que deben practicar para el mes siguiente". Es decir, propone una reunión regular de los colectivos de trabajo para evaluar lo que hicieron en sus prácticas y para planificar hasta el mes próximo.

"A este efecto se hará un libro foliado y rubricado por el director, y en él se escribirán las consultas y providencias que se dieran, autorizándose con las firmas de todos". Es decir que lo que discuten lo escriben y lo que escriben lo firman. Finalmente dice "esa reunión deberá ser obligatoria y solo se podrá faltar si está enfermo o si está fuera de la ciudad. Si está enfermo, el secretario de actas se lo lleva a la casa y se lo lee; si está fuera de la ciudad, cuando vuelva se le informa al docente ausente lo que se resolvió".

Me quedé pensando que la segunda gran tarea, si una es recuperar a los pedagogos que nos iluminaron el camino, es algo que dijeron tanto Amalia como Alejandro, que tiene que ver con producir teoría sobre nuestra práctica, conceptualizar nuestra práctica. Nosotros, los que trabajamos en la universidad cometemos un acto permanente de extracción de plusvalía del conocimiento generado en las escuelas y en las aulas. Y con la teoría que ustedes, los docentes, producen en la escuela, escribimos libros y viajamos a los congresos. Más allá de que lo vamos a seguir haciendo, es muy importante que los docentes y las docentes recuperen un papel protagónico en la producción de teoría para contestarle a Bullrich cuando dice que calidad educativa es resultados operativos de evaluación estandarizados, que es mucha otra cosa que tiene que ver con lo que hacemos cotidianamente.

En ese marco estamos llamados y llamadas a refundar también la escuela pública en un momento de crisis orgánica del orden capitalista, de la educación tradicional y también de la escuela neoliberal. Eso no va a depender de ningún experto, va a depender de los colectivos docentes y de nuestras instituciones.

Tal tarea del Movimiento Pedagógico Latinoamericano se despliega ante la existencia (y la exigencia) de una doble agenda. Una, defensiva, destinada a resistir las medidas que van en detrimento de la escuela pública. El listado de agresiones que esta política pública desplegó contra las comunidades escolares es claro y evidente. Otra, de cara al porvenir, es crear una escuela cada vez más democrática y emancipadora. Un día triunfará el proyecto de Patria Grande y en aquél momento se profundizará el debate sobre la escuela necesaria para el siglo XXI en la región. Pero hasta ese momento, hay mucho que hacer. ¿Qué escuela habrá cuando Nuestra América haya conseguido el objetivo histórico de constituirse como proyecto colectivo? La escuela que le preparemos. De esto se trata la labor de hoy y de mañana.

LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS EN LA ESCUELA SECUNDARIA DE JÓVENES Y ADULTOS: CONSIDERACIONES SOBRE LA INCLUSIÓN SOCIOEDUCATIVA DE LOS SUJETOS Y SUS TRAYECTORIAS

Altamirano, Gisela Carolina | Villanueva, Mario Alejandro[1]

RESUMEN

El presente trabajo parte de los resultados de nuestra investigación "La inclusión social y educativa en la Educación Secundaria de Jóvenes y Adultos en Argentina en el contexto de las políticas estatales 2004-2013. Un estudio en tres provincias argentinas: Entre Ríos, Córdoba y Chaco"[2].

Entendemos que las políticas estatales en el período antes mencionado reconocen a la educación como un derecho social, reubican al Estado como actor principal al reasumir obligaciones en el campo educativo y pretenden dar respuesta a la crisis desatada por el neoliberalismo en el campo social.

Nos focalizamos en la Educación Secundaria de Jóvenes y Adultos porque creemos que es interpelada por las políticas estatales de inclusión social y educativa cuyo marco normativo está sostenido en la Ley Nacional de Educación N° 26 206, en resoluciones y documentos del Consejo Federal de Educación; como así también en normativas dictadas en las provincias seleccionadas en nuestra investigación.

El análisis realizado —bajo una metodología de corte cualitativo— se sustenta en el estudio documental de esas normativas, recuperando el discurso de los funcionarios a cargo de la gestión de la modalidad en las jurisdicciones y problematizando la información que nos arroja el relevamiento de datos estadísticos.

Mediante estas estrategias pretendemos, en primer lugar, visualizar cuál es el sentido de las políticas educativas elaboradas para la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos tomando como centrales las ideas de igualdad e inclusión educativa. En segundo lugar, revisamos las consideraciones que se evidencian en los casos analizados respecto del reconocimiento de las trayectorias escolares de los jóvenes y adultos, desde el marco normativo y los discursos de gestión. Y, por último, nos aproximamos a un análisis sobre quiénes son los sujetos de la ESJA, focalizando en lo que enuncian los funcionarios jurisdiccionales y lo que los datos estadísticos indican respecto de la demanda potencial y la demanda efectiva (Sirvent, 1999) en la modalidad.

Palabras clave: Educación Permanente – Jóvenes y Adultos – Políticas de Inclusión – Trayectorias.

INTRODUCCIÓN

En el marco de los resultados de nuestra investigación "La inclusión social y educativa en la Educación Secundaria de Jóvenes y Adultos en Argentina en el contexto de las políticas estatales 2004-2013. Un estudio en tres provincias argentinas:

[1] FHAyCS-UADER.

[2] Proyecto seleccionado por la Secretaría de Políticas Universitarias, convocatoria 2013 Programa "Hacia un Consenso del Sur para el desarrollo nacional con inclusión social".

Entre Ríos, Córdoba y Chaco", nos proponemos presentar en esta instancia algunas reflexiones en torno a la inclusión socioeducativa de los sujetos y al reconocimiento de sus trayectorias.

A partir del análisis de normativas y documentos oficiales, tanto nacionales como de las provincias estudiadas, podemos evidenciar que las definiciones de las políticas de Estado para la Educación Secundaria de Jóvenes y Adultos en el período estudiado muestran diferencias significativas respecto de los lineamientos neoliberales de la década de los '90.

La investigación realizada —bajo una metodología de corte cualitativo— se sustenta en el estudio documental de esas normativas, recuperando el discurso de los funcionarios a cargo de la gestión de la modalidad en las tres jurisdicciones y problematizando la información que arroja el relevamiento de datos estadísticos.

Entendemos a partir de este trabajo que el Estado se vuelve a ubicar en el centro de la escena al reasumir obligaciones en el campo educativo mediante la repolitización de las políticas públicas que se traducen en intervenciones del mismo y "el restablecimiento de las condiciones de gobernabilidad" (Novick de Senén González, 2008: 84). En este sentido, se reconoce a la educación como un derecho social, al posicionarse el Estado como actor principal, pretendiendo dar respuesta a la crisis desatada por el neoliberalismo en el campo social en general, y en el educativo en particular.

En este contexto, las definiciones respecto de la Educación Secundaria de Jóvenes y Adultos son interpeladas por las políticas estatales de inclusión social y educativa cuyo marco normativo está dado por la Ley de Educación Nacional (LEN) N° 26 206 —sancionada en 2006—, numerosas resoluciones y documentos del Consejo Federal de Educación (CFE); como así también en normativas dictadas en las distintas jurisdicciones.

La mencionada ley establece definiciones acerca de la gratuidad de la educación, la igualdad de oportunidades y las posibilidades de inclusión de los sujetos, marcando rupturas respecto de las particularidades que adquirieron las concepciones mercantilistas e individualistas, sostenidas en la Ley Federal de Educación N° 24 195 (LFE) en torno de las políticas educativas.

En este marco normativo, una de las rupturas importantes en la mirada acerca de los sujetos pedagógicos y la concepción sostenida en las normativas de los ´90, se evidencia en la consideración de la Educación de Jóvenes y Adultos como permanente. Cuestión que busca subsanar la falta de especificidad en materia de políticas y prácticas educativas y de reconocimiento social de la propuesta y del sujeto destinatario de la misma; concebida desde sus inicios como una instancia compensatoria[3], subsidiaria, que se extinguiría con el paso del tiempo (Rodríguez, 1996). Esta postura contribuye al cuestionamiento de la existencia de una "edad escolar" concebida como "normal" para la alfabetización; "... dicha convención social se basa, no obstante, en dos falsos supuestos: (a) sociedades que aseguran a todos los niños y

[3] Di Pierro, Rodríguez, Brusilovsky y Cabrera (2005) aluden al "paradigma compensatorio" para referirse a un conjunto de políticas implementadas en Argentina y en varios países de América Latina donde se reconoce formalmente los derechos a los jóvenes y adultos a la alfabetización y a la educación, concretizándose en programas escolarizados de alfabetización que alcanzan baja cobertura frente a la extensa demanda potencial. Considerando que este tipo de acciones educativas no resultan en una efectiva inclusión social o significativa movilidad socio ocupacional, ni impactan en el escenario político o cultural de los países. (Trayectorias socio-educativas de jóvenes y adultos y sus experiencias con la escuela media. Boletín de la DiNIECE / Serie Informes de Investigación N° 1. Agosto 2010).

niñas el derecho a acceder a la escuela, y (b) escuelas que aseguran el derecho a aprender" (Torres, 2006: 3). Cuando hablamos de "Educación Permanente" entonces, nos referimos a una educación que "trasciende la escuela y abarca todos los aprendizajes sociales a lo largo de la vida de una población" (Sirvent, 2007: 84).

En el año 2007 se crea la Dirección de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos, se constituye la Mesa Federal de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos y se ponen en marcha el Programa Nacional de Alfabetización y Educación Básica para Jóvenes y Adultos "Encuentro" y el Plan Federal de Finalización de Estudios Primarios y Secundarios "FinES". En 2010 el Consejo Federal de Educación (CFE) a través de la Resolución 118 aprueba el Documento base para la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos (EPJA) y reconoce como antecedentes de la misma los aportes del pensamiento pedagógico latinoamericano, los planteos de educación popular y la creación de la Dirección Nacional de Adultos (DINEA). En la misma norma, el carácter permanente es definido desde una perspectiva educativa problematizadora, crítica y emancipadora fundamentada en la Educación Popular. Considera que se tiene que atender a la "formación para el desempeño social, el ejercicio pleno de la ciudadanía y, en el nivel secundario, el acceso a los estudios superiores y algunas de las orientaciones hacia un campo profesional y/o laboral, que ha establecido el CFE para este nivel" (Res. 84/09. En Anexo I Res. CFE 118/10).

Entendiendo a la Educación de Jóvenes y Adultos como campo de lucha donde se dirimen diferentes prácticas, sentidos e intereses que entran en conflicto con el paradigma de la educación permanente —asociado a un posicionamiento político que concibe a la educación como derecho social y al Estado como garante de la misma—, creemos que las políticas pensadas para la modalidad, se inscriben en un espacio social amplio donde se juegan diferentes posiciones sociales, rasgos y capitales distribuidos socialmente (Bourdieu, 2005).

RECONOCIMIENTO DE LAS TRAYECTORIAS ESCOLARES: LIMITACIONES Y POSIBILIDADES

Las definiciones expresadas en las normativas se inscriben en el marco de las políticas estatales de inclusión social y educativa que reconocen la importancia de atender a las "trayectorias de los sujetos". Cuando nos proponemos reflexionar acerca de las limitaciones y posibilidades de tal reconocimiento en la modalidad nos orientan algunas preguntas tales como: ¿cuál es el sentido y la dimensión que adquieren las trayectorias al quedar estrechamente asociadas a lo escolar, en este contexto?, ¿cómo son asumidas las trayectorias desde los discursos de gestión en el marco del paradigma de la educación permanente?

A continuación, presentamos una breve referencia sobre las principales definiciones en materia normativa, que nos permite visualizar el lugar y cómo son entendidas las trayectorias en este escenario.

Advertimos preocupación por definir los "Lineamientos políticos y estratégicos de la Educación Secundaria obligatoria" (Resolución CFE 84/2009). El punto 103 del Anexo refiere a las estrategias para acompañar las trayectorias escolares. Entre ellas se menciona la necesidad de plantear nuevas normativas sobre criterios de regularidad de los alumnos, presencialidad, movilidad, evaluación, acreditación, promoción y convivencia. Plantea planes de mejoras focalizados en el ingreso y primera etapa del ciclo básico, la incorporación de tutorías y formatos específicos "para alumnos con sobreedad, trabajadores, madres y padres adolescentes, poblaciones

migrantes, adultos, repitentes, con discapacidades transitorias o permanentes, entre otros". Define como necesidad la incorporación de dispositivos para apoyar a estudiantes con dificultades, así como acompañar con planes específicos la finalización de la Educación Secundaria para aquellos que han egresado y adeudan materias.

Asimismo, las prescripciones de la Resolución CFE N°84/2009 se tradujeron en inversiones y programas nacionales orientados a mejorar las condiciones materiales y simbólicas de sujetos e instituciones. Entre esto destacamos la extensión de la obligatoriedad, el reconocimiento y recuperación de las trayectorias educativas, el Plan FinES, la educación semipresencial, el sistema de becas y la Asignación Universal por Hijo, la articulación entre Educación Secundaria y Formación Laboral/Profesional de jóvenes, el Programa Conectar Igualdad y las transformaciones curriculares.

Las "propuestas de inclusión y/o regularización de trayectorias escolares en la Educación Secundaria" dan cuenta de la necesidad de generar distintas estrategias para la inclusión educativa con el fin de que los estudiantes del Nivel Secundario regularicen su situación o se incorporen al sistema educativo (Resolución CFE N° 103/2010).

Respecto de las trayectorias escolares se alude a su "regularización" a partir de contemplar tiempos y espacios diferenciados donde se desarrollen "estrategias pedagógicas e institucionales destinadas a alumnos del Ciclo Básico, que presenten inasistencias por períodos prolongados, repitencia reiterada o hayan ingresado tardíamente al Nivel Secundario" (Anexo I, pág. 1-2).

En el mismo año —2010— el CFE dicta la Resolución N° 122 que aprueba las "Orientaciones para el mejoramiento de las trayectorias escolares reales de niños, niñas y jóvenes" y se destaca la necesidad de revisar aspectos de orden pedagógico, curricular, normativo y administrativo que muchas veces "obstaculizan de manera sustancial las trayectorias escolares".

Estas definiciones, que establecen lineamientos generales de la EPJA y son tomadas por las provincias, muestran diferencias sustanciales con las políticas de los noventa. El énfasis puesto de manifiesto en el uso de las categorías "igualdad" e "inclusión", creemos puede leerse como reconocimiento del alto grado de exclusión que ha tenido el sistema educativo respecto de grandes sectores de la población del país, en el marco de un modelo económico social que profundizó las desigualdades, ejerciendo mecanismos de exclusión disfrazados tras las banderas de una libertad manejada por las leyes del mercado.

Un dato, que puede leerse como una de las limitaciones de este reconocimiento de las trayectorias, es el escaso desarrollo y orientaciones que en las normas mencionadas identificamos respecto a la especificidad de la Educación Secundaria de Jóvenes y Adultos.

A la vez, detectamos que desde la enunciación de "trayectorias escolares" no se está mirando al sujeto en su totalidad, ni se atiende a sus dimensiones sociales, económicas, culturales, políticas, sino que se limita a lo escolar. Esto nos preocupa en tanto se produce, en términos semánticos y prácticos, una contraposición entre tal concepción y el paradigma de la educación permanente.

Frente a esta contradicción, desde nuestro equipo de investigación elegimos adoptar la categoría teórica de "trayectorias socioeducativas"; la cual creemos nos permite mirar integralmente a ese estudiante, entendiéndolo más allá de las paredes

del aula y los muros de la escuela. Esto implica pensar a la trayectoria educativa[4] de modo relacional con las otras trayectorias de vida del sujeto que representan una gran multiplicidad de ámbitos, tales como la familia, el trabajo, las movilidades territoriales.

¿Cómo se tradujeron las trayectorias en las tres provincias estudiadas? Si nos remitimos a las normativas provinciales podemos decir que esto se traduce de la siguiente manera:

En Entre Ríos el reconocimiento de los "itinerarios frecuentes o más probables" de las trayectorias escolares es incorporado en la Resolución N° 1550/2013 CGE. Da cuenta de obstáculos que el sistema educativo genera en los sujetos al sostener una estructura homogeneizadora, graduada y una organización disciplinar, lo que produce que las trayectorias se invisibilicen: "hay sobreedad en las aulas".

A pesar de ello, en la mencionada normativa la modalidad tiene escasa presencia. En las consideraciones respecto de las trayectorias de jóvenes y adultos solo se menciona el trabajo con tutores y se pierde de vista la particularidad de los sujetos. El referente de la provincia dice —más allá de esto— que en la modalidad, el trabajo sobre las trayectorias

> (…) se venía haciendo como uso y costumbre (…) Porque decir que un estudiante que no se le reconocía lo que ya había hecho era un estudiante que lo teníamos nuevamente afuera del sistema"; y considera que la normativa permitió "clarificar una cuestión que ya estaba plasmada previamente.

En el caso de Chaco se realiza una mención general de las trayectorias en la Ley N° 6691, donde se enuncia que el Estado provincial deberá garantizar "alternativas de acompañamiento de la trayectoria escolar de los/as jóvenes…" (Art. 42°) para la Educación Secundaria en todas sus modalidades.

Según la Directora de Niveles y Modalidades de Chaco el acompañamiento a las trayectorias de los sujetos —pensando que son en su mayoría estudiantes trabajadores— se resuelve como adaptación de "los horarios a la demanda" a los fines de facilitar el sostenimiento de los estudiantes en las instituciones. La Directora de la modalidad señala que "los CENS lo que tienen es un régimen de asistencia presencial, que es lo que por ahí entorpece la trayectoria escolar".

En el caso de Córdoba, si bien no se dictó una normativa específica, los documentos oficiales enfatizan la "continuidad pedagógica (…) integrar la primaria con la secundaria" destacando algunas referencias en torno del sujeto destinatario de la modalidad.

Una de las Técnicas del equipo pedagógico de la Dirección dice que es a partir de las distintas líneas de acción (Plan Mejoras, sistema VOCES, cambios en las propuestas curriculares) que pudieron "…ir advirtiendo algunas de las causas por las que históricamente se depositó la responsabilidad del abandono al estudiante…", de tal modo que han podido contribuir con una apertura de la mirada a otros factores y aspectos que intervienen en el desgranamiento.

En el abordaje de la dimensión institucional del problema del abandono, de desgranamiento de la matrícula, cobra especial relevancia la implementación del Plan Mejoras; dicho Plan "en el marco de las definiciones político educativas de la

[4] En este sentido aludimos la conceptualización que hace Flavia Terigi (2010) en torno de las trayectorias de los sujetos, y recuperamos la distinción que realiza entre las trayectorias educativas y las trayectorias escolares. En efecto, según esta autora, las trayectorias educativas implican una dimensión más amplia que la escuela. La educación en sí, remite -desde esta mirada- a una cuestión vital, incluyendo la educación recibida en la familia, los medios de comunicación, el grupo de pares, etc. Mientras que las trayectorias escolares refieren exclusivamente al ámbito que las define.

Dirección y el Ministerio", aclara la Técnica, les ha permitido avanzar en el reconocimiento de quién es el estudiante de la Modalidad "…no aquel que esperamos que venga a la escuela, sino aquel que viene con todas sus características, con toda su problemática y su realidad". Este hecho —advierten— impactó de manera paulatina en el trabajo del docente de tal modo que él pueda advertir que "…no está en una escuela secundaria común". Las cuestiones que trabajan en ese marco como características singulares del estudiante de la Modalidad es que aquel "no va a tomar nota, ni va a sacar la fotocopia, ni va a llegar a horario, porque trabaja, porque tiene un problema familiar", como ella misma lo enfatiza, "…ese es el estudiante con el que nosotros tenemos que pensar cómo llevar adelante la propuesta".

A su vez la provincia puso en marcha un dispositivo de relevamiento de información cualitativa y cuantitativa sobre los estudiantes, que denominan Sistema Voces. Esto apunta a que el docente trabaje reconociendo la realidad del estudiante que habita la modalidad.

A partir de este reconocimiento en Córdoba se viene realizando un trabajo en los primeros años que apunta a "reconstruir el oficio de estudiantes" de los alumnos. Consideramos a esto como de suma importancia, en tanto los interpela como sujetos pedagógicos singulares, favoreciendo su inclusión como estudiantes de la modalidad.

Y aunque no cuentan con un documento que explicite el tratamiento de las trayectorias educativas aducen estar: "trabajando normativas desde hace mucho tiempo. Las hemos modificado este año (…) en cuanto a las condiciones de ingreso, (…) facilitar el ingreso en los distintos años o trayectorias de la terminalidad de escuela secundaria. (…)".

Marca diferencias sobre el tratamiento de las trayectorias educativas que se han visibilizado: "en algunas discusiones a nivel federal no hemos estado últimamente muy de acuerdo, no por cuestiones políticas, sino por los propios avances de la Modalidad (…)".

Por otro lado, destaca:

> (…) hemos logrado centrar nuestro trabajo en las trayectorias educativas. Aún nos falta mucho en otros aspectos que tienen que ver con reconocimientos de otro tipo de trayectorias, que es mucho más difícil de plasmar desde lo administrativo o desde la propia organización, (…) reconocer su propia trayectoria laboral.

EL SUJETO PEDAGÓGICO DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA DE JÓVENES Y ADULTOS: ENTRE EL DESTINATARIO IDEAL Y LA DEMANDA DE INCLUSIÓN

Pensar quienes son los sujetos que transitan la Educación Secundaria de Jóvenes y Adultos implica mirar más allá de los números estadísticos para analizar una realidad que está atravesada fuertemente por definiciones sociales y políticas. El paradigma de la educación permanente habilita miradas que trascienden y buscan romper con las conceptualizaciones más tradicionales respecto de la modalidad y los sujetos que en sus instituciones convergen.

El análisis de los cambios y continuidades que se presentan en la LEN respecto de la LFE —a la par de los discursos de gestión, las diferentes resoluciones, dispositivos y disposiciones jurisdiccionales— resulta clave para pensar a los sujetos de la EPJA y las políticas de inclusión que los tiene como destinatarios.

Las consideraciones que en las normativas se enuncian bajo los postulados de inclusión e igualdad permiten pensar desde otras miradas a los destinatarios que la EPJA reconoce, pero estos mismos cambios nos demandan una necesidad de problematizar los alcances de las políticas socioeducativas. En este sentido, reconocemos en las disposiciones normativas que cada jurisdicción ha desarrollado para la modalidad —a la par de los lineamientos federales—, definiciones respecto de un sujeto al cual se debe incluir. Esta cuestión se evidencia también en los discursos de gestión de las provincias, que dan forma y sustentan las políticas socioeducativas; que es necesario confrontar con los datos estadísticos para conocer la situación de estos jóvenes y adultos e identificar la relación entre "demanda potencial" y "demanda efectiva" en el país y las tres provincias estudiadas.

A partir del año 2006, con la sanción de la LEN, la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos se transforma en una de las ocho modalidades[5] del Sistema Educativo Nacional y se define como un derecho para brindar posibilidades de educación a lo largo de toda la vida; quedando comprendida en la extensión de la obligatoriedad (LEN, Artículo 46°). A la par de esto, se dispone la definición de estrategias de articulación de acciones con otros Ministerios como el de Empleo y Seguridad Social, de Desarrollo Social, de Justicia y Derechos Humanos y de Salud, y su vinculación con el mundo de la producción y el trabajo; manifestando la necesidad de considerar a la especificidad de sus destinatarios, "atendiendo las particularidades socioculturales, laborales, contextuales y personales" (inc. a), enfatizando la participación en diferentes ámbitos y reconociendo sus derechos a la "ciudadanía democrática" (Inc. b).

En las definiciones normativas que acompañan estas decisiones políticas se reconoce a los jóvenes y adultos desde la heterogeneidad de sus experiencias, historias de vida, de conocimientos y saberes, expectativas, motivaciones y necesidades respecto al aprendizaje. Se incorpora la categoría "sujeto pedagógico"[6] y la necesidad de que la EPJA ofrezca saberes en relación a la apropiación y construcción de conocimientos (Resolución CFE 118/10. Anexo I). Es importante destacar que, entre los fines y objetivos de la política educativa nacional, se explicita "garantizar a todos/as el acceso y las condiciones para la permanencia y el egreso de los diferentes niveles del sistema educativo, asegurando la gratuidad de los servicios de gestión estatal, en todos los niveles y modalidades" (LEN Art. 11°, Inc. h); lo que implica la asignación de recursos. Respecto de la Educación Secundaria de Jóvenes y Adultos, el Estado asume la responsabilidad de garantizarla (LEN Art. 138°) quedando comprendida como parte de las políticas inclusivas: políticas universales, estrategias pedagógicas y asignación de recursos (LEN Art. 11°, Inc. e).

Hacer mención a políticas universales significa romper con la lógica establecida en la LFE y su carácter compensatorio, donde el énfasis estuvo puesto en las políticas focalizadas. Creemos que no podemos pensar la inclusión sin abordar la exclusión, considerada por Castel como "... un estado de degradación con respecto a una posición anterior" (en Kaplan, 2006: 17) definida ya sea por la cultura, la etnia,

[5] Se define la modalidad: por las opciones organizativas y/o curriculares de la educación común (LEN, Artículo 17).

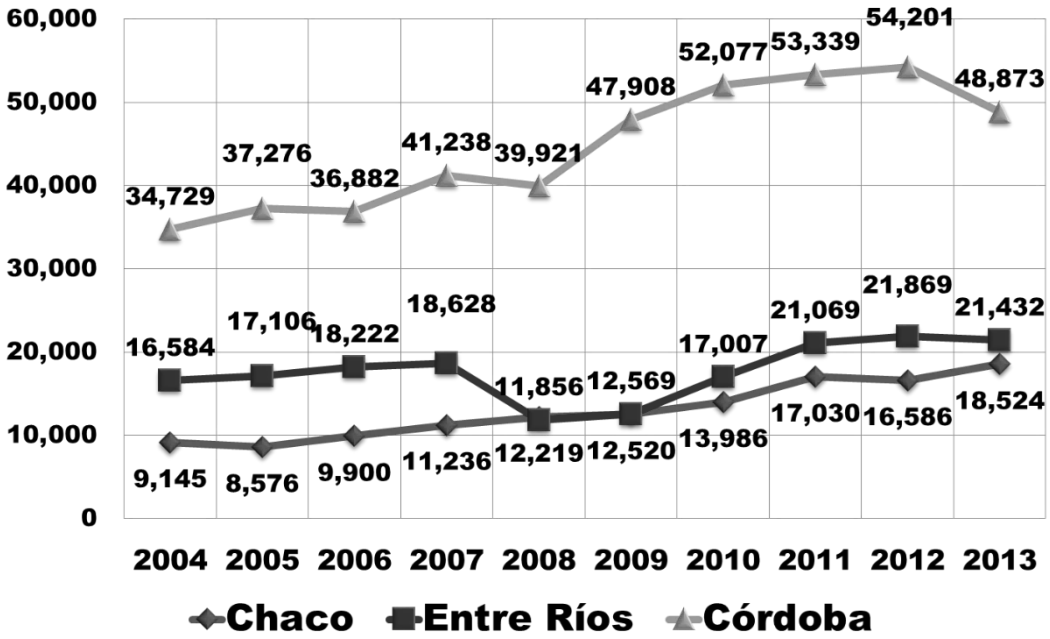
[6] En la Resolución N° 118/10 CFE se enuncia que "el concepto de "sujeto pedagógico" es una construcción que permite articular educando, educador y conocimiento. En la EPJA las experiencias de vida de los jóvenes y adultos brindan un bagaje de saberes en relación con la apropiación y construcción de conocimientos, con la transformación del medio en que se desenvuelven y de participación activa en el entorno cultural, social y productivo que la propuesta de enseñanza debe integrar" (Resolución CFE 118/10. Anexo I. Pág. 7).

las costumbres, la clase social en la cual participa el sujeto o cualquier ausencia de alguna cualidad que lo identifique como propio de un nosotros. En este sentido, para comprender la inclusión en su coexistencia con la exclusión, Popkewitz sostiene que "… no son conceptos opuestos sino mutuamente imbricados, y que pueden ser tratados como un concepto singular que funciona como un doblez, habilitando y desalentando prácticas aunque podamos definirlos independientemente del otro" (Dussel, 2004: 309).

A partir de estas definiciones nos preguntamos ¿quiénes son los sujetos que asisten a las instituciones de Educación Secundaria durante el periodo investigado?

Para intentar responder a este interrogante presentamos algunos datos que se desprenden del análisis de la información arrojada por el Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas de 2010, así como también de la disponibilidad de fuentes estadísticas sobre el periodo analizado, publicadas en la Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (DiNIECE).

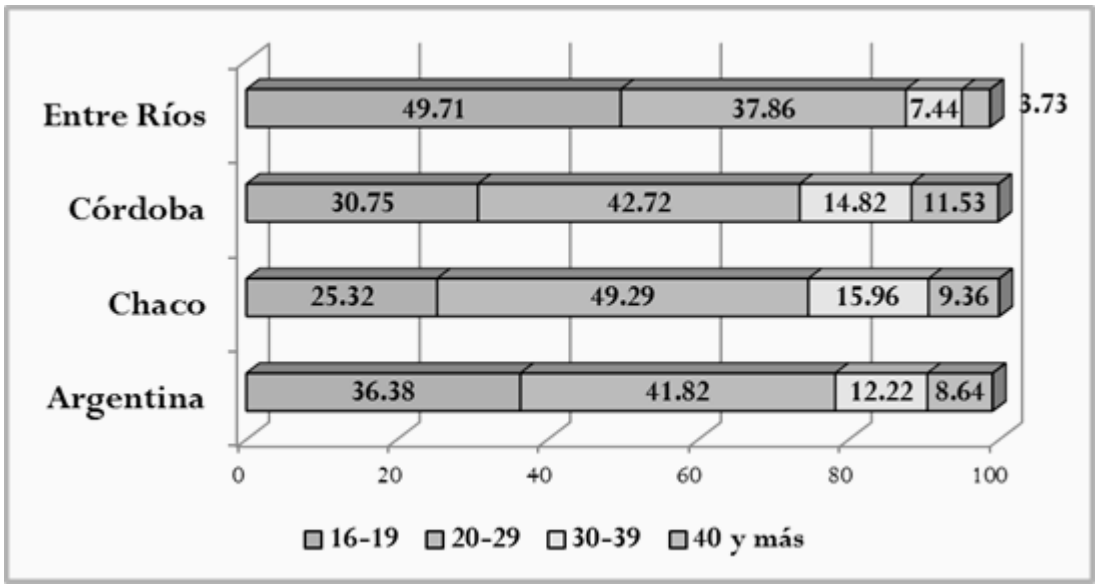
En primer lugar, mostramos un gráfico en el que se puede evidenciar el crecimiento de la población mayor a 15 años que asiste a los establecimientos de Educación Secundaria durante el periodo 2004 - 2013, según su distribución geográfica, discriminando los tres casos provinciales analizados en nuestra investigación (ver cuadro n°1). Notamos aquí un significativo crecimiento que, en términos nominales, llega a duplicar el número de estudiantes en el caso de la provincia de Chaco, por ejemplo.



CUADRO 1: Cantidad de Jóvenes y Adultos de 15 años y más que asisten a la Educación Secundaria en las Provincias de Chaco-Entre Ríos y Córdoba. Período 2004 – 2013. (Fuente: DINIECE. Elaboración y análisis propio)

Cuando analizamos la distribución por niveles de los jóvenes y adultos al interior de la Educación Permanente, observamos un claro predominio de la matrícula que asiste a la Educación Secundaria; cuyo máximo porcentaje es del 79% en el año 2005, disminuye al 63 % en el 2008 y durante el periodo 2009 - 2013 alcanza valores anuales crecientes al representar el 65%, 68%. 70 y 72 % respectivamente.

Si analizamos en términos cuantitativos, la distribución etaria[7] de la población que habita las instituciones de la modalidad en cada provincia, a la par de la media nacional, notamos una situación bastante dispar comparativamente (ver cuadro n°2).



CUADRO 2: Cantidad de Jóvenes y Adultos de 16 años y más que asisten a la Educación Secundaria en las Provincias de Chaco-Entre Ríos y Córdoba. Período 2008–2013[8]. (Fuente: DINIECE. Elaboración y análisis propio)

Observamos aquí que el mayor porcentaje —tanto a nivel nacional como en las tres provincias analizadas— se ubica en la franja comprendida entre los 16 y 29 años de edad. Dentro de este grupo, la provincia que concentra la población más joven es Entre Ríos, ya que prácticamente el 50% se ubica entre los 16 y 19 años, mientras que el 37,86 % tiene entre 20 y 29 años.

En los casos de las provincias de Chaco y Córdoba, el mayor porcentaje corresponde a la franja de 20 a 29 años, siendo significativo el 31 % en Córdoba y el 25 % en Chaco de la población que tiene entre 16 y 19 años de edad.

Estos datos ponen en cuestión cierto imaginario aún predominante en torno al sujeto pedagógico de la modalidad como "estudiante adulto" (respecto de la edad), cuando el que predomina es cada vez más joven. La situación que se presenta en un ámbito educativo donde, en la práctica, se sigue pensando un ideal estandarizado de sujeto adulto, mayor de edad, trabajador; demanda de una reflexión que nos posicione desde un lugar crítico para pensar políticas que apunten a la creación de dispositivos de inclusión para aquellos sujetos que, desde el punto de vista normativo, quedan por fuera de la modalidad.

Frente a esta situación las provincias de Entre Ríos y Córdoba han desarrollado dispositivos que tienden a atender la situación de los jóvenes menores de 18 años, para que no queden al margen del sistema educativo.

En Entre Ríos, el funcionario entrevistado define al sujeto pedagógico de la modalidad como "heterogéneo", y menciona que "en su mayoría están atravesados

[7] A los fines analíticos no se incorporan los datos de la franja etaria comprendida entre los 12 y 15 años porque no alcanzan a representar el 1%.

[8] El período analizado remite a la disponibilidad de las fuentes estadísticas publicadas por la DINIECE.

por condiciones de vulnerabilidad, repitencia en distintos niveles del sistema y sobreedad". En cuanto a la atención de esa franja etaria que se presenta por debajo de la edad de ingreso permitida nos comenta acerca de la creación de los Polos de Reingreso al Nivel Secundario[9], que

> (…) lo que hacen es, a un estudiante, permitirle, darle la trayectoria, (...) respetándole todo lo que tiene reconocido hasta ese momento para que pueda terminar el Ciclo Básico de la Escuela Secundaria, entonces ahí, cuando está llegando ya a los 17 años, se lo incluye. Una vez que termina este polo de reingreso se lo incluye en una escuela, definiendo recién entonces si es la misma escuela o es de Jóvenes y Adultos, pero la idea es poder tenerlo adentro. (...) Esos 'polos de reingreso' están pensados justamente respetando las trayectorias de los chicos (…) esto viene a salvar las excepciones que se hacen en las ESJA… una mamá soltera o un papá que tiene que trabajar a deshora para mantener a sus hijos y es menor de edad y no puede ingresar, pedimos que se le permita el ingreso a una ESJA, porque no puede ir a un turno matutino o vespertino, eso salvaría este tipo de cuestiones[10].

Notamos en las palabras de este funcionario una preocupación por ese sujeto que, por diversas razones, ve interrumpida su trayectoria escolar en la Escuela Secundaria común y debe ingresar a la EPJA "por vía de la excepcionalidad". Se recupera en este sentido la obligatoriedad de la Educación Secundaria que se establece en la Ley de Educación Nacional, que "nos dice que todos deben estar dentro de la escuela".

En el caso de la provincia de Córdoba también aparece una inquietud por atender a estos sujetos. El Director General de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos de la provincia manifestó la preocupación por la demanda efectiva que recibe la Modalidad, producto de lo que denomina como "distorsiones del propio sistema educativo" y que queda claro cuando se refiere a un plan específico: el "Programa de Inclusión y Terminalidad de la Educación Secundaria" (PIT) destinado a jóvenes de 14 a 17 años. El mismo es definido por él como un "…plan para jóvenes que han abandonado la escuela secundaria", y advierte que el Plan "…depende de la Dirección de Secundaria, porque es un problema que tiene que atender secundaria con su abandono". Se articula con esta Dirección porque entiende que al sistema educativo

> (…) hay que verlo en su totalidad, no se lo puede ver por adultos solo (…) nosotros celebramos lo del PIT desde el sentido de que el sistema y el Nivel Secundario se están haciendo cargo de sus propios problemas y no lo están pateando, porque antes era muy común ver que los propios directores de Media le decían a un estudiante '… bueno pero andá al CENMA'[11], y a lo mejor tenían 15 o 16 años. En cambio ahora ese argumento ha restado y ellos mismos tienen que generar su propia oferta para esos jóvenes.

En esta provincia, la consideración que se hace del sujeto, se ve como un salto cualitativo en torno del lugar marginal, remedial, compensatorio que históricamente ha tenido la Educación de Adultos, en tanto significa la creación de un dispositivo articulado entre niveles y modalidades para dar respuesta a un problema que atraviesa a todo el sistema educativo.

Vemos en ambos casos como, en un contexto donde son centrales las ideas de inclusión e igualdad, se intenta dar respuesta mediante estos dispositivos a ciertos vacíos que deja la normativa (en cuanto al ingreso, la permanencia, la evaluación por

[9] Normados por la Resolución N° 650/15 del Consejo General de Educación.

[10] Entrevista realizada con quien fuera Director de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos de la Provincia de Entre Ríos entre diciembre 2007 y el año 2013.

[11] CENMA: Centro Educativo de Nivel Medio de Adultos

ejemplo) frente a una situación socioeducativa compleja, en la que sigue habiendo sujetos que, excluidos en un sector del sistema educativo, se ven obligados a reclamar su derecho en otro que muchas veces no fue pensado para ellos; primando frente a esto la cuestión etaria.

En el caso de Chaco —con predominancia de un sistema de cursado libre[12]— las definiciones de los sujetos aparecen en torno de las preocupaciones por la "presencialidad", la singularidad de los "tiempos y modos de cursado" y sus características diferenciales. La Directora de Educación de Jóvenes y Adultos los describe como estudiantes que abandonaron la Escuela Secundaria común, por lo que considera nodal el acompañamiento. Al respecto, la Directora de Niveles y Modalidades de la misma provincia dirá que se trata de estudiantes que "ya han sobrevivido toda una etapa de crisis y muchos de ellos están trabajando, entonces vienen y eso les permite terminar (…) ascender en los trabajos también". No obstante, la caracterización de los jóvenes y adultos que realiza la entrevistada sobre las condiciones laborales de los mismos (trabajos precarizados o de baja calificación, como ladrilleros o vendedores) da cuenta del contexto socioeconómico del que provienen.

Como mencionamos anteriormente, consideramos necesario para analizar las políticas de inclusión para la modalidad en el país (en las provincias que nos ocupan) retomar las definiciones que plantea María Teresa Sirvent (1999) con las categorías teóricas "demanda potencial" y "demanda efectiva". La autora y su equipo señalan que la "demanda efectiva" se vincula a "las aspiraciones educativas que se traducen de manera concreta en experiencias de EDJA en un momento determinado. En términos operacionales, identificamos la demanda efectiva a través de la matrícula en establecimientos de EDJA". Por su parte, la "demanda potencial" se define considerando "las necesidades objetivas en materia de una educación permanente que pueden o no ser traducidas en el ámbito educativo. Se mide según el nivel de Educación Inicial alcanzado (primaria completa, primaria incompleta, secundaria incompleta)" (Sirvent y equipo, 1999: 11).

Los datos estadísticos muestran que existe, tanto en Argentina como en las provincias de Entre Ríos, Chaco y Córdoba, un profundo desfasaje entre demanda efectiva y potencial (ver cuadro n°3). A nivel nacional, de cada 100 jóvenes y adultos en condición de ingreso a la Educación Secundaria, en promedio sólo 5 asisten a instituciones educativas.

	República Argentina	Entre Ríos	Chaco	Córdoba
Primaria completa	6.911.631	230.292	161.168	525.593
Secundaria incompleta	4.046.753	118.146	92.920	369.618
Demanda potencial	10.958.384	348.438	254.088	895.211
Demanda Efectiva	522.289	17.007	13.986	52.077
Porcentaje Demanda Efectiva	4,77%	4,88%	5,50%	5,82%

[12] En esta provincia la oferta para la modalidad se divide entre Centros Educativos de Nivel Secundario (CENS) y Bachilleratos Libres para Adultos (BLA).

CUADRO 3: Relación entre demanda potencial y demanda efectiva por Educación Secundaria de Jóvenes y Adultos. República Argentina, Entre Ríos, Chaco y Córdoba. (Fuentes: Censo de Población 2010. INDEC. Relevamiento Anual 2010. DiNIECE. Ministerio de Educación. Elaboración y análisis propio)

Respecto de esta situación en torno de la demanda efectiva, el funcionario entrevistado en la provincia de Entre Ríos señala que

> "hay muchos chicos que aún están afuera… hay cuestiones a las que el Estado todavía no ha podido llegar. Nosotros vemos que, si bien ha crecido mucho la educación de jóvenes y adultos y se ha dado respuesta a muchos de los que estaban afuera para que puedan transitar esta modalidad de educación, sabemos que falta más".

Este reconocimiento de lo que aún falta en materia de inclusión educativa para la modalidad, nos permite pensar los alcances y limitaciones de las políticas destinadas hacia estos sujetos y el impacto real que han tenido en la población.

Si bien en términos nominales hay un indicador de que hubo un crecimiento en el ingreso de estudiantes a la modalidad durante el periodo analizado, el porcentaje —que no llega al 6%— de demanda efectiva, evidencia un profundo desfasaje respecto de la demanda potencial; demostrando que se sigue manteniendo a una gran parte de población fuera del sistema. Este indicador nos posibilita denunciar la gravedad del estado de situación en el que se encuentra la población de jóvenes y adultos de 15 años y más, respecto de la obligatoriedad enunciada en las normativas vigentes, y que el crecimiento cuantitativo de las instituciones no se traduce en respuestas y políticas reales de inclusión socioeducativa destinadas a esta población.

A MODO DE CIERRE

A partir de lo analizado en nuestro trabajo de investigación y de lo expuesto en el presente escrito, consideramos que las definiciones respecto de la Educación permanente de Jóvenes y Adultos en las normativas provinciales se inscriben en lineamientos explicitados en la LEN, marcando rupturas importantes respecto a definiciones de la LFE; más allá de algunos aspectos puntuales que se presentan contradictorios.

Las categorías de "igualdad" e "inclusión" ocupan un lugar de relevancia tanto en la LEN como en las normativas que se dictaron con posterioridad, desde donde se reconocen "situaciones de injusticia, marginación, estigmatización" de los sujetos, dando un lugar de relevancia en la normativa a la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos, como una de las modalidades del sistema educativo.

Creemos que el reconocimiento de los sujetos jóvenes y adultos, sus historias de vida, conocimientos, expectativas, necesidades y experiencias expresado en distintos documentos, pretendió interpelar discursos y prácticas institucionales.

Este marco legislativo nos posibilita comprender la adecuación del discurso de los funcionarios al cambio de contexto, más allá de que se permeen algunas contradicciones que manifiestan cierta continuidad respecto a los principios de la LFE, entre ellos cuando refieren a los sujetos destinatarios, a la fragmentación de la modalidad o a la ausencia de definiciones, lo que nos preocupa por el carácter subsidiario que signa la historia de la modalidad. En los discursos de los entrevistados se visualizan tensiones y contradicciones en los modos de gestionar definiciones ministeriales que expresan "lineamientos políticos y estratégicos" para la Educación Secundaria de Jóvenes y Adultos, dando cuenta de la necesidad del acompañamiento a las trayectorias escolares y definiendo criterios propios para la elaboración de diseños

curriculares. La mirada de los funcionarios provinciales sobre los sujetos de la Educación de Jóvenes y Adultos nos permite reflexionar acerca de la concepción de trayectoria educativa que sostienen, así como el planteo realizado en las propuestas educativas, donde se juega la visibilidad/invisibilidad de los destinatarios.

Creemos que hay una distancia por saldar entre los modos en que son enunciadas las trayectorias de jóvenes y adultos en las normativas y los discursos de quienes tienen la responsabilidad política de su gestión. En estos discursos, además, se invisibiliza la existencia del 95% los jóvenes y adultos que siguen sin tener la posibilidad de completar la Educación Secundaria obligatoria.

Si bien el trabajo realizado y aquí expuesto se desarrolló en un periodo reciente, por momentos nos genera la sensación de que presenta situaciones de un pasado más lejano. La característica principal del periodo analizado es la ruptura con las políticas neoconservadoras de los noventa que planteaban un Estado que, en materia de políticas educativas públicas, se ocupara de ajustar la educación al programa económico neoliberal mediante la disminución de su responsabilidad como financiador y proveedor de educación pública, enfatizando la importancia de que los sistemas educativos y escuelas alcancen "eficacia", estableciendo aranceles o subsidios privados en todos los niveles y modalidades —comenzando por la universidad y terminando por la educación básica—.

Quizás cabe preguntarnos en el contexto social actual —y particularmente en el ámbito educativo—, por la vigencia del programa político de los periodos analizados en torno de la inclusión y la igualdad, el retorno de ciertas políticas de aquel periodo neoconservador que creímos haber pasado y las definiciones educativas tanto federales como jurisdiccionales. Creemos que es necesario repensar hoy las problemáticas que siguen emergiendo en el sistema educativo y, particularmente, en la modalidad, para crear dispositivos, para pensar en las políticas que nos atraviesan en un nivel macro, para ver, más allá de las escuelas, a los sujetos jóvenes y adultos que, con sus trayectorias y biografías particulares siguen reclamando inclusión e igualdad social y educativa.

BIBLIOGRAFÍA

Bourdieu, P. (1990). *Sociología y cultura*. México: Grijalbo.

---------- (1997). *Razones prácticas sobre la teoría de la acción*. Barcelona. Anagrama. Título original: Raisons pratiques. Sur la théorie de l'action (Éditions du Seuil, París, 1994) Traducido por Thomas Kauf. Argentina: Siglo XXI Editores.

Bourdieu, P. y Wacquant, L. (2005). *Una invitación a la sociología reflexiva*. Traducido por Ariel Dilon. Argentina: Siglo XXI Editores.

Carli, S. (2000). Discontinuidad e historización. Una mirada sobre la relación entre adultos y jóvenes en la Argentina contemporánea, en Revista *Ensayos y Experiencias* N° 40. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.

Di Pierro, Rodríguez, Brusilovsky y Cabrera (2010). Trayectorias socio-educativas de jóvenes y adultos y sus experiencias con la escuela media. en *Boletín de la DiNIECE / Serie Informes de Investigación N° 1*.

Dussel, I. (2004). *Desigualdades sociales y desigualdades escolares en la Argentina de hoy. Algunas reflexiones y propuestas.* Sede Argentina. Buenos Aires: FLACSO, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales.

----------(2004a). *Inclusión y Exclusión en la Escuela Moderna Argentina: Una Perspectiva Postestructuralista*. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales- Argentina Cuadernos de Pesquisa, v. 34, n. 122, mayo/agosto.

Feldfeber, M. (2009). *Nuevas y viejas formas de regulación del sistema educativo en Argentina*. Linhas Críticas. V. XV (N. 28) p. 25-43. Brasilia, Brasil: Universidad de Educación.

Gentili, P. (2009). Marchas y contramarchas. El derecho a la educación y las dinámicas de exclusión en América Latina (a sesenta años de la Declaración Universal de los Derechos Humanos), en *Revista Iberoamericana de Educación*. N°49. 34.

Gutiérrez, A. (1995). *Pierre Bourdieu. Las prácticas sociales*. Córdoba. Co-edición Editorial Universitaria de la Universidad Nacional de Misiones/Dirección de Publicaciones de la Universidad Nacional de Córdoba.

----------(1997). Investigar las prácticas y practicar la investigación. Algunos aportes desde la sociología de Bourdieu, en *Kairos. Revista de Temas Sociales*. Año 1. N° 1. Semestre 97. Publicación de la Universidad Nacional de San Luis.

Kaplan, C. (2006). *La inclusión como posibilidad*. 1ra ed. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.

Karsz, S. (Coord.) (2004). *La exclusión: bordeando sus fronteras. Definiciones y matices*. Barcelona: Gedisa.

Llosa, S. (2006). *Las Biografías educativas de jóvenes y adultos desde una perspectiva de educación permanente.* Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires. Recuperado de http://www.feeye.uncu.edu.ar/web/posjornadasinve/area2/Aprendizaje%20%20eleccion%20de%20carrera/151%20-%20Llosa%20-%20UBA.pdf

---------- (2008). El abordaje biográfico en la investigación y la intervención en educación de jóvenes y adultos, en *Cuadernos de educación.* año VI - número 6 - Córdoba - Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación. Facultad de Filosofía y Letras - Universidad de Buenos Aires.

Mancebo, M. E. y Goyeneche, G. (2010). *Las políticas de inclusión educativa: entre la exclusión social y la innovación pedagógica.* Ponencia elaborada para su presentación en la Mesa —Políticas de inclusión educativa‖ en las IX Jornadas de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de la República, Montevideo.

Margulis, M. y Urresti, M. (1996). *La juventud es más que una palabra. Ensayos sobre cultura y juventud*. Buenos Aires: Biblos.

Morduchowicz, R. (2004). *El capital cultural de los jóvenes*. Buenos Aires: Fondo Cultura Económica.

Novick de Senén González, S. (2008). Políticas, leyes y educación, en Perazza, R. (Comp.) *Pensar en lo público. Notas sobre la educación y el estado*. Buenos Aires: AIQUE.

Rodríguez, L. (1996). Educación de Adultos y actualidad, en *Revista IICE*. Año IV. N° 8. Buenos Aires. 35

Sirvent, M. T. (2007). La educación de jóvenes y adultos frente al desafío de los movimientos sociales, en *Revista Argentina de Sociología*. Año 5. Nº 8 — ISSN 1667-9261, pp. 72-91.

Sirvent; Llosa; Toubes; Santos; Badano; Homar (1999). *La situación de la educación de jóvenes y adultos en la Argentina*. Ponencia I Congreso Nacional de Investigación Educativa. Universidad Nacional del Comahue. Río Negro. Argentina. 20 al 22 de octubre.

Terigi, F. (2007). *Los desafíos que plantean las trayectorias escolares.* III Foro Latinoamericano de Educación, Fundación Santillana. Consultado 08/08/2014 en http://agmer.org.ar/index/wp-content/uploads/2014/07/Itinerario-3-Los-desafios-que-plantean-las-trayectorias-escolares.pdf.

---------- (2010). *Las cronologías del aprendizaje: un concepto para pensar las trayectorias escolares.* Conferencia dictada en Santa Rosa el 23/02/2010. Ministerio de Cultura y Educación, Gobierno de La Pampa. Consultado 08/08/2014 en http://es.slideshare.net/

LA CONSTRUCCIÓN DEL APRENDIZAJE COMO PROBLEMA PÚBLICO. EL CASO DEL DEBATE EN TORNO A LA ENSEÑANZA TÉCNICA (1935-1945)

Arbelo, Hernando[1]

RESUMEN

Durante la década previa al surgimiento del peronismo se produjo un intenso debate educativo en torno a la Enseñanza Técnica que tuvo como escenario los más importantes diarios de circulación nacional, así como también las principales publicaciones corporativas y partidarias de los actores comprometidos en la discusión: empresarios, sindicatos, partidos y agrupaciones políticas, tanto de izquierda como derecha, y la Iglesia católica.

Aunque cada sector tenía sus demandas específicas en el cuestionamiento a esa modalidad de enseñanza, existía consenso entre todos los participantes en resaltar tanto su falta de autonomía frente al bachillerato y la enseñanza normal, su escasa vinculación con los sectores productivos, como sus reducidas dimensiones en cuanto a establecimientos, personal, matrícula y presupuesto en relación con el resto de las modalidades de la Educación Primaria y Secundaria.

Sin embargo, en su discusión con el Estado y entre ellos mismos, en sus concepciones educativas y propuestas pedagógicas concretas, así como también en aquellas experiencias internacionales que usaron como ejemplos legitimadores; los actores comprometidos buscaron permanentemente construir al aprendizaje como un problema público y a la juventud como sujeto de éste y destinatario de nuevas políticas educativas. En ese proceso, cada uno de los actores construirá y pondrá en juego, vinculada a sus propios intereses político-ideológicos —a la vez históricos y coyunturales—, su propia concepción del joven aprendiz.

En este trabajo nos proponemos reconstruir esas concepciones encontradas en el marco general del debate, analizando un conjunto de publicaciones con las que las principales cámaras empresariales y sindicatos industriales, partidos y agrupaciones vinculadas con ellos y la Iglesia, presentaron discusión; así como también los posicionamientos que los tres principales diarios de circulación nacional masiva (*La Nación, La Prensa* y *La Razón*) tuvieron frente al problema del aprendizaje.

Dicho análisis se centrará en el abordaje cualitativo de aquellos formatos periodísticos utilizados generalmente para difundir opiniones —editoriales, columnas de opinión de especialistas, informes especiales— pero también en el de aquellas noticias vinculadas con la problemática.

Finalmente, contrapondremos esas construcciones y realizaremos una primera indagación sobre su incidencia en las dos medidas de 1944 con las que, desde el gobierno, se buscó dar un cierre a la discusión: la Dirección General de Enseñanza Técnica y la Comisión Nacional de Aprendizaje y Orientación Profesional.

Palabras clave: Debate – Enseñanza Técnica – Aprendizaje – Juventud.

[1] CEEED-FCE-UBA / FLACSO.

PRIMERA PARTE

Introducción

El trabajo que se presenta a continuación es una investigación histórica sobre un problema educativo que requiere algunos comentarios de naturaleza aclaratoria y ampliatoria pero también reflexiva. Ésa es la intención de este primer apartado.

Este trabajo forma parte de una investigación de posgrado más amplia (Arbelo, 2017) y, por ende, no es ni definitivo ni pretende cerrarse sobre sí mismo. Sí resultan consolidadas, y por eso no se pretende aquí someterlas a discusión, las categorías conceptuales que conforman el marco teórico que ha orientado el trabajo, así como el recorte del objeto de estudio en lo que concierne especialmente al período temporal. En el primer caso, si se puede llamar una decisión arbitraria, porque todo marco teórico se conforma a partir de las herramientas metodológico conceptuales que resultan más útiles para encarar una determinada investigación, pero también porque se adecúan con honestidad intelectual a los intereses subjetivos con los que el investigador aborda el problema, lo analiza y pretende darle una explicación. En el segundo caso, porque las mismas fuentes que han sido el soporte de la indagación habilitan con coherencia a hablar de un período de tiempo concreto en que se desarrolla un proceso histórico cuyos resultados tendrán proyecciones en el largo plazo de las políticas educativas nacionales, en este caso educativo, una cuestión siempre problemática a la hora de llevar adelante una investigación histórica.

Es sobre ese período de tiempo elegido que merece la pena realizar algunos comentarios. El número de trabajos historiográficos que han abordado la década, o década y media, previa al surgimiento del peronismo como una antesala de este fenómeno histórico, es muy amplio y se extiende también al orden de otras Ciencias Sociales. No es éste el lugar para criticar ese posicionamiento metodológico — y también político— elegido por tantos investigadores que abordaron la comúnmente denominada "Década Infame", aunque no por ello deben dejar de reconocerse los riesgos de quitarle entidad propia a un período cuyos diversos procesos políticos, económicos y sociales se anudaron luego, aunque no todos, en los gobiernos de Perón sin que necesariamente hubiera una "inevitabilidad" que condujera a ello, en el sentido de inevitabilidad tan caro al paradigma liberal sobre el que se construyeron y desarrollaron las Ciencias Sociales en nuestro país durante buena parte del siglo XX.

Este trabajo prefiere ver aquel momento de nuestra historia contemporánea como un proceso en sí mismo. En un sentido, trata de seguir las discusiones entre cámaras empresariales, sindicatos, partidos y organizaciones políticas en los medios y en el ámbito parlamentario y estatal como sus protagonistas las vivieron: sin saber que los argumentos y propuestas con los que fueron construyendo una particular forma de concebir tanto el aprendizaje como la juventud —argumentos que estaban cargados de intencionalidades políticas que soslayaban lo pedagógicamente pretendido—, iban a sentar las bases programáticas de la Enseñanza Técnica en los siguientes 20 años.

Cada una de estas concepciones, es cierto, se fue construyendo sobre intereses coyunturales e históricos, algunos más corporativos, otros más políticos, sustentados sobre una ideología, a veces enfrentada, a veces compartida, por momentos incluso negociada, con la que cada actor construía a su vez su propia visión de la sociedad y sus formas de intervenir en ella. Es éste el sentido histórico político con el que se abordan los diez años que transcurrieron entre 1935 y 1945.

Decía Benedetto Croce hace ya más de un siglo, en la que quizá fue su cita más celebre en torno al oficio del historiador, que toda historia "es historia contemporánea". En otras palabras, que el historiador escudriña el pasado a partir de sus inquietudes del presente. Mucho más tarde otro historiador (Aguirre Rojas, 2003) alertó sobre los riesgos de trasladar nuestras inquietudes contemporáneas al pasado, como si ellas hubieran estado también allí, instalando nuestro presente en aquel pasado. Este trabajo puntual, lo mismo que la investigación en general en la que se inscribe y todo el campo de trabajo en el que a la vez se inserta, se recuesta en la aseveración del italiano, pero atendiendo a aquellas advertencias que se le formularan.

Las inquietudes que mueven esta investigación se originan en un presente, en tiempo concreto: la última década; que ha sido protagonista de intensos debates en torno a la educación. Dos leyes nacionales y varias provinciales que vinieron a reformar el sistema educativo o, en el caso de la Educación Técnica, darle por primera vez un encuadre legislativo, fueron precedidas por discusiones abiertas y plurales donde en alguna medida toda la sociedad se sintió interpelada por preguntas tan elementales como profundas vinculadas con el qué, el cómo, el quiénes y el para quiénes se enseña, que se tradujo a la vez en discusiones en torno a los diseños curriculares, las formas de transmisión pedagógica y didáctica de los contenidos, la función social en un sentido amplio de los docentes, y la identidad que se busca construir en los alumnos. Pero también —en un sentido más profundo, especialmente en la Educación Secundaria y Técnica— qué vínculo establece el sistema educativo con el mundo del trabajo y qué rol juegan en aquel tanto el Estado como los diversos sectores productivos del país.

En líneas generales y algo esquemáticas este proceso que se describe de forma somera, y que lejos está de haber concluido, tuvo una faceta de discusión en la sociedad civil que precedió, o fue simultánea, a la discusión parlamentaria y en la que los medios de comunicación masivos jugaron un rol fundamental tanto transmitiendo los distintos proyectos y posicionamientos pedagógico políticos como tomando partido por alguno de ellos. Diarios, televisión, radios, redes sociales fueron fundamentales a la hora de instalar a la educación como problema y en la construcción de una agenda que estableciera un orden de prioridades en materia de política educativa.

Este trabajo opta por tomar ese esquema como herramienta general para investigar lo que sucedió con la Enseñanza Técnica entre 1935 y 1945. Qué se discutió, quiénes participaron, cómo buscaron instalar sus proyectos e ideas en la sociedad e influir en los debates legislativos y en las acciones del Gobierno. Cómo buscaron, en definitiva, construir la educación como problema y construir también una agenda de política educativa. Por ello las fuentes que interpela son, sobre todo, de naturaleza periodística. Diarios, revistas y periódicos corporativos y políticos fueron las herramientas que utilizaron los actores comprometidos en ese proceso de problematización. Y, dentro de ese universo, fueron las editoriales y notas de opinión los espacios desde donde se buscó generar consensos en torno a una determinada visión de la educación. Son ellos los que aquí se abordan de forma cualitativa.

Una determinada visión de la educación que pretendió soslayar lo estrictamente corporativo o partidario; ahí es donde entran en nuestro esquema los medios de comunicación —en nuestro caso los diarios de circulación nacional y masiva— y sus editoriales: donde está presente el ejercicio de tomar posición y reproducir esa posición y no otras.

Se toman precauciones, por supuesto. La Argentina de nuestro período de estudio era cuantitativa y cualitativamente muy diferente, menos compleja sin dudas de lo que es la que ha protagonizado la última reforma educativa a la que nos refiriéramos en los párrafos anteriores. No pretendemos realizar aquí una comparación exhaustiva entre ambas sociedades, separadas por más de ochenta años en el tiempo. Baste decir, tan sólo, que aquel debate se ciñó sobre una población más pequeña, un sistema educativo más reducido —aunque más nacional en su naturaleza—, sobre una Educación Secundaria más elitista y restrictiva en su naturaleza y una modalidad que era tan sólo un apéndice de aquella. Una sociedad donde la prensa gráfica era prácticamente el único canal de formación y expresión de opiniones que debían desenvolverse en un contexto poco democrático, rodeado de escepticismo, prácticas electorales viciadas por el fraude y el autoritarismo corporativo como una opción política aceptada por buena parte de esa sociedad.

Tomando estos resguardos, consideramos que este trabajo es un aporte útil al campo de la historia de la educación. No sólo por el ejercicio de construir un esquema de análisis e interpretación para abordar procesos educativos en distintos momentos de nuestra historia contemporánea, y contribuir a las visiones que consideran al campo educativo como un espacio más de encuentro, diálogo y tensiones entre ideas y proyectos de los mismos actores que se mueven en el ámbito político o económico, y a las políticas educativas como correlato de esos proceso; sino también para reflexionar sobre el papel que en él desempeñaron históricamente los medios de comunicación en su construcción.

Marco teórico conceptual

Nuestro esquema de análisis, que esbozáramos en líneas generales en el apartado anterior, se fundamenta en las categorías de sociedad civil y sociedad política o Estado elaboradas por Antonio Gramsci (1974) y los comentarios que sobre ella realizó posteriormente Raymond Williams (1977) y Nicos Poulantzas (1969 y 1974). A modo de repaso de cuestiones que ya abordáramos en trabajos previos (Arbelo, 2013; Amaro y Arbelo, 2014), nuestro estudio concibe a la sociedad civil como un ámbito de acción social específico de la modernidad. Se compone de un conjunto de organizaciones privadas y partidos políticos (en nuestro caso concreto las cámaras empresariales, los sindicatos y partidos y agrupaciones que participaron del debate) formados por las fuerzas progresivas. En este espacio, los dirigentes, intelectuales orgánicos y periodistas debaten, elaboran y difunden las ideologías necesarias para la adquisición de un consenso que, luego, muestran como surgido espontáneamente de las grandes masas de población.

Acotar el concepto de sociedad civil —que se ha construido y utilizado en general para análisis más globales—, a lo estrictamente educativo puede resultar riesgoso y conducir a un abordaje sesgado sino se tiene en cuenta que las concepciones de aprendizaje y juventud que ponen en discusión los distintos participantes están asociadas a visiones de conjunto de la sociedad donde lo educativo es sólo una pieza, aunque en todo este proceso esos mismos actores muchas veces muestren a la educación como disociada de cuestiones ideológicas, como sucede especialmente con los empresarios y los diarios de circulación nacional.

Aquí se busca eludir ese riesgo, acoplando a la categoría de sociedad civil las de grupos dominantes y sectores subalternos dentro de un marco más general que concibe a lo educativo como un campo más donde se expresan las tensiones entre ambos (Elisalde, 2008). La construcción del aprendizaje como un problema público

en el que participan por igual empresarios, sindicatos, partidos y la Iglesia se ve entonces como una faceta más, en un momento histórico determinado, de un proceso más global de construcción-impugnación de hegemonía.

Hablar de sociedad civil en clave gramsciana implica tener en cuenta la cuestión de la hegemonía, entendida en rasgos generales como la dirección intelectual y moral más el dominio político, ejercida por un grupo dominante sobre otros subalternos. De nuevo, un concepto general puede derivar en análisis sesgado cuando el recorte se hace sobre lo educativo. Sin embargo, creemos que nuevamente es posible soslayar ese problema cuando reconocemos al sistema educativo, objeto en última instancia de toda la discusión en torno al aprendizaje y la juventud, como la forma histórica que adquiere el aprendizaje en sociedad.

En la modernidad el sistema educativo se estructuró como un sistema relativamente hermético, en el cual el conocimiento adquirió una fuerte rigidez y selectividad, bajo nivel de cuestionamiento, transmitiéndose con métodos sumamente normativizados y avanzando progresivamente a través de diferentes niveles que aumentan la complejidad y acentúan la especialización en una rama de la ciencia o la técnica determinada. Aunque se encuentra inserto y funciona en la sociedad civil, su regulación está a cargo de la sociedad política o Estado, que ejerce sobre él una función vigilante.

Si la hegemonía se entiende como dirección intelectual y moral que es construida y disputada históricamente entre sectores dominantes y subalternos, tiene lógica tanto analizar al debate como un aspecto de la construcción de hegemonía, por los valores morales que se ponen en juego y se analizarán con más detenimiento en la segunda parte de este trabajo, en un momento histórico determinado y la importancia que juega el sistema educativo en esa construcción disputada para ambos sectores.

La naturaleza dual del sistema educativo, inserto a la vez en la sociedad civil y la sociedad política, acopla este segundo concepto a nuestro esquema. Si en la primera se ponen en juego distintas concepciones que van construyendo el aprendizaje como un problema público, es en la segunda —que aquí caracterizamos como el espacio donde se ejercita el dominio directo o de mando de un grupo—, que se expresa el Poder de Estado (gobierno jurídico) y los Aparatos de Estado (burocracia), donde se pueden cristalizar —y de hecho sucede durante el debate y en las medidas con las que éste concluye—, las políticas destinadas a reforzar o contestar ese dominio.

Hablar de sectores dominantes y subalternos en abstracto como lo hemos venido haciendo hasta aquí puede conducir a un esquema reduccionista, sobre todo por la tentación de acotarlos a un marco estrictamente de clase y, en apariencia, empobrecedor del debate. Por ello es importante aclarar que a los partidos políticos los abordamos en este trabajo también en su dimensión conceptual. No sólo analizamos la postura que tuvieron aquellos que participaron directamente en la discusión —cuyas publicaciones forman parte de nuestro referente empírico y serán analizadas con más detalle en la segunda parte—, sino cómo esos organismos de la modernidad, esos grupos dominantes y subalternos, buscan captar la voluntad colectiva, reformarla intelectual y moralmente a través de un programa económico concreto, y convertirla en una voluntad colectiva universal y total que puede orientarse hacia un marco nacional-popular o internacionalista.

Si a esta visión instrumental y esencialmente política de los partidos políticos incorporamos la cuestión de las fracciones de clase para el análisis de los grupos dominantes y sectores subalternos —como haremos al hablar tanto de empresarios

como de trabajadores industriales—, podemos comprender mejor, o al menos entender, ciertas contradicciones, los posicionamientos en torno al aprendizaje y la juventud al estar inscriptos no sólo en visiones históricas globales de la sociedad sino en proyectos políticos coyunturales, condicionados además por el contexto internacional. En el apartado de las conclusiones llevaremos a cabo un análisis del objeto de nuestra investigación retomando estas categorías conceptuales.

Hasta aquí nos hemos referido a las categorías conceptuales con las cuales hemos orientado nuestra aproximación al debate y al análisis de las publicaciones donde se desarrolló el mismo. Queda, aún, hacer una mención sobre el espacio donde ese aprendizaje y esa juventud, que son el objeto de la discusión, se desenvuelven; es decir, la Enseñanza Técnica en tanto modalidad dentro del sistema educativo. Para entender su situación previa y su evolución durante la discusión —especialmente en las medidas gubernamentales de 1944-1945 con las que se pretende dar una solución al problema—, es apropiado emplear, siempre teniendo en cuenta el contexto histórico, el concepto de identidad pedagógica elaborado por Bernstein (1977 y 1997) y retomados por Cox (1989), Viñao Frago (2002) y Palamidessi (2006).

Cuando hablamos de identidad pedagógica nos referimos aquí al sistema educativo y nuestra modalidad en análisis en lo concerniente tanto a su estructura y organización curricular como a los niveles de autonomía, su matrícula y personal, sus alcances sobre la población y el perfil de estudios que propone. Adelantamos aquí que la Enseñanza Técnica en nuestro período de estudio es una modalidad con escasa identidad pedagógica en relación a las dimensiones enumeradas. Su evolución, por otra parte, estará atada a las discusiones que se produzcan durante la década en la sociedad civil y sus consecuentes medidas legislativas y gubernamentales en la sociedad política.

Contextualización del problema

Lo que resta para concluir esta primera parte y comprender más cabalmente el análisis pormenorizado que se hará de la participación de cada actor y sus concepciones y propuestas en juego, es una descripción, más bien fáctica, del desarrollo del debate en nuestro período en análisis.

Comentábamos anteriormente las dificultades que surgen en la investigación de carácter histórico para enmarcar en un período de tiempo concreto el desarrollo de un proceso. En rigor, el problema que se acentúa durante el debate tiene un comienzo, al menos legalmente hablando, con la sanción de la Ley 11 317 en 1924 durante el gobierno del radical Marcelo T. de Alvear. Esta medida legislativa actúa como columna vertebral de toda la discusión, de la que derivan las críticas al aprendizaje, la visión de la juventud o incluso los problemas del sistema educativo nacional en su conjunto, de la Educación Secundaria y, más específicamente aún, la Técnica. Ésta es la impresión que deja especialmente el análisis de las publicaciones empresariales, así como también las de los grandes diarios de circulación nacional.

Sin embargo, cuando se tiene en cuenta ese mismo encuadre legal y se observan los cambios en la principal legislación educativa, la Ley 1 420 de Educación Común, es que comienzan —a fines de 1934— a hablar, aunque sea tímidamente, de Enseñanza Técnica con algo más de especificidad; y la consecuente Ley 12 234 de creación de Escuelas Técnicas de Oficios, con lo que ya estamos en evidencia de ciertas preocupaciones estatales por reformular la modalidad (Arbelo, 2016), así como

los problemas del aprendizaje vinculados con los de la industria nacional en el contexto bélico mundial, la cantidad de proyectos legislativos que se presentan para modificar o reglamentar el aprendizaje de los jóvenes y, especialmente, la cantidad de editoriales sobre el tema que encontramos en todas las publicaciones que analizamos, así como las medidas tomadas en cuanto a la autonomía de la modalidad y la reglamentación del aprendizaje, entonces ya podemos hablar con mayor certeza de una cuestión que se debe discutir y resolver de forma urgente y esto sucede justamente entre 1935 y 1945.

En cambio, resulta más fácil precisar que quienes conducen la discusión son los empresarios, lo que se hace evidente por la naturaleza misma de la Ley que se cuestiona y porque las intervenciones de los demás participantes son, en cierta medida, reacciones a favor o en contra a las propuestas que realizan aquellos (Arbelo, 2010 y 2015). Esto se comprueba, además, cuando se estudia con detenimiento el rol de los tres diarios de circulación masiva (Arbelo, 2016).

Si se ensaya una periodización de la discusión en base a la lectura de las fuentes, se puede apreciar que los primeros cinco años son más bien de discusión y presentación de propuestas para reformar la Enseñanza Técnica, o criticarla al menos, y el lustro siguiente ya muestra una dimensión estatal en el debate parlamentario de varias propuestas de reforma de la Ley 11 317 presentadas por legisladores del radicalismo y el socialismo, y en los decretos de creación de la Dirección de Enseñanza Técnica y la Comisión Nacional de Aprendizaje y Orientación Profesional, ya en el contexto de un gobierno autoritario surgido de un golpe de Estado.

Las mismas fuentes traen a colación otros problemas que condicionan, en mayor o menor medida, el debate y que también sirven para contextualizarlo. No podemos dejar de mencionar el importante crecimiento industrial del período, especialmente en los sectores textil y metalúrgico, relacionados con el cambio de orientación general de la economía de la producción y exportación de materias primas a la sustitución de importaciones volcada al mercado interno (Díaz, 1975; Ferrer, 2010) y que se encuentra en la base de los reclamos empresariales en torno a la Ley 11 317. También los problemas de la nacionalización de la mano de obra y de la industria destinada a la defensa nacional, o los supuestos riesgos de infiltración de ideologías extremas, especialmente de izquierda, que alimentaron el accionar de grupos de derecha (Mc Gee Deutsch, 2006) dentro de un contexto más general de crisis de la democracia y sus instituciones liberales (Ciria, Cantón y Moreno, 1986). No queremos olvidar, tampoco, el creciente peso de las Fuerzas Armadas como un actor político que en buena medida se legitima sobre el descrédito a ese sistema político (Potash, 1962; Rouquié, 1981).

SEGUNDA PARTE

Lo que a continuación ofrecemos es una visión sintética del aprendizaje y de la juventud, en directa relación con el sistema educativo y la modalidad de Enseñanza Técnica que cada participante fue construyendo a lo largo del debate. Dada la naturaleza acotada de esta presentación, se ha optado por no incluir citas textuales de las publicaciones analizadas, aunque ello implique restarle algo de riqueza y realismo a nuestra interpretación al no permitir que las voces directas de los involucrados se expresen. Tan sólo citamos los nombres de las publicaciones escogidas y diferenciamos la información entre aquella que se reprodujo en editoriales, que refleja la opinión directa de la publicación, y las notas y noticias que aparecen como soporte de ellos.

Nuestra selección de estas fuentes se basó en un criterio de representatividad. Son corporativas o partidarias, pero las une el común denominador de ser canales —o al menos autoadjudicarse esa función—, de representación de los intereses generales de cada actor y lo que argumentan o proponen en cuestiones de aprendizaje y de visiones de la juventud, lo muestran permanentemente como sentido compartido por todo el espacio que representan en la discusión. En qué medida esto era cierto es una pregunta válida, pero que escapa, naturalmente, a los alcances de este trabajo y a los propósitos generales de nuestra investigación.

LOS EMPRESARIOS

Cuando a lo largo de esta investigación nos referimos en abstracto a los empresarios, en realidad lo estamos haciendo en concreto a los industriales, el sector que en esta década muestra un crecimiento cuantitativo y busca dar un salto cualitativo en lo que se refiere a la participación en la política y el gobierno. Su intervención en este debate cuestionando la Ley 11 317 es un ejemplo concreto de ello. En ese contexto se deben comprender sus argumentos en torno al aprendizaje y la juventud, y las críticas a la Enseñanza Técnica que circulan por las páginas de las revistas *Argentina Fabril* y *Revista de la Unión Industrial Argentina*, que publicaba mensualmente la principal entidad que los nucleaba.

Todavía se puede ser más específico en torno a ese empresariado haciendo un recorte analítico sobre los que representaban al sector metalúrgico y textil, de mayor crecimiento durante nuestro período. Esa operación hemos realizado incluyendo en este acápite a la revista *Metalurgia*.

Hay un problema central en los empresarios que es la ausencia de aprendizaje fabril en las fábricas y en las escuelas. Y hay un responsable directo de ello que es el Estado en un doble sentido. Por un lado, porque con la ley en cuestión y al prohibir la jornada de 8 horas para menores de 18 años —actitud loable en su espíritu de proteger a los jóvenes en su etapa de desarrollo físico—, desarmó el proceso de aprendizaje de oficios que tenía al taller como espacio. El resultado, luego de una década de aplicación, es la existencia de un amplio universo de adolescentes que no pueden encontrar ocupación en los establecimientos fabriles —de los que cada vez hay más cantidad—, por no tener preparación, lo que los condena a la desocupación con su correlato, igualmente peligroso en ambos casos, de vagancia y exposición a ideologías peligrosas y foráneas.

Pero hay una responsabilidad estatal que es de política educativa y de largo plazo y tiene que ver con la naturaleza con la que se configuró el sistema educativo desde finales del siglo XIX. Una escuela primaria fundada en estudios humanistas y enciclopedistas que se magnifica en los escasos establecimientos secundarios, donde abundan los bachilleres y normalistas, preparando a los estudiantes para empleos profesionales, en la burocracia estatal o en los establecimientos educativos, incapaces todos ellos de absorber las continuas camadas de egresados. Esta responsabilidad, tildada ya por momentos directamente de desidia, se incrementa cuando se observa que la modalidad de Enseñanza Técnica, además de ser apenas un apéndice en el sistema, se encuentra subordinada a esa lógica de estudios clásicos por sobre los de preparación inminentemente práctica.

El problema es una razón de Estado que excede lo educativo para convertirse en una cuestión patriótica. La escasez de obreros calificados obliga a contratar personal extranjero, sobre todo en sus cuadros medios, y es un obstáculo al crecimiento

en general de la industria, que motoriza en esta coyuntura el desarrollo económico y los intereses de la Nación.

En todas estas intervenciones en la discusión hay una concepción de la Enseñanza Técnica que es a la vez práctica y disciplinaria. Enseña el trabajo manual al alumno tanto como lo habitúa al trabajo constante, normativo y secuenciado. Y lo habitúa también a una cierta obediencia en las jerarquías laborales, que se traducen en jerarquías salariales. Los valores en torno al trabajo aparecen, además, como resguardo de los valores familiares y barrera protectora de las ideologías que pretenden corroerlos o, directamente, subvertirlos.

Pero hay también una valoración del taller como espacio educativo en detrimento del escolar, y de lo privado como eficiente, frente a lo estatal como inoperante. Esta observación parece querer trasladar discusiones entre el papel de lo público y lo privado en materia educativa tan importantes en los debates educativos del presente que, sin embargo, no tenían la misma intensidad ni intencionalidad en aquel momento. Hecha esta aclaración, resulta interesante observar cómo se resalta el papel de ciertos empresarios que extienden sus intereses más allá de la producción a las preocupaciones esencialmente educativas.

En las revistas de la UIA —y más aún en *Metalurgia*— se destinan muchas páginas a las escuelas-fábrica que funcionan en ciertos establecimientos, algunos de ellos emblemáticos en el desarrollo industrial como CATITA, SIAM o CAMPOMAR. Escuelas que se publicitan como modelo educativo a seguir, fundadas en métodos pedagógicos aplicados en Suecia.

Pareciera que la reforma de la Ley apuntara a sincerar todas esas funciones educativas que cumple el taller. No hay un interés —al menos no en el corto plazo—, de incrementar las funciones del Estado en esa materia. Éste aparece a lo largo de toda la discusión como un obstáculo a vencer por la iniciativa privada. Por ello la creación de la DNET y la CONAOP, aunque se celebran, se ven como respuestas parciales o incluso problemáticas. En el caso de la Comisión, especialmente porque, aunque reconoce el esfuerzo empresario en educación le impone una carga impositiva —el impuesto al aprendizaje que generará toda otra discusión—, que no hace otra cosa que reforzar esa impresión de entidad intromisiva que es el Estado.

LOS PARTIDOS Y AGRUPACIONES POLÍTICAS

Analizar el papel que jugaron los diarios *La Vanguardia*, *La Hora* y *Orientación* es introducir en el debate sobre la Enseñanza Técnica y la construcción del aprendizaje como problema público al Partido Socialista y al Partido Comunista, partidos que, en este período, tenían una importante penetración ideológica, política y programática en los principales sindicatos del país, varios de los cuales a la vez también tomaron participación. Entre Socialismo y Comunismo, sin embargo, hay diferencias de posicionamiento en torno al problema relacionado justamente con esa cuestión programática, amén de su número de afiliados e inserción en las instituciones del sistema político, mucho más formal en el caso del Socialismo y mucho más sometida a la censura y la represión en el caso del Comunismo.

Allí donde se pueden encontrar puntos de coincidencia con la visión de los empresarios es en los problemas ya comentados sobre la Educación Secundaria y la modalidad de Enseñanza Técnica. Pero su resolución no puede provenir de la iniciativa privada ni mucho menos de avanzar sobre leyes que, lejos de ser obstáculos, han resultado conquistas sociales de la clase trabajadora que se deben preservar. Es

más presencia, más actuación del Estado en materia educativa y de legislación protectora, lo que conducirá, en un largo plazo que se debe aceptar, a resolver el problema del aprendizaje y asegurar bienestar para la juventud. Hasta aquí, también, dos coincidencias entre socialistas y comunistas.

Hay coincidencias también en interpelar a la juventud desde su lugar de sujeto obrero. Un sujeto consciente de su precaria situación de pobreza estructural y desocupación siempre posible, que sólo puede tener un horizonte de superación a través de la organización sindical, política, y educativa también. Si los empresarios resaltaban las escuelas-fábricas como modelo de educación industrial, estos partidos hacen lo propio con sus escuelas de oficios sindicales, especialmente con la Universidad Obrera, ejemplos de disciplina que se construye sobre valores diametralmente opuestos a los del taller.

Las diferencias entre ambos partidos radican en el cómo intervenir sobre esa juventud, diferencias que tienen relación con su lugar en el sistema político y sus bases programáticas. El Socialismo, que tiene representación en la cámara de Diputados y es uno de los promotores de la reforma de la Ley 11 317, centra sus esfuerzos en esas acciones legislativas. El Comunismo, en cambio, subordina su accionar a la organización política de la juventud y al trabajo territorial, donde tiene una fuerte disputa con organizaciones filo fascistas como la Liga Patriótica Argentina.

Es importante tener en cuenta a esta última organización política, pues también tiene posturas en la discusión, que no se traducen en discursos pero sí en un activo trabajo en las escuelas-fábrica (a las que antes nos refiriéramos), varias de las cuales estaban bajo su patrocinio y a cuyos alumnos la organización distinguía con diversos premios cada fin de curso.

LOS DIARIOS DE CIRCULACIÓN MASIVA

Podemos adelantar que los tres diarios analizados, *La Nación*, *La Prensa* y *La Razón,* fueron clave para convertir un problema que en un principio fue económicamente sectorial y corporativo, en una cuestión nacional, una razón de Estado y un problema patriótico. Con esto adelantamos también que los tres diarios tomaron una postura de decidido apoyo a las propuestas del sector empresarial en sus líneas generales e, incluso, lo utilizaron como soporte para fundamentar sus críticas al exceso de maestros normales, cuestión que puede considerarse un debate aparte en este período. Las diferencias de intervención entre los tres diarios son de grado más que de sustancia.

La Nación fue quien mantuvo estable el problema del aprendizaje y la juventud, publicando editoriales sobre el tema con regularidad durante toda la década en cuestión, muchas veces no haciendo otra cosa que repetir la misma información y los mismos argumentos, los cuales, acepta, son los de los empresarios.

Las editoriales de *La Prensa* son muy similares, aunque no tienen la misma continuidad. Sin embargo, este diario cumple una función de divulgación importante y continua de las escuelas-fábrica montadas por los empresarios, y también, de las actividades de patrocinio sobre ellas que llevaba a cabo la Liga Patriótica.

La Razón, finalmente, tiene una práctica que lo asimila a un grupo de presión. Las editoriales y noticias sobre el tema aparecen sistemáticamente en los momentos en que se discuten en el Congreso las distintas iniciativas de reforma de la Ley 11 317, ninguna de las cuales llegó a aprobarse.

CONCLUSIONES

Entre 1935 y 1945 una fracción del grupo dominante que venía creciendo cuantitativamente al calor de las transformaciones del esquema productivo del país, los empresarios industriales, buscó dar un salto cualitativo a la política buscando convertir un problema sectorial —la falta de obreros calificados— en una cuestión nacional y de Estado, pretendiendo trasladar funciones históricas de éste —la educación y fundamentalmente la Enseñanza Técnica— a su ámbito de acción y decisión.

Para ello contó con el apoyo decidido de los principales diarios de la época en la sociedad civil y de varios partidos políticos, incluyendo el Socialista, que llevaron al Congreso propuestas de reforma de la Ley 11 317.

Logró que su visión del aprendizaje y de la juventud tuviera mayor consenso en la sociedad, relegando de los principales medios a aquellas otras visiones que sostenían los sindicatos, que representaban a los trabajadores de los principales rubros industriales, y los partidos que los representaban tanto en la sociedad civil como en la sociedad política o Estado.

Es decir que en la construcción del aprendizaje como un problema público se impuso de forma global una visión sesgada, incluyendo en ella una caracterización más general de la juventud trabajadora. ¿Significó eso que los empresarios tuvieran éxito en lo que se propusieron como grupo?

Las medidas que condujeron a cerrar la discusión demuestran que no fue así. Aunque el objetivo de este trabajo no ha sido presentar el debate sobre la Enseñanza Técnica como un enfrentamiento con ganadores y perdedores; sus consecuencias concretas en materia de política educativa fueron en contra de los intereses generales de los empresarios y reflejan una situación política mucho más equilibrada en términos de fracciones de clase en disputa, al menos dentro del campo educativo.

La autonomía de la modalidad que se logró con la creación de la DNET era más un anhelo del Socialismo que de los empresarios, y la reglamentación del aprendizaje fabril —algo pretendido por los industriales—, implicó una mayor presencia y fiscalización del Estado en los talleres, además de recargar con nuevos impuestos al sector, algo que el empresariado había querido evitar dentro de un proyecto de mayor autonomía para ellos en cuestiones de educación en sus establecimientos.

La creación de la CONAOP muestra con más claridad ese equilibrio de fuerzas en su estructura de funcionamiento, ya que establecía una conducción colegiada donde participaban representantes de los empresarios y los sindicatos con mediación del Estado; una extensión del modelo de relaciones obrero-patronales que el gobierno surgido del golpe de Estado de 1943, bajo inspiración de Perón, estaba aplicando desde la Secretaría de Trabajo y Previsión —organismo, además, del cual dependía la Comisión—. Lejos, en fin, de obtener más libertad para ampliar el modelo de disciplina educativa que venían ensayando en las escuelas-fábrica, los empresarios se encontraron teniendo que negociar con esos mismos trabajadores a los que buscaban someter con más facilidad a aquel modelo.

Podría decirse que quien resultó ganador, o al menos robustecido, fue el Estado, entendido, a la vez, como un poder y como un conjunto de aparatos en los cuales los empresarios industriales —como fracción de clase— lograron una cuota de poder político que antes no poseían, pero no pudieron evitar que los trabajadores industriales accedieran también a la participación en esos mismos aparatos.

Pero el debate, además de habilitar el ejercicio de observar y analizar la construcción de sentidos comunes sobre cuestiones educativas en particular, y sociales

en general; y su circulación por la sociedad civil y la sociedad política, permite comprobar para un momento histórico que lo que se puede ganar en un sector no necesariamente se trasladará al otro.

BIBLIOGRAFÍA

Acri, M., Piaggi, F., Morales, C. y Fioretti, M. (comps.) (2011). *La educación técnica y el trabajo en la Argentina. Debates, tensiones y rupturas en torno a la Educación Técnica (1776-1983*). Buenos Aires: Edición de los autores.

Arbelo, H. (2010). El reclamo de la UIA por la jornada laboral de 8 horas para menores. Debates en torno a la formación obrera en *Trabajadores y educación. De las estrategias sindicales a las acciones de los movimientos sociales*. Buenos Aires: Buenos Libros.

----------(5 al 7 de agosto de 2015). La formación obrera en debate: el rol de la Unión Industrial Argentina en la discusión y reforma de la Ley 11.317 (1939-1945). En actas de la V Jornada de la Historia de la Industria y los Servicios.

---------- (3 al 5 de agosto de 2016). El aula-taller en discusión. La situación de la enseñanza técnica argentina durante el debate en torno al aprendizaje industrial y de menores (1935-1945). En las XIX Jornadas Argentinas de Historia de la Educación Cipolletti, Universidad Nacional del Comahue.

---------- (2017). *La formación obrera en debate. Ideas, Proyectos, Prácticas y Discusiones entre Estado, empresarios y organizaciones sociales en torno a la educación técnica y el aprendizaje industrial en los inicios de la Industrialización Sustitutiva de Importaciones (1935-1945).* Tesis de Maestría en Ciencias Sociales con orientación en Educación de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO) bajo la dirección de Guillermina Tiramonti entre 2012 y 2017.

Barrancos, D. (1996). Socialistas y la suplementación de la escuela pública: la asociación de bibliotecas y recreos infantiles (1913-1930). En Morgade, G. (comp.) *Mujeres en la educación. Género y docencia en la Argentina 1870-1930.* Buenos Aires: Miño y Dávila.

Basualdo, E. (2013). *Estudios de historia económica argentina.* Buenos Aires: Siglo XXI.

Bernstein, B. (1997). Escuela, mercado y nuevas identidades pedagógicas. Doc. Nº 13. CHILE: CIDE.

Calvagno, J. (2010). El sindicalismo argentino ante las alternativas de la educación pública en la era neoconservadora (1931-1943). En Elisalde, R. Ampudia, M. y Nardulli, J. P., *Trabajadores y educación. De las estrategias sindicales a las acciones de los movimientos sociales.* Buenos Aires: Buenos Libros.

Camarero, H. (2007). *A la conquista de la clase obrera. Los comunistas y el mundo del trabajo en Argentina*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Campione, D. (2003). *Prolegómenos del peronismo. Los cambios en el Estado Nacional, 1943-1946.* Buenos Aires: Fundación de Investigaciones Sociales y Políticas, Manuel Suárez.

Cantón, D.; Moreno, J. L. y Ciria, A. (1980). *La democracia constitucional y su crisis*. Buenos Aires: Paidós.

Ciria, A. (1986). *Partidos y poder en la Argentina moderna*. Buenos Aires: Hyspamérica.

Cucuzza, R. y otros (1985). *El sistema educativo argentino. Antecedentes, formación y crisis.* Buenos Aires: Cartago.

Díaz Alejandro, C. F. (1975). *Ensayos sobre la historia económica argentina*. Buenos Aires: Amorrortu.

Del Campo, H. (1983). *Sindicalismo y peronismo. Los comienzos de un vínculo perdurable*. Buenos Aires: CLACSO.

Dussel, I. y Pineau, P. (1995). De cuando la clase obrera entró al paraíso: La educación técnica estatal en el primer peronismo. En: Puiggrós, Adriana*. Discursos pedagógicos e imaginario social en el peronismo (1945-1955)*. Buenos Aires: Galerna.

Elisalde, R. (2008). Notas sobre las estrategias del capital y el trabajo en el campo educativo: Control, disciplina y educación alternativa. En *Anuario IEHS,* Universidad Nacional de Tandil, 2007/2008.

Ferrer, A. (2010). *La economía argentina. Las etapas de su desarrollo y problemas actuales*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Finocchio, S. (2009). *La escuela en la historia argentina*. Buenos Aires: Edhasa.

Gramsci, A. (1974). *Literatura y cultura popular*. Cuadernos de Cultura Revolucionaria. Tomo I (selección). Buenos Aires.

Horowicz, J. (2005*). Los sindicatos, el Estado y el surgimiento de Perón*. Buenos Aires: Eduntref.

Jalil, V. (2010). La Universidad Obrera Nacional durante el Peronismo. Una experiencia de educación popular. En Elisalde, R.; Ampudia, M. y Calvagno, J. (comps.). *Trabajadores y educación en Argentina. De las estrategias sindicales a la acción de los movimientos sociales.* Buenos Aires: Buenos Libros.

---------- (2008). *La Universidad Obrera Nacional. Una experiencia de educación popular*. Buenos Aires: Mimeo.

Jauregui, A. (1993). El despegue de los industriales argentinos. En Ansaldi, W.; Pucciarelli, A. y Villarruel J. C. (eds.). *Argentina entre la paz de dos guerras, 1914-1945*. Buenos Aires: Biblos.

Mc Gee Deutsch, S. (2005). *Las derechas. La extrema derecha en Argentina, Brasil y Chile.* Buenos Aires: UNQui.

Palamidessi, M. (2006). El currículum para la escuela primaria argentina: continuidades y cambios a lo largo de un siglo, en Terigi, F. *Diez miradas sobre la escuela primaria*, pp. 131-155. Buenos Aires: OSDE. Siglo XXI.

Poulantzas, N. (1969). *Clases Sociales y poder Político en el Estado Capitalista*. México: Siglo XXI.

----------(1973). Hegemonía y dominación en el Estado moderno Córdoba. En *Cuadernos de Pasado y Presente. Introducción al estudio de la hegemonía en el Estado*. pp. 43-105.

Pronko, M. (2003). *Universidades del Trabajo en Argentina y Brasil: una historia de las propuestas de su creación; entre el mito y el olvido*. Montevideo: Cintefor.

Puiggrós, A. (1990). S*ujeto, disciplina y currículum en los orígenes del sistema educativo argentino.* Buenos Aires: Galerna.

Tedesco, J. C. (1978). *Educación e industrialización en la Argentina* (1955 – 1978). Buenos Aires: UNESCO, CEPAL, PNUD.

----------(2003). *Educación y sociedad en la Argentina, 1880 - 1945.* 4a. ed. corr. Buenos Aires: Siglo XXI.

Tiramonti, G. (Dir.) (2011). *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media.* Buenos Aires: Ediciones Homo Sapiens.

Torre, J. C. (2011). *La vieja guardia sindical y Perón*. *Sobre los orígenes del peronismo.* Buenos Aires, Ediciones RyR.

----------(2012). *Ensayos sobre movimiento obrero y peronismo*. Buenos Aires, Siglo XXI.

Viñao Frago, A. (2002). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas*. Madrid: Morata.

Fuentes

Diarios (1939-1945)

- *La Nación*
- *La Prensa*
- *La Razón*

Documentos curriculares

- *Plan de Estudios para la Enseñanza Media, Normal y Comercial* (1942)
- *Plan de Estudios para la Enseñanza Industrial* (1939, parcialmente reformado en 1942)
- *Plan de Estudios para la Enseñanza Técnica de Oficios* (varios años entre 1935 y 1942)

Leyes y decretos

- *Ley 1 420 de Educación Común* (1884)
- *Ley 4 874* (1905)
- *Ley 11 317 de Trabajo de Mujeres y Menores* (1924)
- *Ley 12 199* (1934)
- *Ley 12 234* (1935)
- *Ley 14 538* (1944)
- *Decreto 17 854* (1944)
- *Decreto 6 648* (1945)

Periódicos partidarios (1939-1945)

- *La Hora*
- *La Vanguardia*
- *Orientación*

Revistas empresariales (1934-1945)

Argentina Fabril (1934-1944)

Revista de la Unión Industrial Argentina (1944-1945)

DISEÑO DE POLÍTICAS EDUCATIVAS. ACTORES, INSTITUCIONES Y PROPUESTAS DE DESCENTRALIZACIÓN DURANTE LA DÉCADA DEL '90 DEL SIGLO XX EN ARGENTINA

Carassai, Mariela Andrea[1]

RESUMEN

A partir de este trabajo se presentarán avances de una tesis de Doctorado en Ciencias Sociales y Humanas de la Universidad Nacional de Quilmes. La pregunta que guía este trabajo, interpela ¿cómo se conformaron las discusiones y propuestas de política educativa de descentralización de la educación respecto al rol del Estado en la década del '90 del siglo XX en Argentina?, en relación al diseño de políticas educativas por diferentes actores e instituciones, que elaboraron propuestas de descentralización durante la década del '90 del siglo XX en Argentina, ya sean gremios, fundaciones, facultades u organismos internacionales.

Desde un primer acercamiento al tema, pareciera que uno de los argumentos que ha propiciado el debate sobre descentralización de las diferentes administradoras de los sistemas educativos en América Latina, plantean la deficiencia del Estado central como proveedor y administrador de los recursos públicos destinados a la educación y es por ello, que muchas de estas marcaron la necesidad de una reconfiguración en las funciones de este. Argentina no quedó por fuera de esta discusión y se generaron debates desde distintos actores e instituciones, como así también posturas diversas.

Asimismo, este trabajo tratará de dar cuenta acerca de los antecedentes en relación a la reconfiguración del Estado, como así también respecto a lo que se considera como responsabilidad indelegable del mismo y lo público en educación.

Diversas discusiones se veían atravesadas por lineamientos que provenían de organismos externos. Uno de los más relevantes, fue el Banco Mundial. Rodrigo (2006) asiente que "estos lineamientos intervienen en la definición de políticas nacionales, ya sea como consecuencia de los prestamos económicos brindados o como el resultado de su capacidad para ofrecer asesoramiento técnico".

Pero lo recurrente en las discusiones acerca del tema de las políticas de descentralización, es el rol del Estado. Autores como Oszlak (2001) plantea de algún modo esta pregunta cuando indica que "los procesos de descentralización, privatización y desregulación han replanteado la pregunta sobre 'de qué debe ocuparse el estado nacional', aunque la misma se ha formulado casi siempre desde el punto de vista 'de lo que no debe hacer' y no desde lo que le resulta indelegable".

Se tomarán en este estudio las propuestas generadas, tanto del Estado como de la Sociedad Civil, con el objeto de dilucidar los actores clave que debatieron acerca de cuál era el modelo político institucional apropiado. Se han detectado cinco propuestas de descentralización educativa, además de la implementada, provenientes de organismos como el Banco Mundial, la Facultad Latinoamericana de Ciencias

[1] UNQ.

Sociales, el Grupo Sophia, la Fundación de Investigaciones Económicas Latinoamericanas y el Instituto de Investigaciones Pedagógicas "Marina Vilte" de la Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina.

De este modo, dicho análisis dará cuenta de la complejidad en la composición y las dinámicas que se dan en los procesos de producción de políticas públicas que derivaron en la sanción de la "Ley Federal de Educación" (aprobada en el año 1993), y cómo intervienen los actores e instituciones en la definición de una política pública. Al mismo tiempo, revisar los cambios en la política educativa de los '90 en Argentina, para entender a qué lógicas respondieron las reformas que culminaron con la sanción de la ley Nº 24 195.

Palabras clave: Política – Propuestas – Educación – Descentralización – Actores.

REVISIÓN DE LA LITERATURA CENTRADA EN EL PROBLEMA Y POSICIONAMIENTO

La pregunta que guía este trabajo, interpela ¿cómo se conformaron las discusiones en torno al rol del Estado en las propuestas de políticas de descentralización educativa en la década de 1990 en Argentina?

El objetivo de esta investigación es identificar e indagar el "Diseño de políticas educativas. Actores, instituciones y propuestas de descentralización durante la década de 1990 del siglo XX en Argentina".

Para ello, se tomarán las diferentes propuestas[2] de descentralización que surgieron en la década mencionada, a los efectos de poder identificarlas y analizarlas. Desde un primer acercamiento al tema puede afirmarse que las propuestas de descentralización de los diferentes administradores de los sistemas educativos en América Latina, parecieran haber surgido estimuladas, en gran medida, por la creencia en las serias deficiencias demostradas por el Estado central como proveedor y administrador monopólico de los recursos públicos destinados a la educación y es por ello que muchas de estas marcaron la necesidad de una reconfiguración en las funciones de éste.

El tema de la descentralización en la década del '90 del siglo XX en Argentina, como discusión acerca de la política educativa, no es novedoso. Hay numerosos estudios sobre el tema y sus implicancias. La gran mayoría asociados a los cambios en la relación entre el Estado y la sociedad. Otros autores señalan que las reglas fundantes en que se basan esos vínculos no han cambiado el sistema capitalista de organización social, sino más bien hubo cambios en los actores, sus estrategias y los "resultados del juego"[3], se trata de "un profundo replanteo del rol y la agenda del Estado, así como de sus relaciones con la sociedad civil" (Oszlak, 1997).

A continuación se planteará la discusión respecto a rol del Estado en las políticas de descentralización según diversos autores[4], con el objeto de poder dar cuenta

[2] Se han detectado cinco alternativas de descentralización educativa, además de la implementada, provenientes de Organismos como el Banco Mundial, la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Grupo Sophia, la Fundación de Investigaciones Económicas Latinoamericanas y el Instituto de Investigaciones Pedagógicas "Marina Vilte" de la Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina.

[3] El autor se refiere a "una redefinición de las reglas de juego que gobiernan las relaciones entre ambas esferas", es decir, entre el Estado y la sociedad civil (Ozslak, 1997).

[4] Tiramonti, G., (2005); Feldfeber M. e Ivanier A., (2003); Filmus, D., (1997); Oszlack, O., (2001); Puelles Benítez M., (1994); Senén González, S., (1994); Rodrigo, L., (2006A); Rodrigo, L., (2006B).

acerca de los estudios que se realizaron respecto al tema y poder esbozar los comienzos del análisis en relación al tema de la presente investigación.

En dicha discusión la pregunta acerca del rol de Estado y de lo local estuvo presente, principalmente bajo los conceptos de calidad educativa, eficiencia y eficacia. Sin embargo, diversos autores coinciden en que lo que primó en dichas políticas, en forma solapada, fue el financiamiento de la educación.

Diversas discusiones se veían atravesadas por lineamientos que provenían de organismos externos. Uno de los más relevantes, fue el Banco Mundial. Rodrigo (2006) asiente que "estos lineamientos intervienen en la definición de políticas nacionales, ya sea como consecuencia de los prestamos económicos brindados o como el resultado de su capacidad para ofrecer asesoramiento técnico".

Pero lo recurrente en las discusiones acerca del tema de las políticas de descentralización, es el rol del estado. Autores como Oszlak (2001) plantea de algún modo esta pregunta cuando indica que "los procesos de descentralización, privatización y desregulación han replanteado la pregunta sobre "de qué debe ocuparse el estado nacional", aunque la misma se ha formulado casi siempre desde el punto de vista "de lo que no debe hacer" y no desde lo que le resulta indelegable".

Otra cuestión que no resulta novedosa y que se desprende de lo expuesto anteriormente, es que la oleada de políticas neoliberales fue una tendencia internacional; cuyos propósitos entre otros, se relacionaban a dar mayor poder de decisión a los actores locales con el objeto de modernizar la gestión del Estado.

A favor de esta afirmación, Filmus (1997) plantea que "todo proceso de descentralización exige la redistribución de las responsabilidades de los actores intervinientes". Así, plantea las distintas lógicas que han signado a las políticas de descentralización, destacando las lógicas economicistas, las concepciones tecnocráticas, lógica pedagógica y la lógica de inspiración democrático-participativa.

Las discusiones más tradicionales de la época, consistían en puntualizar aspectos a favor y en contra de llevar adelante políticas descentralizadoras. Cabe aclarar al respecto que no existen estudios acerca de casos exitosos de políticas de descentralización. Dicho esto, autores como Puéllez Benítez (1994) plantean puntos a favor y en contra de este tipo de políticas educativas. Como beneficio, plantea una mayor participación ciudadana y mayor eficiencia y junto a estos, argumentos políticos y técnicos. En contra, plantea la exacerbación del "sentimiento particularista en detrimento de la conciencia nacional" y que las políticas de descentralización estarían condicionadas por el entorno. Otros autores incorporan en su análisis, los antecedentes históricos que ya daban cuenta de modificaciones en el rol del Estado[5].

Por su parte, Senén González (1994) analiza distintas experiencias de países (México, Chile, Brasil, Colombia y Argentina) y distingue rasgos comunes que se relacionan y desprenden de los procesos de descentralización educativa "reseñados

[5] Algunas referencias al respecto pueden ser: la ley Láinez, promulgada en 1905, que permitió la creación de escuelas primarias gestionadas directamente por el Estado nacional en territorios provinciales, luego se derogó en 1970; en 1962 se intentó transferir a las instituciones educativas nacionales de nivel primario a las jurisdicciones provinciales, que luego se anuló y solo se transfirieron 23 escuelas de la provincia de Santa Cruz; en 1968 y 1970 que también fracaso; en 1978 se transfirieron los servicios educativos a las provincias y el Consejo Federal de Educación (que fue creado en 1972) , fue la encargada de establecer relaciones entre las distintas provincias y la Nación; en 1991 se sancionó la Ley de Transferencia de Servicios Educativos nacionales a las jurisdicciones regionales del país de la educación media y no universitaria y por último, la sanción de la Ley Federal de Educación, N°24.195. Fuentes: Tiramonti, G., (2005); Feldfeber M. e Ivanier A., (2003); Filmus, D., (1997); Oszlak, O., (2001); Rodrigo, L., (2006A); Rodrigo, L., (2006B).

alrededor de los ejes contexto, estrategia y motivaciones". Dentro del "contexto" indica rasgos relacionados a la crisis, ajuste y reforma del Estado; los antecedentes e historia del proceso de descentralización educativa y la cultura centralista. En "estrategia", plantea rasgos relacionados a la dirección y orientación de los procesos de descentralización educativa y la heterogeneidad de situaciones. Y por último en "motivaciones", que existen múltiples motivaciones. El texto aporta una descripción sobre los distintos países señalados, pero no avanza en problematizar acerca del rol del Estado.

En este último punto, si bien plantea distintas organizaciones sociales, no señala que desde estos sectores, los actores —como sindicatos— puedan presentar propuestas de política educativa. Lo plantea más bien como una presión de los grupos "por temor a la atomización de su poder de negociación y de representación" (Senén González, 1994).

El abordaje de Puéllez Benítez (1994) plantea que se trata de "la distribución territorial del poder", que no es estática, sino más bien dialéctica en sentido hegeliano: "a mayor poder centralizado se enfrenta siempre una tendencia descentralizadora; a mayor descentralización se opone siempre una fuerza centralizadora". De este modo indica "los Estados centralizados tiendan a utilizar técnicas de desconcentración como respuesta a las fuerzas centrífugas que exigen tal o cual grado de descentralización; por el contrario, los Estados descentralizados tienden a utilizar técnicas de planificación, coordinación y cooperación como respuesta a las fuerzas centrípetas que piden un mayor grado de centralización".

El abordaje del texto de Filmus (1997) plantea la lógica de la transferencia en Argentina que fue iniciada anteriormente a la sanción de la Ley Federal de Educación de 1993. Hay un acuerdo en que las primeras políticas de transferencia de responsabilidades se dieron en 1978, durante el gobierno militar; sin embargo se acuerda también que estas se relacionaron más bien a políticas de desconcentración (Tiramonti, 2005; Filmus, 1997; Senén González, 1994).

El recorrido en el análisis plantea una lógica fuertemente presupuestaria. Puéllez Benítez (1994) indica al respecto que distintos sectores que fomentaban la descentralización privilegiaron el aspecto presupuestario de la transferencia.

Asimismo lo destaca Oszlak (2001) cuando expone que "la transferencia de competencias administrativas y de servicios del gobierno central a unidades subnacionales tiene sentido sólo si va acompañada de la entrega de los instrumentos fiscales y financieros que permitan su ejercicio"; aunque dichos procesos tienen efectos sobre "la estructura de poder a nivel local e, indirectamente, a nivel nacional", su análisis se refiere a los recursos y a la autonomía en la toma de decisiones sobre este aspecto.

En el contexto de la implementación de la Ley Federal de Educación, Filmus (1997) plantea, que será desafío para este tipo de políticas educativas la capacidad de concertación, ya que los procesos de descentralización conllevan una fuerte tendencia hacia el privilegio de los intereses y sentimientos particularistas por encima de los nacionales (Puellez Benítez, M. 1993); también la información y evaluación las plantea como relevantes; a fin de garantizar estrategias dirigidas a garantizar una efectiva igualdad de posibilidades, la capacidad de compensación y por último, la capacidad de innovación y transformación pedagógica.

Si bien asiente un corrimiento del Estado a partir de la crisis del Estado de Bienestar, cuando indica que "la desatención por parte del Estado nacional sumada a la desigualdad de las situaciones regionales, provocaron la profundización de la

segmentación educativa" (Filmus, 1997), lo señala más bien como una desconcentración; hace falta profundizar en qué aspectos o dimensiones aparece ese corrimiento del Estado, se trate de una política de descentralización o desconcentración.

Puéllez Benítez (1994) suscribe que "el problema de la descentralización es fundamentalmente político, es un problema ligado a la organización territorial del poder del Estado".

En este sentido, Tiramonti (2005) realiza un análisis de la política educativa de los '90 y plantea que las "propuestas que circularon en ese momento y que se adoptaron acríticamente sin considerar la específica situación educativa del país y las posibilidades de cambio que se abrían a partir de esta realidad".

Indica que la lógica de las reformas educativas de los '90 ha sido la entronización de "los valores del mercado y el consumo desplazando aquellos que provienen de la esfera de la política" (Tiramonti, 2005). Lo que implica en términos de Filmus (1997) las lógicas de economicistas y concepciones tecnocráticas de las políticas de descentralización de los '90, con argumentaciones en su legitimación, relacionadas a la "crisis fiscal del Estado y de burocratismo de su aparato administrativo".

Mientras que para Senén González (1994), "la descentralización educativa en Argentina, país federal, consistió en la provincialización de los servicios que aún estaban en manos del gobierno nacional".

Feldfeber e Ivanier (2003) señalan que tradicionalmente la lógica de las políticas educativas en Argentina, intentó regular conductas individuales e institucionales y manejó la asignación de recursos materiales y económicos, y que las políticas de descentralización, plantean un corrimiento del Estado a través de una política de "delegación de poder".

De modo que las políticas de descentralización se basaron en "una política de transferencia impulsada por objetivos fiscales dentro de la reforma del Estado, que trasladó responsabilidades en un contexto de reorientación de las políticas sociales" (Feldfeber e Ivanier, 2003).

Popkewitz (1995) en Feldfeber e Ivanier (2003) indican que "las propuestas de descentralización combinadas con formas centralizadas de definición de los parámetros comunes y de evaluación de los resultados pueden significar redistribuciones del modo en que se ejerce el poder, de manera que lo que aparentemente es una entrega de capacidades de decisión, luego resulta ser una nueva forma de situar la relación entre quienes ejercen el control y quienes creen haberlo conquistado.

Dicho trabajo luego realiza un análisis de "las características de la política de descentralización puesta en marcha en Argentina durante la década de los noventa, centrando la atención en la transferencia de las instituciones de formación docente dependientes del Estado a los estados provinciales".

Este trabajo aporta en el sentido de cómo se han desarrollado las políticas de capacitación y formación docente durante los '90. Sin embargo, sólo se refiere a este aspecto.

Puéllez Benítez (1994) plantea interrogantes que pueden dar comienzo a un análisis que devele el rol del Estado. Las preguntas se refieren a cuestiones de "organización nuclear del Estado" según ésta autora:

a) ¿Quién toma la decisión sobre la ordenación básica de la educación?, es decir: ¿quién determina el número de niveles educativos (primaria, secundaria, etc.) que constituirán el sistema educativo, el número de cursos académicos que integrarán los niveles, la duración de la escolaridad obligatoria, los requisitos de acceso de un nivel educativo a otro?

b) ¿Quién establece las condiciones para obtener los correspondientes títulos académicos; quién expide los títulos?

c) ¿Quién toma la decisión sobre el currículo, es decir, el conjunto de objetivos, contenidos, métodos y criterios de evaluación de cada uno de los niveles educativos que componen el sistema educativo?

d) ¿Quién controla, inspecciona o supervisa el sistema educativo?

e) ¿Quién financia el sistema educativo?

Así, plantea tipos ideales de descentralización educativa: "modelo centralizado, modelo de descentralización intermedia, modelo de descentralización federal, modelo de descentralización federal y comunal, modelo de descentralización comunal y académica"

Esto plantearía una primera aproximación para indagar otras propuestas de descentralización, fuertemente invisibilizadas por la discusión de la crisis del Estado.

Sin embargo, no es finalidad para este trabajo establecer, en principio, modelos de descentralización, sino más bien dar cuenta de en qué aspectos o dimensiones se plantea un rol distinto del Estado, en propuestas coexistentes provenientes de distintas organizaciones no gubernamentales o internacionales respecto a la reforma educativa de la década del '90.

Se advierten en principio que otras organizaciones no gubernamentales o gremiales han participado de la discusión de las políticas de descentralización educativa, no sólo en oposición a la lógica neoliberal o de defensa gremial docente; sino elaborando propuestas que plantean un rol distinto del Estado a lo que primaba en esa década.

ALGUNOS AVANCES

Problematizar sobre el diseño de políticas públicas, en este caso, de descentralización, nos lleva a comprender la complejidad de las discusiones y, al mismo tiempo, observar que muchas de ellas quedaron invisibilizadas.

El análisis de las propuestas de descentralización, algunas provenientes de fundaciones o bien de organismos no gubernamentales, internacionales o gremiales, permite dar cuenta de las diversas discusiones que planteaban distintos actores de la escena educativa.

La descentralización, tal como lo plantea Oszlak (2011), implica una predistribución del poder, ya que es un "proceso que implica la devolución o transferencia hacia niveles inferiores del Estado pero, al mismo tiempo, implica mantener y fortalecer algunas funciones de los Estados centrales". Esta definición resulta relevante, ya que en principio se infiere que la definición de la Ley Federal de Educación Nº24 195 (1993), implicaba una cierta desresponzabilización por parte del Estado en cuestiones, por ejemplo, relacionadas al financiamiento; quedando su función más bien vinculada a la evaluación del sistema educativo.

Para Oszlak (2011) el "Estado nacional debe mantener cometidos de formulación de políticas globales, de dirección y orientación, de regulación, planificación, control, evaluación y otras por el estilo". Las políticas de descentralización entonces, si bien plantean una delegación de funciones, hay otras que son responsabilidad del Estado.

Asimismo, resulta compleja una definición unívoca, teniendo en cuenta la conformación del Estado nacional argentino, donde muchas de las instancias nacionales, regionales y locales pueden intervenir paralelamente en distintas instancias gubernamentales.

Para Oszlak (2011) plantear una política educativa descentralizadora, implica un proceso de negociación donde lo histórico recupera sentidos que deben contemplarse, y, al mismo tiempo, las definiciones deben incorporar otros actores más allá del Ejecutivo y los aliados partidarios del gobierno; e incorporar no sólo a actores estatales, sino también a los no estatales, ya que esto tiene implicancias en la legitimidad.

En un primer avance respecto al análisis realizado y salvando algunas diferencias internas, podemos concluir que en las alternativas propuestas pueden identificarse dos direcciones en relación a la definición de las políticas de descentralización. Por un lado, las que concentran el nivel de responsabilidad total en una autoridad central, el Estado, entendiéndose este en el nivel nacional y regional; y las que proponen instancias locales de autoridad, quedando en los niveles superiores la evaluación y el monitoreo del sistema educativo.

Sin embargo, la reforma educativa de la década de 1990 del siglo XX de Argentina, se conforma como un híbrido, una mixtura heterogénea, compleja e imprecisa de niveles de responsabilidad entre autoridades nacionales, provinciales y/o municipales y locales, por un lado; y un híbrido entre lo público y lo privado.

Este fue el rasgo general de la reforma social en los ’90: la constitución de un modelo híbrido como resultado de las tensiones entre la exigencia de reforma social, las restricciones financieras para llevarlas a cabo y el aumento de problemas sociales que requerían una respuesta inmediata. A estos problemas propios de los noventa, se agregan otros de larga data que no habían sido resueltos (Acuña, C.; Kessler, G.; Repetto, F.; 2002).

El tema principal que se puede extraer del análisis realizado es que la disputa sobre el financiamiento fue el tema de discordancia entre nación y provincias.

En el debate, y relacionado a las recomendaciones de los organismos internacionales, se argumentó la reforma en cuestiones relacionadas a una descentralización que tenga en cuenta a las escuelas y los actores de la comunidad educativa.

Por momento se torna impreciso quién es responsable de qué. Resoluciones, ordenanzas, decretos, justifican y vuelven a justificar la responsabilidad en relación al financiamiento, el currículum, las evaluaciones, entre otros.

La tensión creada por mantener una cierta lógica y coherencia en el sistema educativo a nivel nacional, agudiza el sistema superpuesto iniciado en la década del ´60. Las escuelas funcionan sin más modificaciones relevantes en su gestión, sino más bien con más cargas en relación a cumplimientos burocráticos del sistema educativo, pero que guardan una aparente relación con la autonomía del establecimiento; un claro ejemplo de ello, es el desarrollo del PEI como una herramienta efectiva para la autonomía.

De los actores clave en relación a las alternativas analizadas, podemos identificar en esta primera instancia, que el Banco Mundial y SOPHIA proponen una política relacionada al subsidio a la demanda, mientras que FIEL, basa la misma en una asociada a la municipalización.

Según Southwell (2013), en relación a la reforma de la Ley de Educación de la década del ‘90, “Ese gobierno generó una modificación sustantiva del sistema educativo con el que se contaba, y ello se vio expresado en tres leyes que transformaron

la organización educativa conocida: la Ley de Transferencia (1992), la Federal de Educación (1993) y la de Educación Superior (1995). A través de ellas se desconcentraba el sistema educativo nacional; ahora dependía de cada jurisdicción. Si bien se había comenzado esta tendencia en décadas previas, se realizó en ese momento de manera más generalizada y se terminó de configurar un escenario donde el Ministerio Educativo Nacional dejaba de tener injerencia directa sobre las escuelas.

El recorrido realizado en este escrito intentó dar cuenta acerca de lo político en clave histórica, para luego adentrarse en aquellas propuestas de descentralización educativa. También participaron, o al menos intentaron, actores no estatales en la discusión y problematización acerca del rol del Estado.

BIBLIOGRAFÍA

Abélès, M. (1997). La antropología política: nuevos objetivos, nuevos objetos. En *Revista internacional de Ciencias sociales,* núm. 153, septiembre, Antropología. Temas y perspectivas, I. Más allá de las lindes tradicionales (UNESCO). Recuperado en: http://www.unesco.org/issj/rics153/abelespa.htm#maart.

Acuña, C.; Kessler, G.; Repetto, F.; (2002). *Evolución de la Política Social Argentina en la década de los noventa: cambios en su lógica, intencionalidad y en el proceso de hacer la política social.* Universidad de San Andrés y Universidad General Sarmiento. Buenos Aires. Proyecto S*elf-Sustaining Community Development in Comparative Perspective.* Coordinado por el Center for Latin American Social Policy - CLASPO- The University of Texas at Austin.

Andrada, M.; (2003). Descentralización, regulaciones y modelos de autonomía: una perspectiva comparada entre Buenos Aires y Sao Paulo (1996-2002). En *Revista Mexicana de Investigación Educativa* 8 (18). Disponible en: http://www.comie.org.mx/revista/Indices/indice18.htm

Ariès, P. (1993). La infancia. *Revista de Educación*, Nro. 254.

Ballart X. (1992). *¿Cómo evaluar programas y servicios públicos?* Aproximación sistemática y estudio de caso. Madrid: Ed. Ministerio para las Administraciones Públicas.

Borja, J.; (1987). *Descentralización y participación ciudadana.* Madrid: Instituto de Estudios de Administración Local.

Braslavaski, C.; (1996). Acerca de la reconversión del Sistema Educativo Argentino 1984-1995. En *Propuesta Educativa*. Año 7, N° 14.

Cassasus, J.; (1993). *¿Debe el Estado ocuparse aún de la educación?* Chile: Mimeo.

CEPAL-UNESCO; (1992). *Educación y Conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad*. Santiago, Chile.

Chadwick, C. B. (1992). *Tecnología Educacional para el docente.* Barcelona - Buenos Aires – México: PAIDOS.

Chubb, J. & Moe, T.; (1990). *Politics, Markets and America´s Schools.* Washington: The Brookings Institute.

Cosse, G., Morduchowicz, A., Raschia J.; (1997). *Las teorías del voucher y la municipalización educativa: análisis de propuestas y experiencias.* Buenos Aires: Ministerio de Cultura y Educación de la Nación.

Dirección General de Investigación y Desarrollo; (1997). *¿Qué son y para qué sirven los Proyectos Educativos Institucionales?,* Ministerio de Cultura y Educación.

Durkheim, E. (1978). *Educación y Sociología*. México: Colofón.

----------(1999). La educación, su naturaleza y su papel y Naturaleza y método de la pedagogía. *En Educación y sociología.* Buenos Aires: Altaya.

----------(1999). Naturaleza y método de la pedagogía. *En Educación y sociología*. Buenos Aires: Altaya.

Espíndola, V. (editora); (1992). *La construcción de lo local en los Sistemas Educativos Descentralizados.* Chile: CIDE.

Feldfeber, M. (2009). Nuevas y viejas formas de regulación del sistema educativo en Argentina. En *Linhas Críticas*, vol. 15, núm. 28, enero-junio, 2009, pp. 25-43. Brasilia: Universidade de Brasília.

Feldfeber, M y Gludz, N (2011). Las políticas educativas en Argentina: herencia de los ´90, contradicciones y tendencias de `Nuevo signo´. En *Educ. Soc.*, Campinas, v. 32, n. 115, p. 339-356, abr.-jun. 2011. Recuperado en http://www.cedes.unicamp.br

Feldfeber, M. e Ivanier, A. (2003). La descentralización educativa en Argentina: el proceso de transferencia de las instituciones de formación docente. En *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol. 8, N. 18, 421-445.

Filmus, D. (1996). *Estado, sociedad y educación en la Argentina de fin de siglo. Procesos y desafíos.* Buenos Aires, Argentina: TROQUEL.

----------(1997). La descentralización educativa en Argentina: elementos para el análisis de un proceso abierto. En *Coloquio Regional sobre Descentralización de la Educación*. CLAD. San José de Costa Rica.

----------(1998). La descentralización educativa en el centro del debate. En Isuani y Filmus (comps.) *La Argentina que viene*. Buenos Aires: UNICEF/FLACSO/Norma.

Foucault, M. (1985) Respuesta a "Esprit", Contestación al Círculo de Epistemología. En *El discurso del poder*. Folios Ediciones.

---------- (1986). *La verdad y las formas jurídicas.* México: Gedisa.

----------(1992). *La arqueología del saber.* México: Siglo XXI.

----------(1995). *Historia de la sexualidad. La voluntad de saber*. México: Siglo XXI.

Galtung, J. (1966). *Teoría y método de la investigación social*, Buenos Aires: Amorrortu.

Gélis, J. (1984). La individualización del niño. En Aries P. Y Duby, G. *Historia de la vida privada*, Tomo 4. Barcelona: Taurus.

Gvirtz, S y Beech, J. (ed.). (2012). *Revista de Política Educativa. Revista de Investigación de la Escuela de Educación N° 3*. Buenos Aires: Prometeo-San Andrés.

Hamilton, D. (1994). Comenius e a nova ordem mundial. En *Pro-posições,* Nro. 9.

Hernández Sampieri, R.; C. Fernández Collado y P. Baptista Lucio (1998). *Metodología de la investigación*, México: McGraw Hill, 2da. edición.

Hevia Rivas, R.; (1991). *Política de descentralización en la educación básica y media en América Latina.* Santiago, Chile: UNESCO/REDUC.

Martínez Boom, A. (1992). Una mirada arqueológica sobre la pedagogía. En *Pedagogía y saberes*, Nro. 1.

Minteguiaga, A. (2008). Lo público en el campo de la educación: transformaciones recientes en la Argentina transicional y reformista. En *Iconos. Revista de Ciencias Sociales*. Núm. 32. Quito: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales-Sede Académica de Ecuador.

Morduchowicz, A.; (1998). *El financiamiento, la asignación de recursos y la mercantilización educativa: hacia dónde va el debate, hacia dónde debería ir.* Buenos Aires: Ministerio de cultura y Educación de la Nación.

Munin, H.; (comp.); (1999). *La autonomía de la escuela: ¿libertad y equidad? Un recorrido por la discusión alemana de los años noventa.* Buenos Aires: Aique.

Mur Montero, R.; (1993). Notas sobre la organización de las administraciones desconcentradas. En *Revista Iberoamericana de Educación*, OEI.

Olmos, L. (2008). Educación y política en contexto. Veinticinco años de reformas educacionales en Argentina. En *Revista Iberoamericana de Educación*. N.º 48. Pp. 167-185

Oszlak, O. (comp.); (1997). *Estado y sociedad: Las nuevas reglas del juego.* Colección CEA-CBC; vol. I. Buenos Aires.

----------(2001). Estado y sociedad: nuevas fronteras y reglas de juego. En *Enoikos*, Año IX, N. 19, 164-179.

Oszlak, O. y Serafinoff, V (2011). Acerca del desarrollo institucional: apuntes para el caso uruguayo. En Rodríguez, José Raúl (Ed. y Coord.) (2011): *Aportes y reflexiones para la agenda nacional de descentralización*. Montevideo: Uruguay Integra, pp.132-155.

Padua, J. (1969). *Técnicas de investigación aplicadas a las ciencias sociales,* México: Ed. Siglo XXI.

Perazza, R. (comp.). (2008). *Pensar en lo público*. Buenos Aires: Aique.

Puellez Benítez, M. (1994). Estudio teórico sobre las experiencias de descentralización educativa. En *Revista Iberoamericana de Educación*, Nº 3, www.campus.oei.org/oeivirt/rie03.htm

Puiggrós, A. (1996). Educación neoliberal y quiebre educativo. En *Nueva Sociedad*. Nro. 146. Noviembre-Diciembre 1996, pp. 90-101.

Puiggrós, A. y Balduzzi, J.; (1988). *Hacia una pedagogía de la imaginación en América Latina.* Buenos Aires: Contrapunto.

Puiggrós, A. y Gómez, M. (Coord.) (2005). *Alternativas pedagógicas. Sujetos y prospectivas de la educación Latinoamericana.* Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.

Querrien, A. (1991). *Trabajos elementales sobre la escuela primaria.* Madrid: La Piqueta.

Quivy, R. y L. Van Campenhoudt (1992). *Manual de investigación en ciencias sociales.* México: Limusa.

Repetto, F. (Coord.); (2001). *"Transferencia Educativa hacia las provincias en los años ´90: Un estudio comparado".* Documento 57. Buenos Aires: FGyS/SOPHIA.

----------(2002). *Argentina, Chile y México en la primera década del siglo XXI: las políticas frente a la pobreza como desafío de "Segunda Generación".* Centro de Estudios para el Desarrollo Institucional.

Rodrigo, L. (2006a). La política de descentralización educativa en la Argentina de los 90. En *Revista Complutense de Educación*. Vol. 17 Núm. 1, 89-100.

----------(2006b). Organismos Internacionales y Reformas Educativas El Banco Mundial, la OEI y la política de descentralización educativa en la Argentina de los años noventa. En *Revista de Educación*, 341. Septiembre-diciembre 2006, pp. 845-866

Sautú, R. (1999) *El método biográfico.* Buenos Aires: Editorial de Belgrano.

Schiefelbein, E., Tedesco J.; (1993); *Una nueva oportunidad. El rol de la educación en el desarrollo de América Latina.* Buenos Aires: Santillana: Aula XXI.

Selltiz, C.; L.S. Wrightsman; y S.W. Cook (1980). *Métodos de investigación en las relaciones sociales.* Madrid: Ediciones Rialp, 9a. ed.

Silva, L.; (1995); *Comentarios sobre la Ley Federal de Educación.* En Salonia, A. y otros; *Ley Federal de Educación. Transformación del Sistema Educativo*. Buenos Aires: El Ateneo.

Suasnábar, C. (2016). Introducción. En *Revista Propuesta Educativa* Nº36.

Subirats, Joan (1989). *Análisis de políticas públicas y eficacia de la Administración.* Madrid: INAP.

----------(2005). Catorce puntos esenciales sobre evaluación de políticas públicas con especial referencia al caso de las políticas sociales. Instituto de Gobierno y Políticas Públicas Universidad Autónoma de Barcelona. En *Ekonomiaz* Nº 60, Vol. I 3er Cuatrimestre. IX Congreso CLAD

----------(2010a). *Políticas Publicas e Inclusión Social. Factores Territoriales y Gobiernos Locales.* Instituto de Gobierno y Políticas Públicas. UAB. Recuperado en: http://www.academia.edu/351253/Politicas_publicas_e_inclusion_social. Consulta: Septiembre 2014.

----------(2010b). Saber si lo que hacemos sirve de algo: la evaluación de políticas públicas en España. En *Temas para el debate*, Nº. 192 (nov.), pp. 27-30.

----------(2011). *Otra sociedad, ¿otra política?* Barcelona: Icaria editorial.

Subirats, J., Knoepfel, P., Larrue. L., y Varone, F. (2008). *Análisis y gestión de políticas públicas*. Barcelona: Editorial Ariel.

Tamayo S. M. (1997). El análisis de las políticas públicas. En Bañón, R, y Carrillo, E. (comp.) *La nueva Administración Pública*. Madrid: Alianza

Taylor, S. y Bodgan (1992). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.

Tedesco, J.; (1998). Desafíos de las reformas educativas en América Latina. En *Propuesta Educativa*, Año 9, N° 19.

Tenti Fanfani, E.; (1995). *La escuela vacía. Deberes del Estado y responsabilidades de la sociedad.* UNICEF/Losada.

Terigi, F.; (1993). Diseño, desarrollo y evaluación del curriculum. En Ministerio de Cultura y Educación de la República Argentina. *Programa de Transformación de la Formación Docente*.

Tiramonti, G.; (1995). Descentralización educativa en la Argentina: entre la promesa y el desencanto. En *La construcción de lo local*. Santiago de Chile: Viola Espínola (Editora).

----------(1996). *Los nuevos modelos de gestión educativa y su incidencia sobre la calidad de la educación*. Serie documentos e informes de investigación, FLACSO/Argentina.

----------(2005). *Modernización educativa en los 90*. Buenos Aires: Temas, cap. 4.

Toranzos, L.; (1996). Evaluación y Calidad. En *Revista Iberoamericana de Educación* Nº 10. Evaluación de la Calidad de la Educación. OEI.

Vilas, C.; (2003). *Descentralización de Políticas Públicas: Argentina en la década de 1990.* Buenos Aires, Argentina: Instituto Nacional de la Administración Pública.

Wainerman, C. y R. Sautú (eds.) (1997). *La trastienda de la investigación.* Buenos Aires: Editorial de Belgrano.

Wainerman, C.; (1997). Acerca de la formación de investigadores en Ciencias Sociales. en Wainerman, C. y R. Sautú, *La trastienda de la investigación*. Buenos Aires: Editorial de Belgrano.

SENTIDOS, SUPUESTOS Y PRÁCTICAS SOBRE LA FORMACIÓN PERMANENTE EN EL PROGRAMA NUESTRA ESCUELA" (COMPONENTE 1: INSTITUCIONAL)

Chiliguay, Nancy Edith[1]

El presente trabajo tiene por intención presentar el Programa Nacional de Formación Permanente (PNFP) más específicamente el Programa "Nuestra Escuela" gestado a partir del año 2013 y ejecutado bajo esa denominación hasta diciembre del año 2015, actualmente llamado Formación Situada. El Programa, está destinado a los docentes en ejercicio de toda la República Argentina, que se desempeñan en instituciones públicas del Nivel Inicial, Primario, Secundario y Superior.

Para este evento se presenta parte del proceso de investigación que intenta indagar acerca de los sentidos y la lógica que orientó la formación permanente mediante el Programa "Nuestra Escuela" como política educativa en la Provincia de Jujuy.

Para el desarrollo de la investigación se decide realizar el análisis utilizando el ciclo de las políticas de Stephen Ball, presentando parte del proceso del contexto denominado de "producción del texto político".

El trabajo se organiza en dos apartados: el primero presenta el Programa "Nuestra Escuela" entre los años 2013 a 2015 y sus particularidades en la Provincia de Jujuy y en el segundo se visibilizan las lógicas que orientaron a los actores políticos responsables del Programa en la Provincia.

Palabras clave: Política educativa – Programa – Ciclo de las políticas.

El presente trabajo tiene por intención presentar avances del proceso de investigación que tiene como objeto de estudio el Programa Nacional de Formación Permanente (PNFP) más específicamente el Programa "Nuestra Escuela" gestado a partir del año 2013 y ejecutado bajo esa denominación hasta diciembre del año 2015, actualmente llamado Formación Situada destinado a los docentes en ejercicio de toda la República Argentina, que se desempeñan en instituciones públicas del nivel inicial, primario, secundario y superior.

La investigación tiene como objetivo conocer, comprender y analizar las políticas de formación permanente implementadas en la Provincia de Jujuy a través del Programa Nacional "Nuestra Escuela" que desarrolla desde el año 2014. Desde un abordaje complejo y multidimensional, se estudia el Componente 1, denominado Institucional, seleccionando para este evento el avance en el contexto de "producción del texto político".

Antes de dar a conocer los avances en el proyecto, resulta conveniente ampliar acerca de la opción metodológica que sostiene la investigación. La perspectiva de los ciclos de la Política —formulada por el sociólogo inglés Stephen Ball— planteada como "caja de herramientas" para el análisis de la trayectoria de políticas educativas.

[1] FHyCS-UNJu.

Ball (1997, 2002, 2008) sostiene que las políticas son sistemas de valores y de significados polisémicos, elusivos e inestables, que atribuyen primacía a ciertas acciones o comportamientos. En la práctica las políticas son poco claras, incoherentes, desordenadas, pero son poderosos recursos retóricos, modos de interpretar el mundo y de cambiar la manera en que pensamos sobre lo que hacemos. La política por ello son procesos y resultados, procesos en curso, interactivos e inestables, procesos socialmente localizados.

El análisis político se realiza en sus diferentes contextos/escenarios, en un esquema flexible, dinámico, que utiliza conceptos e ideas como herramientas para otorgar sentido a la política. A ello cabe sumar la posibilidad de llevar adelante interpretaciones de la política educativa focalizando en su historia y manifestaciones actuales.

El ciclo de las políticas se presenta en contextos, los cuales son definidos como arenas de actividad social y discursiva a través de las cuales las políticas se mueven y dentro de las cuales las políticas se producen, reproducen, crean y ejecutan.

Entre una de las primeras aproximaciones al desarrollo del ciclo se señala la dimensión del espacio y el tiempo como necesarias, entendiendo que colaboran en la historización de las políticas educativas, denominado también contexto de influencia, que puede caracterizarse como la política en su formación.

Un segundo nivel es el de contexto de "producción del texto político" "…es un contexto abierto en el cual las políticas son escritas, las ideas (discursos) son traducidas, discutidas y sujetas a diferentes interpretaciones y reinterpretaciones" y también resistidas. Los textos son el producto de compromisos, de múltiples influencias y agendas. Es el momento de procesos de formulación de la política, el momento de la influencia inicial, en la micropolítica de la formulación legislativa, en el proceso parlamentario, y en la política y micropolítica de la articulación de grupos de interés" (Ball, 2002).

Es un proceso en el que las políticas se visualizan como "representaciones codificadas —compromisos, interpretaciones y reinterpretaciones de la autoridad pública— y decodificadas de modo complejo, vía interpretaciones y significados de los actores, según sus historias, experiencias, habilidades, recursos y su contexto." (Ball, 2002b)

En este contexto de "producción del texto político" existe un interés de los "autores de la política" para "controlar" que los lectores hagan una "correcta" lectura de los textos políticos.

En tanto intervenciones textuales llegan a las escuelas en forma de documentos, informes, que son leídos y reinterpretados por los docentes, quienes realizan su lectura en el marco un contexto social e institucional.

Otro aspecto no menor es el escenario y los sujetos que desarrollan las políticas, dado que mueven y cambian sus significados en las arenas de la política, cambian las representaciones y también los intérpretes claves —ministros, directores de área, responsables de acción, etc. —.

La intervención del Estado en la formulación de la política y el despliegue de la política más allá del Estado y la acción de otros agentes sociales en "arenas públicas y privadas", reconoce las instancias de gobierno local y las escuelas; que, investidas de poder, tienen diferentes cuotas de poder en el proceso político (Ball, 1992).

En el ciclo de trayectoria de las políticas se identifica un tercer contexto denominado "de la práctica" caracterizado por ser el contexto de acción en el que el texto

político está sujeto a interpretaciones; es recreado, reinterpretado y sufre un proceso de traducción por parte de los actores centrales de la práctica: los docentes.

Para esta ponencia no se avanza en este momento del ciclo, sino que se presentan los avances del contexto identificado como "de producción del 'texto político'", presentando algunas notas sobre el contexto de influencia.

EL CONTEXTO DE INFLUENCIA DEL PROGRAMA "NUESTRA ESCUELA"

A modo de síntesis, a continuación se señalan algunas notas sobre el contexto de influencia en el que se origina y desarrolla el Programa "Nuestra Escuela".

En Argentina, a las puertas del siglo XXI, se asistía a un desempleo estructural, la precarización de las relaciones de trabajo y de las condiciones de vida de los trabajadores. Esta situación lleva a buscar nuevas estrategias de consenso de la mayoría de las poblaciones. Estos cambios cualitativos de las relaciones sociales de producción llevaron a demandar nuevos formatos al Estado en su papel de Educador.

Bajo la dirección de la fracción financiera e industrial monopolista de la burguesía mundial, iniciada por los países centrales del capitalismo mundial[2], apoyándose en Hayek[3] y Friedman[4] y posteriormente en Giddens[5] para la nueva socialdemocracia mundial, se inicia un proceso de reestructuración del Estado, tanto en lo que se refiere a sus funciones económicas como a sus objetivos de legitimación social.

El neoliberalismo terminó reordenando el modelo de formación docente inicial y en ejercicio, optando por la acción orgánica de los organismos internacionales —en especial del Fondo Monetario Internacional (FMI) y del Banco Mundial (BM) — con el apoyo de los Estados de mayor poder económico, político y social.

En la educación, más concretamente en el campo de la formación docente, se crea el Programa Nacional de Formación Docente (2000) que entre sus líneas de acción plantea la formación de un núcleo de capacitadores residentes en las provincias. Este proceso se acompaña con la asignación a los Institutos de Formación Docente de las funciones de formación inicial, capacitación e investigación.

Estas definiciones de diferentes funciones se mantienen hasta el momento.

A partir del año 2003 asume la presidencia Néstor Kirchner, reiniciando un período de elaboración de una multiplicidad de Leyes y Programas Nacionales destinados a la Formación Docente: se crea la Dirección Curricular de Gestión y Formación Docente, el Instituto Nacional de Educación Técnica, la Comisión Federal para la Formación Docente Inicial y Continua (Resolución N°241/05 y LEN N°26206/06) y el Instituto Nacional de Formación Docente –INFD- (Resolución CFCyE N°251/05).

Definido el marco normativo educativo para la Formación Docente se diseña el Plan Nacional para la Formación Docente (2004-2007) aprobado por Resolución N°223/04, cuyo propósito era el de definir políticas para la Formación Docente a nivel pedagógico y de renovación de las instituciones formadoras y en las políticas para el Desarrollo Profesional Docente.

En el año 2007 asume la presidencia Cristina Fernández de Kirchner, quien, hasta la finalización de su mandato, aprueba el Plan Nacional Trienal para la Educación Obligatoria 2008-2011 (Resolución CFCyE N°79/09), que incluye las políticas

[2] Estados Unidos e Inglaterra.
[3] Referente del liberalismo.
[4] Economista que impulsa el libre mercado.
[5] Defensor de la socialdemocracia, creador de la Tercera Vía.

de igualdad, equidad y fortalecimiento de la gestión en educación. Aprueba e implementa el Plan Nacional de Formación Docente 2007-2010 (Resolución N°23/07).

El Instituto Nacional de Formación Docente (INFD) pasa a ser parte sustancial de los cambios educativos. De allí que propone tres áreas prioritarias de Acción a corto y mediano plazo: Desarrollo institucional- Desarrollo Curricular (Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial -Resolución CFE N°24/07) y Formación Continua y Desarrollo Profesional.

EL Plan se fundamenta en la Resolución N°30/07 "Hacia la institucionalidad del sistema de Formación Docente en Argentina" Anexo II —Lineamientos nacionales para la formación docente continua y el desarrollo profesional—, que expresa sobre el planeamiento del sistema formador la necesidad de priorizar la formación de recursos humanos, tanto en la formación inicial como en el desarrollo profesional.

En relación al planeamiento del sistema formador, se considera la formación de recursos humanos tanto en su educación inicial como en su desarrollo profesional, por lo que se definen líneas de acción para los docentes.

La política de la Formación permanente, de carácter centralizador, plantea lineamientos que las provincias —dada su dependencia económica con la nación—, tuvieron que asimilar sin cuestionamientos. Con el apoyo de las nuevas tecnologías y la información del sistema educativo como instrumento para el control y la regulación de las políticas de parte de los organismos internacionales, se crea el Programa Nacional de Formación Permanente.

En el año 2012, luego de haber asumido la presidenta Cristina Fernández su segundo mandato, se elabora y aprueba el Plan Nacional de Educación Obligatoria y Formación Docente 2012-2016 (Resolución del CFE N°188/12) que incluye el Programa Nacional de Formación Permanente (PNFP) aprobado por Resolución del CFE N°201/13 y refrendado en acuerdo paritario. Este Programa prevé la acción articulada entre el Ministerio de Educación de la Nación, al Consejo Federal de Educación y las centrales sindicales en relación a la corresponsabilidad de una propuesta de formación colectiva para la docencia argentina.

El PNFP se presenta como una herramienta relevante que liga políticas, derechos, demandas históricas con el objetivo de una escuela mejor para todos y todas. Basada en la Ley Nacional de Educación N°26 206/06- LEN-:

> (…) se reconoce el derecho de todos los docentes del sistema a la capacitación y actualización integral, gratuita y en servicio, a lo largo de toda su carrera; se definen criterios básicos de la carrera docente en la que la formación continua es una de las dimensiones básicas para el ascenso en la carrera profesional y se decide definir acciones que garanticen el derecho de formación continua a todos los docentes en todos los niveles y modalidades que se plantean en la estructura del nuevo sistema educativo nacional...

El equipo de consultores del Instituto Internacional de Planeamiento Educativo (IIPE), sede Buenos Aires y la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) Oficina Regional Argentina, ante el pedido del Instituto Nacional de Formación Docente (INFOD) crea el Programa denominado "Nuestra Escuela" planteando un conjunto de consideraciones y propuestas sobre la organización institucional de la formación docente en el sistema educativo argentino. Sobre la base de la formación permanente del profesorado sostiene que un cuerpo docente mejor preparado será capaz de generar mejores procesos de aprendizaje y experiencias educativas en los alumnos.

El Programa "Nuestra Escuela" abarca la totalidad de unidades educativas, de todos los niveles, por cohortes sucesivas; fundamentándose en la demanda histórica de formación continua como constitutiva del trabajo docente, apostando a "… generar a lo largo y ancho del país un proceso universal y gratuito de formación permanente que permita el crecimiento del sistema, las instituciones y sus docentes…" (Ministerio de Educación, 2013).

El alcance del programa es de 1 000 000 de docentes de todos los niveles y de instituciones de gestión estatal y privada, en tres cohortes sucesivas.

El Ministro de Educación de la Nación, Profesor Alberto Sileoni, presenta el programa como una de las "…políticas educativas que estructuran desafíos y transformaciones necesarias a fin de construir entre todos una sociedad más justa, libre e integrada. Esa prioridad política tiene como actor principal a los educadores y su trabajo…" (Ministerio de Educación, 2013).

En su faz instrumental se presenta con un modelo y enfoque que concibe a la formación permanente de los docentes desde una mirada carencial centrada en el desarrollo, en la que se recupera la tradición crítica, fenomenológica y narrativa. El docente, en esta concepción, es visto como un trabajador capaz de generar y decidir sobre la agenda de actualización.

Se entiende que es formación permanente porque actualiza saberes y herramientas y renueva el compromiso y la responsabilidad social con el mejoramiento, la expansión y la calidad de la educación.

Para ello, adopta modalidades de aprendizaje y desarrollo profesional colectivo, colaborativo y horizontal, que favorecería una mayor autonomía y autoridad instrumental y profesional.

La expresión "desarrollo profesional docente" pretende superar la diferenciación "formación inicial y continua", entendiendo que es una actividad permanente y articulada con la práctica concreta de los docentes.

El Programa presenta dos componentes. El componente 1—Institucional—, posee una serie de módulos de Política Educativa: una primera entrega compuesta por un dossier de normas especialmente seleccionadas y un módulo de presentación del Programa "Nuestra Escuela", organizado en una serie de bloques

Bloque 1: Estado, sociedad y escuela. La educación, un derecho social: El marco político pedagógico de la escuela. El derecho social a la educación como nuevo paradigma de la ley Nacional de Educación. Educación y trabajo educativo y sistema educativo. Los docentes como sujetos protagónicos en la concreción de las políticas públicas educativas.

Bloque 3: Los principales desafíos del nivel: Nivel Inicial: Obligatoriedad. Construcción de condiciones institucionales de enseñanza. Trayectorias escolares. Articulación. Nivel Secundario: Articulación con el nivel primario. Obligatoriedad: inclusión, permanencia, egreso, pertinencia. Reorganización institucional. Relaciones generacionales. Regímenes académicos.

Bloque 5: Los temas y cuestiones de la agenda educativa que atraviesa la escuela: Nivel Inicial: Familia y escuela-Educación y medios audiovisuales. Nivel Primario: La escuela en, de y desde su real contexto. La participación. Trabajo en redes. Educación escolar y medios audiovisuales. Educación y derechos humanos. Educación vial. Educación sexual integral. Salud y alimentación. Medio ambiente.

Para el desarrollo de los bloques se presentan cinco series impresas:

Serie1: Cuadernos de trabajo.

Serie 2: Biblioteca Normativa —leyes y resoluciones—.

Serie 3: Materiales bibliográficos —selección de artículos—.

Serie 4: Guía de orientación.

Serie 5: Módulos virtuales para directivos.

A la propuesta del componente 1 —Institucional— acompaña la formación permanente centrada en el Desarrollo Profesional organizada en tres modalidades:

1 - Redes de formación-Entre maestros y profesores.

2 - Ciclos de formación-Talleres, seminarios, conferencias.

3 - Posgrado y postítulos.

Durante 2013 y 2014 en los Ciclos de Formación se llevaron a cabo cursos virtuales centralizados a nivel nacional.

Jujuy, mediante los diez Institutos de Educación Superior (IES), ofrece en el año 2015, una serie de Ciclos de Formación *on line*, destinados a docentes de Nivel Inicial y Primario.

Los Ciclos de Formación y Posgrado y Postítulos, asumen una modalidad virtual o semipresencial y apuntan a prioridades formativas de actualización y profundización de acuerdo con roles, disciplinas, niveles y modalidades en los que se desempeña cada docente para la mejora de prácticas de la enseñanza exclusivamente.

EL CONTEXTO DE "PRODUCCIÓN DEL TEXTO POLÍTICO"

En Jujuy, el Programa "Nuestra Escuela" estuvo bajo la responsabilidad de la Dirección de Educación Superior, en el lapso de los cuatro años de estudio.

La Dirección en el gobierno educativo forma parte de la Secretaría de Gestión Educativa.

La Primer Directora en el año 2012 señala:

> "…práctica y teóricamente fue pensada para el sistema formador con una impronta no sólo de una acción eventual sino de una acción continua. La verdad en principio uno no dimensionaba lo que podía pasar. No sabíamos muy bien con qué nos íbamos a encontrar…" (Entrevista Nº3).

Esta afirmación no es de menor relevancia. La trayectoria de la Directora que asume la responsabilidad del Programa no estaba vinculada a la formación docente, pertenecía al campo de la ingeniería con orientación en agronomía; resulta por ello comprensible la falta de diferenciación entre formación continua y formación permanente que en realidad es la que sostiene el Programa.

Desde esta inicial confusión el Programa en la provincia estuvo a cargo de dos Directores, tres responsables y "equipos técnicos" que fueron renovándose con los cambios en la Dirección.

En el inicio del Programa un integrante del equipo técnico nos refiere acerca del sentido de "Nuestra Escuela":

> "… si recuerdo que era una formación situada en servicio y posicionando al docente como el protagonista de la política, como sujeto responsable, como agente del estado, responsable de lo que sucede adentro del sistema educativo, pero responsable y constructor de la política… tiene un enfoque interesante" (Entrevista Nº1).

En este sentido, se destaca la distancia en el discurso entre los funcionarios políticos que tuvieron a cargo el Programa y el equipo técnico.

Durante el primer año, según uno de los profesionales convocados, se pondera la conformación de una Mesa Interniveles integrada por los Directores de los diferentes niveles educativos y sus equipos técnicos, conjuntamente con personal de Planeamiento Educativo, siempre bajo la Coordinación de Educación Superior. La

Mesa Interniveles tuvo la decisión de iniciar el Programa y definir destinatarios, en base a información cuantitativa sobre la cantidad de docentes y escuelas.

La importancia de la decisión de los destinatarios del Programa según la Directora de Educación Superior de ese momento fue una de las relevantes: "…asumir la formación en tres cohortes sucesivas y la definición de las escuelas por cohorte fue una de las más difíciles e importantes…" (Entrevista Nº3).

Definidas las escuelas y los docentes destinatarios, se presentaba la instancia de conformación de los capacitadores del Programa.

Para ello, en el primer año, se convoca a concurso de antecedentes abierto en el que participaron doscientos postulantes, quienes atravesaron un proceso de clasificación del que formaron parte los Directores de los diferentes niveles educativos, llevando adelante un trabajo que se extendió por cuatro meses.

En el transcurso del Programa, los diferentes entrevistados valoran la relación de la Dirección de Educación Superior de la Provincia con el Instituto Nacional de Formación Docente y afirman que recibieron sistemáticamente formación, acompañamiento, capacitación.

> "…se realizaron muchos encuentros a nivel nacional en el año 2013, una cosa que sucedió y fue interesante, fue que viajaron no solo el responsable del programa sino todos los coordinadores…ellos fueron los primeros responsables del programa, antes que los directores."
>
> "…el equipo técnico siempre tenía la posibilidad de levantar el teléfono y hablar con confianza… eso tiene que ver con la apropiación que uno tiene, la simpatía que genera la política, niveles de presión, si quizá, me parece que como siempre los tiempos de la provincia son otros…" (Entrevista Nº1).

Los capacitadores asistieron a instancias formativas, mediante encuentros a nivel nacional en Buenos Aires y el aula virtual para cada nivel educativo. En la provincia, cada capacitador administraba su aula para el trabajo con los directores de cada escuela.

Si bien a nivel organizativo, el Programa avanza en la provincia, en el primer año, fueron surgiendo contratiempos:

> "… como siempre Jujuy tiene sus particularidades fueron surgiendo problemas, cuestiones como por ejemplo el tema de la licencia, normativa que no salió… era necesario que fuera clara porque algunos directores no sabían que había que justificar" (Entrevista 1).

A pesar de las dificultades, en el año 2013 se inicia la primera cohorte, en 2014 la segunda y en 2015 la tercera cohorte, como estaba previsto en sus inicios.

En el tránsito de la segunda y tercera cohorte, asume en el Ministerio de Educación una nueva funcionaria, quien designa la Directora de Educación Superior. Si bien la funcionaria se desempeñaba en la Dirección como equipo técnico, reorganiza el programa y designa como responsable a una arquitecta, quien no poseía formación pedagógica.

Iniciado el año 2015 se crea el cargo de Coordinación Pedagógica, mediante un contrato de servicio que en porcentaje era el 50% del pago a los capacitadores del Programa. Esta situación denota la poca relevancia que se le otorgaba a las tareas que llevaba adelante la coordinación, quien superaba las 20 horas semanales.

El perfil pedagógico designado, con poca trayectoria en la formación docente, ante la dimensión que tenía el Programa de cubrir el 70% de las escuelas, se responsabiliza de la coordinación de los capacitadores del componente 1—Institucional—
.

"Cuando negocié mi encuadre, dije: me voy a enfocar en coordinar los capacitadores…y desde ese momento me dediqué a eso".
"…no era sencillo el rol del capacitador. En secundaria, encontrarte con directores de secundaria no era tarea fácil porque el director de secundaria era más complejo…" (Entrevista Nº2).

Sumado a la incorporación del coordinador pedagógico, en el tercer año del Programa, se asistía a una rutina de organización, lógistica y pago a los capacitadores que se replicaba mensualmente.

Ya casi finalizando el Programa "Nuestra Escuela", el perfil pedagógico fortalece la figura del capacitador.

> "Empecé a instalar reuniones con ellos que se hicieron mensuales, donde no sólo veíamos cuestiones que tenían que ver con lo administrativo, sino que instalamos análisis de casos…" (Entrevista Nº2).
> "…me parece que se estaba instalando el rol del capacitador y se estaba instalando la jornada institucional…" (Entrevista Nº2).

Desde la elaboración de instancias formativas de trabajo mensuales con los capacitadores, el análisis de casos posibles de ser trabajados en las jornadas institucionales coordinadas por los directores y el registro del proceso de las jornadas institucionales, conjuntamente con la elaboración de informes mensuales que atendían al proceso de trabajo de los docentes y directores de las instituciones; fueron los insumos para la gestación del conocimiento de las escuelas en su contexto.

Es en este momento del desarrollo del Programa donde se vuelve a coincidir con el sentido inicial que le otorgaba la primera responsable

> "… puso en valor la experiencia y el saber pedagógico que se construye dentro de las instituciones y que quizá en el devenir de lo cotidiano no lo vemos. El programa intentaba rescatar las experiencias que se encontraban en las escuelas, valorarlas y enriquecer a los docentes" (Entrevista Nº1).

Si bien la modalidad adoptada por la coordinadora pedagógica fue reconocida por el INFOD, hubo dificultades con los capacitadores seleccionados, debido a que no poseían la experiencia suficiente para el análisis de los procesos institucionales realizados por las escuelas.

> "Había algunos que no entregaban los informes… tenían una cintura para no entregarme los informes, no podía creer…"
> "... porque los capacitadores eran un nexo fundamental y me dio pena que hubiera perfiles así" (Entrevista Nº2).

Tanto la selección de los capacitadores como el sistema de contrato son aspectos a revisar del Programa "Nuestra Escuela". La modalidad de contrato no favoreció a la incorporación de perfiles con experiencia, debido a que por razones de acumulación de horas debieron renunciar al Programa.

Entre los aportes valiosos se destaca el saber de las escuelas que construían los capacitadores, un saber que era necesario que quede en la memoria del Programa cuya esencia estaba en las escuelas y los docentes.

El aporte de sistematizar la información y los saberes de las escuelas fue muy valorado a nivel nacional; sin embargo, la percepción de las autoridades de la provincia era otra.

El escaso análisis y reflexión acerca de la dimensión ideológica y política de la educación y la vinculación del currículo con los intereses de distintos grupos o sectores sociales implicados era un tema de discusión pendiente.

> "…El programa era un monstruo, entonces la verdad nos hacía falta que hubiesen hecho un monitoreo. Pero tampoco lo pudieron pensar… se trabaja mucho

pero sobre la cuestión logística de repartir el material y, bueno, eso era la cuestión por la que yo no quería seguir en el programa… no estaban haciendo las cosas bien" (Entrevista Nº2).

"… al final de noviembre de 2015 estábamos con incertidumbre de lo que iba a pasar…" (Entrevista Nº 2).

Históricamente los gobiernos inviertan sus esfuerzos en la formación y en las prácticas docentes en particular, para llevar adelante sus políticas educativas. Los sistemas educativos enfrentaron y enfrentan la organización y la formación de sus agentes de difusión. Esto no se limita a la etapa de formación, sino también al acompañamiento en el ejercicio del maestro. La relación entre la formación en ejercicio y la formación inicial, se presenta en principio como parte de un fortalecimiento. Las modernizaciones sociales y culturales posteriores la presentan como una renovación. Finalmente, aparece en el siglo XX como un modelo reparador.

La denominación de Formación Permanente, definida como política pública a partir del año 2004; gestada en torno a orientaciones ideológicas dominantes, en su lucha por mantener las relaciones de poder, queda subsumida ante los avatares de la política en su impulso, y tiende a neutralizar la discusión acerca de la importancia de la Educación Pública y la democratización en el acceso y permanencia de los alumnos en sus distintos niveles en el contexto de las escuelas y los docentes.

Si bien se difunde el discurso político de atravesar una instancia de reivindicación histórica de los maestros/profesores, se instala una perspectiva que busca imbricar la formación con la carrera. Esto es, construir una perspectiva de desarrollo profesional docente que se enriquece de saberes de la experiencia, buscando situar al docente como voz autorizada a través de su intervención en los diferentes espacios sociales. El Programa "Nuestra Escuela" en la Provincia priorizó cuestiones como la logística y la administración, dejando en un segundo plano los espacios de análisis y reflexión acerca de la dimensión ideológica y política de la educación, de las escuelas y de los docentes.

BIBLIOGRAFÍA

Miranda, E. (2014). *Una "caja de herramientas" para el análisis de la trayectoria de la política educativa. La perspectiva de los ciclos de la política.* (Policy Cycle Approach). En: Miranda, E. y Bryan, N. (Org.) (Re)Pensar a Educação Pública: contribuições da Argentina e do Brasil. Campinas: Atomo &Alínea Editora. ISBN 978-85-7516-672-7 (Disponible en E-Book)

Serra, S. (2011). *Cine, escuela y discurso pedagógico.* Buenos Aires: Teseo.

Vezub, L. (2009). Notas para pensar una genealogía de la formación permanente del profesorado en la Argentina. *Revista Mexicana de Investigación Educativa* (COME), VOL. 14, N°42.

Wanderley Neves, L. (Organizadora) (2009). *La nueva pedagogía de la hegemonía. Estrategia del capital para educar el consenso.* Colectivo de Estudios sobre Política Educacional. CEPE. Buenos Aires: Miño y Dávila editores.

FUENTES PRIMARIAS

Cuadernos de Trabajo - Serie Política Educativa- Módulo 1 - Nuestra Escuela -

Ministerio de Educación (2013). *Cuaderno de Trabajo N°2 - "Normativas, Resoluciones del Consejo Federal de Educación acerca de los niveles del sistema educativo".* Consejo Federal de Educación - Programa Nacional de Formación Permanente "Nuestra Escuela".

POLÍTICA EDUCATIVA, FORMACIÓN DOCENTE Y CUESTIÓN MATRICULAR DURANTE EL PRIMER PERONISMO

Fonte, Leonardo Mario[1]

RESUMEN

En el contexto de la aplicación de la Ley 1 420, el Estado Argentino debió avanzar sobre la necesidad de contar con un personal docente, capacitado y suficientemente numeroso, que pudiera llegar a cada rincón del país cristalizando en sus prácticas cotidianas el objetivo de argentinizar a la población. Rápidamente entonces, la escuela normal se constituyó en la respuesta frente a la imperiosa urgencia de contar con maestros bien formados. Da cuenta de ello el incremento de establecimientos de formación docente que experimentó Argentina durante ese período.

Empero, las acciones estatales emprendidas entre fines del siglo diecinueve y principios del veinte, con el fin de contar con un cuerpo docente que permitiera llegar a todos los rincones del país, se fueron traduciendo con el tiempo en un aumento desmesurado de maestros titulados que debía ser controlado. Frente a ello, desde los primeros años de la década del treinta, los distintos gobiernos de turno se vieron en la obligación de regular la cantidad de ingresantes a las escuelas normales. Para el caso, la inexistencia de un examen de ingreso, los escasos requerimientos solicitados al alumno para poder inscribirse en el magisterio y la existencia de un sistema de asignación de becas muy accesible, eran evidenciados como los principales motivos de la afluencia masiva de alumnos hacia esta carrera.

En el contexto de lo hasta aquí enunciado, el presente trabajo pretende visualizar de qué manera el gobierno peronista buscó hacer frente a esta problemática. Es por ello que, en la búsqueda del objetivo planteado, esta investigación se encuentra centrada en el análisis de la implementación de exámenes de selección para el ingreso al Ciclo Superior de las escuelas normales. Frente a ello, se pretende identificar la forma en la que el gobierno intentó compatibilizar la aplicación de esta normativa, claramente restrictiva, con su intención manifiesta de democratizar el acceso a todos los niveles del sistema educativo. Por otro lado, a la luz de la posterior anulación de este dispositivo de selección, se busca analizar de qué manera se justificó la eliminación de una normativa que signó, a lo largo de la mayor parte de la gestión peronista, la suerte de todos aquellos aspirantes considerados no aptos para ejercer la profesión docente.

Palabras clave: Formación docente – Peronismo – Selección – Restricción – Matrícula.

POLÍTICA EDUCATIVA, FORMACIÓN DOCENTE Y CUESTIÓN MATRICULAR DURANTE EL PRIMER PERONISMO

Hacia fines del siglo diecinueve, la educación se constituyó en un vehículo privilegiado en el marco de la estrategia de penetración ideológica llevada a cabo por el Estado Argentino con el fin de homogeneizar a su heterogénea población (Oszlak,

[1] IEH-UNTREF.

1997). En aquel escenario con la aplicación de la Ley Nº1420; que pasó a garantizar el carácter obligatorio, gradual, gratuito y laico del sistema escolar; a la escuela pública se le asignó una tarea que excedió ampliamente la mera intención de inculcar saberes de base tales como la lectura o la escritura. Desde entonces, su función pasó a adquirir una clara dimensión política, dado que se le otorgó la misión republicana de formar ciudadanos (Lionetti, 2016)[2].

En este contexto, el Estado debió avanzar sobre la necesidad de contar con un personal docente, capacitado y suficientemente numeroso, que pudiera llegar a cada rincón del país cristalizando en sus prácticas cotidianas el objetivo de argentinizar a la población. Rápidamente entonces, la escuela normal se constituyó en la respuesta frente a la imperiosa urgencia de contar con maestros bien formados. Da cuenta de ello el incremento de establecimientos de formación docente que experimentó Argentina durante ese período. Al respecto, Flavia Fiorucci (2014) argumenta que, si bien ya existían al menos diecinueve escuelas normales que databan de tiempos anteriores a la sanción de la Ley Nº1 420, la apertura de estos establecimientos aumentó considerablemente luego del año 1884. Durante las tres décadas subsiguientes a la aprobación de la ley de educación común, el Estado Argentino había fundado otras ochenta y un escuelas normales en diversos puntos del país.[3]

La incumbencia estatal en el proceso de formación docente, lejos de haber sido una particularidad exclusiva de fines del siglo diecinueve y principio del veinte, se mantuvo vigente a lo largo del tiempo. Es por ello que en el presente trabajo, excediendo el recorte temporal hasta aquí enunciado, se pretenderá abordar las estrategias a través de las cuales el gobierno peronista, entre 1947 y 1955, buscó dotar de una impronta propia a la instancia formativa de los maestros. Para el caso cabe destacar que, si bien la educación en el peronismo ha sido un tema abordado desde múltiples perspectivas, aún no se ha profundizado lo suficiente en la cuestión de cómo funcionó este nivel educativo durante el período en cuestión.[4]

En búsqueda del objetivo planteado, esta investigación se encuentra centrada en el análisis de la implementación de exámenes de selección para el ingreso al Ciclo Superior de las escuelas normales. Frente a ello, se pretende identificar la forma en la que el gobierno intentó compatibilizar la aplicación de esta normativa, claramente restrictiva, con su intención manifiesta de democratizar el acceso a todos los niveles del sistema educativo. Por otro lado, a la luz de la posterior anulación de este dispositivo de selección, se busca analizar de qué manera se justificó la eliminación de una normativa que signó, a lo largo de la mayor parte de la gestión peronista, la suerte de todos aquellos aspirantes considerados no aptos para ejercer la profesión docente. Finalmente, en este trabajo, también se aborda el análisis de las distintas modificaciones aplicadas, a lo largo del primer peronismo, en los Planes y Programas de estudio del Ciclo Superior del magisterio. En tal sentido, se busca indagar respecto a cuáles fueron los cambios y las permanencias que se evidenciaron en este proceso de transformación de las escuelas normales. De esta forma es intención del trabajo alejarse de las miradas totalizadoras que pretenden explicar a las políticas

[2] Para analizar las funciones políticas asignadas al sistema educativo desde 1884, con la aplicación de la Ley Nº1420, ver entre otros también: Tedesco, 1986; Blázquez, 2012.

[3] Para el tema, entre otros, ver: Andrea Alliaud, 2010; Fiorucci, 2012.

[4] Entre los análisis clásicos que buscan dar cuenta de las características del sistema educativo durante el período, entre otros, ver: Bernetti y Puiggrós, 1993; Plotkin, 1994. Para enfoques que pretenden analizar la cuestión educativa, durante el peronismo, desde nuevas perspectivas, entre otros, ver: Somoza Rodríguez, 2006; Petitti, 2013; Cammarota, 2014.

educativas peronistas desde una perspectiva monolítica y unidireccional, dando lugar a una caracterización que permita contemplar sus marchas y contramarchas

EL EXAMEN DE INGRESO ENTRE LO VOCACIONAL Y LO RESTRICTIVO

Desde la perspectiva de Juan Domingo Perón (1947), el maestro de la nueva escuela argentina debía ser un ejemplo de fe ciudadana "con claro sentido de su misión y exacta comprensión de los problemas que atañen al presente y al futuro de la nacionalidad. [Dado que] solamente así [se encontraría apto para formar] alumnos capaces de disponer del máximo de sus poderes espirituales […] en favor del servicio común de la Nación". Con estas palabras, expresadas el cuatro de agosto de 1947, la máxima autoridad nacional daba cuenta del tipo de docente que debía ser puntal de la nueva argentina propuesta por su gobierno. El carácter altruista que de esta forma se le asignaba a la función de los educadores, requería una minuciosa selección de aquellos jóvenes que deseaban formar parte del mundo escolar. En consecuencia, con ello desde el 10 de octubre de 1947, mediante la aprobación del Decreto Nº31 653, se reafirmaba la disposición impulsada durante el gobierno de Edelmiro Farrell a partir de la cual se había implementado como condición taxativa para el ingreso al Nivel Superior del magisterio, un examen de selección (Decreto 4942, 1946).

Con la validación del Decreto Nº31 653, el gobierno enunció la necesidad de reformar la impronta que había caracterizado a los exámenes de ingreso desde el momento de su instauración.[5] En tales términos, se consideraba fundamental que estas instancias evaluativas comenzaran a profundizar en el carácter vocacional y de aptitud profesional de los jóvenes aspirantes. Resultaba necesario entonces que, en el examen, además de contemplar aspectos meramente teóricos, también se apreciaran cuestiones básicas que, a futuro, determinarían las prácticas docentes cotidianas de los ingresantes. Es por ello que el gobierno entendía que, al momento de seleccionar a los jóvenes, se debían indagar aspectos aptitudinales como la elocución fácil, la propiedad y claridad en la expresión, el timbre natural de la voz, el tono agradable y la variedad de léxico[6].

Empero, merced a la intención de definir prematuramente si las características de los aspirantes se adecuaban al perfil docente requerido, el examen de selección respondía también a la necesidad de disminuir la cantidad de estudiantes de las escuelas normales. En tal sentido, esta medida encontraba su correlato en una clara intención por regular la producción de docentes habilitados para dar clases en las escuelas primarias[7]. Al respecto, se debe señalar que la búsqueda por limitar la matrícula en esta instancia educativa ya formaba parte de las intenciones estatales desde los primeros años de la década del treinta, dado que "el exceso de docentes

[5] Para el análisis de las formas de estructurar los exámenes de ingreso, previa aprobación del Decreto Nº31 653, ver entre otros: Presidencia de la Nación Argentina, Decreto 4942/46, comunicado a los Magisterios Nacionales y Adscriptos mediante la Circular Escolar Nº 10 con fecha 19 de febrero de 1946.

[6] La caracterización de los aspectos aptitudinales, que debía contemplar la evaluación de selección fueron profundizados en: Presidencia de la Nación Argentina, Decreto Nº37 459 (9 de diciembre de 1948). Esta normativa se sancionó con el objeto de complementar lo expuesto en el Decreto Nº31 653

[7] La problemática situación que generaba la sobreproducción de maestros es detallada, entre otras circulares, en: Paulino Mussacchio, Circular Nº93 (Inspección general de Enseñanza, 31 de octubre de 1947).

graduados era percibido como alarmante" (Tedesco, 1986). En la misma línea argumentativa, en el contexto de esta problemática de abundancia de maestros, las distintas administraciones estatales de la época acabaron optando por frenar la creación de nuevas escuelas normales (Gvirtz, 1991).

Frente a estas aseveraciones se puede entonces concluir que las acciones estatales emprendidas, entre fines del siglo diecinueve y principios del veinte, con el fin de contar con un cuerpo docente lo suficientemente numeroso, que permitiera llegar a todos los rincones del país, se había traducido con el tiempo en un aumento desmesurado de maestros titulados que debía ser controlado. Para el caso, la inexistencia de un examen de ingreso, los escasos requerimientos solicitados al alumno para poder inscribirse en el magisterio y la existencia de un sistema de asignación de becas muy accesible, eran evidenciados como los principales motivos de la afluencia masiva de alumnos hacia esta carrera (Fiorucci, 2014).

Las repercusiones que generaba la sobreproducción de docentes habilitados para ejercer la docencia, mantuvieron sus alcances durante gran parte del primer peronismo. Tal era la notoriedad de la situación que distintos periódicos de la época, incluso ajenos al ámbito educativo, daban cuenta de esta cuestión.

> (…) Al encarar el problema que representa el notorio exceso en la promoción de educadores que desde hace mucho tiempo se advierte en el país, y cuyo resultado es que gran parte de ellos no encuentre luego destino adecuado, hemos señalado algunas veces la conveniencia de limitar de algún modo ese superávit de maestros, que se resuelve indudablemente en la formación de un proletariado intelectual (La Nación, 1947).

Por otro lado, en la misma sintonía de argumentación, un artículo del diario La Prensa (1947) expresaba la preocupación imperante frente a la falta de soluciones al "problema del exceso de estudiantes normalistas, que a su vez provoca[ba] el de los maestros sin puesto, obligados a esperar durante muchos años el nombramiento para ejercer las funciones docentes en un instituto de enseñanza"[8]. En este contexto, frente a dicha problemática, el gobierno nacional acabó encontrándose en la contradictoria situación de tener que compatibilizar la necesidad de restringir el número de ingresantes a las escuelas normales, con la intención manifiesta de acabar con los condicionamientos que habían caracterizado el acceso a la educación secundaria desde fines del siglo diecinueve. Es por ello que, en las consideraciones del Decreto Nº31 655, se afirmaba que las transformaciones que se estaban aplicando en el nivel magisterio buscaban eludir la "solución simplista que propugnaba la limitación y clausura de escuelas normales". Según el gobierno, la aplicación de este tipo de medidas sí se hubieran evidenciado como acciones que se encontraban opuestas a los principios de la democratización del acceso al mundo educativo. Por el contrario, se argüía que la revalidación del examen de ingreso y la actualización de sus características no hacían más que elevar el nivel cultural del nuevo magisterio haciendo que las escuelas normales asumieran la condición de institutos profesionales (Decreto 31 655, 1947).

Las autoridades nacionales, en la búsqueda por continuar alejándose de cualquier posibilidad de vinculación entre su política escolar y la idea de restricción, acabaron afirmando que la aplicación de la evaluación de aptitud también resultaba favorable a las necesidades de los estudiantes. Es por ello que se sostenía que los

[8] Para otros juicios periodísticos, en relación a la situación de los Magisterios, entre otros, ver: "Vocación y aptitud profesional del magisterio", *El Mundo*, 13 de octubre de 1947; "Modificaciones en la enseñanza normal", *El Pueblo*, 19 de octubre de 1947.

jóvenes que no se encontraran en condiciones de acceder a una vacante para cursar su trayecto de formación docente, no estarían siendo marginados del sistema educativo. Por el contrario, el Estado se estaba encargando de orientar a estos aspirantes hacia otro tipo de estudios más en consonancia con sus aptitudes, evitando de esta forma "el fracaso individual que [entrañaba] el magisterio para quien lo [ejercía] sin íntima afición y […] el malestar social, lesivo de la cultura, que tal género de maestros adventicios [comportaba]" (Decreto 31 655, 1947). Es decir que el objetivo principal del Estado, tal como se explicitaría posteriormente en la Constitución del año 1949, residía en la intención de guiar a los jóvenes hacia actividades para las que poseyeran aptitudes y capacidades naturales, con el fin de que la adecuada elección profesional redundara en su propio beneficio y en el de la sociedad (Constitución de la Nación Argentina, 1949).

EL DESARROLLO DEL EXAMEN, UNA GRAN *MISE EN SCÈNE*

Frente al carácter asignado a las evaluaciones de ingreso resultaba fundamental garantizar la transparencia del sistema de selección, dejando en evidencia de esta manera que el único motivo por el que los alumnos podrían ingresar al magisterio era el mérito propio. Es por ello que en torno a la realización de estos exámenes se acabó por montar una gran *mise en scène*, en la que ninguna acción podía ser deliberada.[9] En tal sentido, primeramente, se encontraba establecido que las evaluaciones debían realizarse en forma simultánea en todo el país. De tal forma al unificar el día y el horario del examen, para todos los colegios normales, se buscaba impedir que se filtraran los contenidos evaluados. Por otro lado, y con el mismo objetivo, se estipulaba que los temas a examinar llegarían a la escuela en un sobre sellado y lacrado que solo podía ser abierto por el Director del establecimiento, el día en cuestión, en presencia del Inspector y de los presidentes de cada una de las mesas evaluadoras.[10] Al respecto se advertía, también, que si por algún motivo de fuerza mayor el examen debía ser suspendido, los directivos tenían prohibido abrir el sobre debiendo devolverlo inmediatamente a la Inspección General de Enseñanza.

El día de la evaluación solo podían encontrarse presentes aquellos aspirantes que hubieran cumplido con los tres requisitos obligatorios estipulados por la reglamentación. En primera instancia sus presencias se encontraban supeditadas al promedio que hubieran obtenido a lo largo de la cursada del ciclo básico del Nivel Secundario. Para el caso, la exigencia de un promedio mínimo de seis puntos hasta un máximo de diez, era entendida como una útil medida para evidenciar el grado de preocupación, esfuerzo y capacidad de los alumnos. En segundo lugar, al momento

[9] Los pasos a seguir, merced a encontrarse estipulados en las consideraciones del Decreto Nº31.653, eran enviados mediante Circulares escolares a todas las Escuelas Normales en los días previos a la fecha del examen de selección. Para el caso, entre otros, ver: Justo Pallares Acebal, Circular Nº10 (Inspección General de Enseñanza, 19 de febrero de 1946); Paulino Mussacchio, Circular Nº17 (Inspección General de Enseñanza, 6 de marzo de 1947); Paulino Mussachio, Circular Nº15 (Inspección General de Enseñanza, 9 de marzo de 1948); Juan D´Agostino, Circular Nº10 (Inspección General de Enseñanza Madia y Normal, 31 de enero de 1949); Félix Nattkemper, Circular Nº 12 (Dirección Superior de Enseñanza Secundaria, Normal, Especial y Superior; 1 de marzo de 1951).

[10] El decreto en cuestión establecía la necesidad de conformar dos jurados distintos para cada uno de los exámenes al que sería expuesto el aspirante. En el caso de la evaluación escrita, el mismo debía estar presidido indefectiblemente por el director, el vicedirector, el regente o el subregente; e integrada por un profesor de Didáctica, Pedagogía o Práctica y otro de Castellano o de Historia. Por otro lado, para el examen oral debía estar presidido de la misma forma que en el escrito, pero compuesto por un profesor de Didáctica, Pedagogía o Práctica; uno de Castellano, Matemática o Geografía; otro de Historia o Ciencias Biológicas y finalmente un maestro de grado.

de rendir la evaluación, los jóvenes debían tener dieciséis años de edad o bien cumplirlos antes del 31 de diciembre del año de iniciación de las clases. De esta forma, se garantizaba que hubieran realizado toda su formación académica, acorde a los tiempos estipulados por los Planes y Programas de estudio de cada nivel. Por último, los postulantes no podían haber sido aplazados en un examen anterior para el ingreso del ciclo magisterio. En tal sentido, dado que la evaluación poseía un carácter vocacional, carecía de lógica permitir que un alumno pretendiera, nuevamente, ingresar en una carrera para la cual ya se lo había calificado como no apto (Decreto 31 655, 1947).

Aquel aspirante que hubiera demostrado que cumplía con todos los requisitos estipulados, y que contara con un apto físico que avalara su sanidad, sería sometido a dos evaluaciones: una de carácter escrito y otra oral.[11] En un primer momento el joven se encontraba obligado a realizar, en forma correlativa, una composición de carácter descriptivo-narrativo, a partir de un tema asignado, y un test conformado por preguntas de diversa índole. De la corrección de ambas actividades la mesa evaluadora indagaría, a través de lo escrito por el estudiante, su "sentido y dominio del idioma, la legibilidad de la escritura, la educación de los sentimientos, las inclinaciones morales, el aseo y espíritu de orden" y por otra parte definiría también su nivel de vocación.

Para poder acceder a la evaluación oral, el alumno debía haber obtenido una puntuación mínima de cuatro, en ambas instancias del examen escrito. En caso contrario el aspirante sería automáticamente marginado de toda posibilidad de proseguir sus estudios en el nivel magisterio. Es por ello que, en la búsqueda por evidenciar la transparencia del proceso de evaluación, se estipulaban una serie de medidas cuyo cumplimiento debía ser garantizado por el Director. Primeramente, los jóvenes tenían absolutamente prohibido identificar su nombre en la hoja del examen. Las evaluaciones sólo podían ser individualizadas a través de un sistema de números y talones, impidiendo de esta forma que los integrantes de la mesa evaluadora pudieran identificar a quién le estaban corrigiendo. Por otro lado, una vez puntuada, la evaluación debía ser firmada por todos los examinadores documentando así la seriedad de la corrección. Finalmente, también se establecía que, si el tribunal debía, por algún motivo de fuerza mayor, interrumpir el proceso de puntuación de los exámenes, los mismos no podían ser retirados del establecimiento. En tal caso debían ser entregados al Director, que sería el encargado de custodiarlos, hasta el momento en que se reanudara la instancia de corrección (Mussacchio, 1948)[12].

Al día siguiente, de la confección de la prueba escrita, aquellos alumnos habilitados por la primera mesa evaluadora accederían a un examen de carácter oral, que también estaría conformado por dos etapas. En ambas instancias, que obligaban al joven a verbalizar distintas actividades asignadas, los evaluadores acabarían de juzgar si el aspirante a estudiante normalista reunía las condiciones que se consideraban indispensables para el ejercicio acertado y provechoso de la docencia. Es por ello que, frente a tales fines, en esta etapa del examen el jurado debía prestar suma

[11] La fijación de los períodos de revisión médica se encontraba a cargo de la Dirección General de Enseñanza Media y Normal. Presidencia de la Nación Argentina, Decreto N°37 459 (9 de diciembre de 1948), Artículo 3°. Para análisis de la cuestión de la salud escolar durante el primer peronismo, entre otros, ver: Billorou, 1998; Cammarota, 2011.

[12] En lo que refiere a la fecha de realización del examen, la reglamentación estipulaba que la misma se debía llevar a cabo a mediados del mes de marzo. Empero debido a motivos de índole escolar, a partir del año 1948, esta fecha sería adelantada al mes de diciembre. Presidencia de la Nación Argentina, Decreto N°37.459 (9 de diciembre de 1948).

atención a la "presentación personal, sobria y correcta; elocución fácil, oralidad de la expresión, voz sonora y agradable; [...] imaginación y memoria suficientes; oportunidad y rapidez para responder; [...] modales finos y sueltos" (Mussacchio, 1948).

Finalmente, aprobado este último tramo evaluativo, el alumno debía quedar a la espera de la confección de una lista de orden de mérito. En ella, el posicionamiento relativo del aspirante se encontraría supeditado a la sumatoria de las cuatro notas obtenidas durante el examen, más el promedio resultante de su cursada en el ciclo básico. De esta forma, en caso de que su posición lo ubicara por fuera de la cantidad de alumnos habilitados a matricularse por curso, el joven podía acabar marginado de continuar su trayecto académico en la escuela normal pública.[13] En tal caso la normativa vigente concedía la posibilidad de que el aspirante pudiera anotarse en una institución de dependencia privada, profundizando de esta forma el carácter restrictivo que caracterizó a la instauración del examen de ingreso.

DEL CONTROL MATRICULAR, A LA LIBRE INSCRIPCIÓN

La vigencia del dispositivo de selección para el ingreso al Ciclo Superior del magisterio se extendería hasta el año 1953. Durante el ciclo lectivo en cuestión, mediante la aplicación del Decreto Nº12 741, se acabó por eliminar la normativa que durante más de seis años había signado la suerte de todos aquellos aspirantes considerados no aptos para ejercer la profesión docente. En tal sentido, frente al cambio de rumbo de la política educativa, en relación al ingreso a las escuelas normales, el gobierno debió esbozar una justificación que permitiera evidenciar la coherencia de tal decisión. Es por ello que desde entonces se argumentó que la eficiencia del sistema de selección había quedado desvirtuada frente a los avances experimentados, durante el peronismo, por el mundo escolar. Por tales motivos ya no resultaba necesario que el gobierno continuara regulando la matrícula del magisterio. Consecuentemente la nueva reglamentación pasó a estipular que el ingreso a este tipo de estudios sólo se encontraría supeditado al promedio que hubiera obtenido el alumno durante su cursada del ciclo básico común (Decreto 12 741, 1952; y Resolución ministerial, 1953).

Con la desaparición del examen de ingreso, y la aceptación por parte del gobierno en relación a que su utilidad radicaba en la necesidad de disminuir la cantidad de estudiantes de magisterio, se puede avanzar en algunas conclusiones. Primeramente se confirma que esta instancia evaluativa, presentada en términos de búsqueda de calidad vocacional y profesional, mantuvo un claro carácter restrictivo con el objeto de limitar el acceso a la educación superior normal. Por otro lado, se observa que la reimplementación de un ingreso irrestricto, a este nivel educativo, evidenció el éxito que implicó el control de la matrícula durante el período que se extendió entre 1946 y 1952. En relación a lo expuesto, en el siguiente cuadro (Ministerio de Educación y Justicia, 1964) se puede visualizar que la cantidad de alumnos que pudieron acceder al Ciclo Superior del magisterio, identificado también como cuarto año de las escuelas normales, se redujo claramente durante el lapso de tiempo en el que se instauró el examen de ingreso.

[13] La disponibilidad de matrícula se encontraba supeditada a la cantidad de asientos que se establecían para cada aula. Este número fue variando durante el tiempo, dado que mientras que en 1947 el cupo era de 35 asientos, para 1950 el mismo aumentó a 40.

Año	Alumnos matriculados por año de estudio de las Escuelas Normales			
	1er. año	2do. año	3er. año	4to. año
1944	14.011	12.100	12.105	11.494
1945	14.687	12.175	11.669	11.763
1946	15.164	12.804	11.449	8.960
1947	15.305	12.853	11.839	9.598
1948	13.733	12.110	11.417	8.624
1949	13.981	11.061	11.157	9.113
1950	14.628	11.824	10.343	9.195
1951	15.863	12.804	11.031	8.857
1952	18.779	14.022	12.150	10.160
1953	22.583	16.690	13.436	12.110
1954	24.600	19843	16.126	13.547
1955	28.107	20.326	18.542	17.084

Si se toma, por ejemplo, la matrícula de los terceros años del ciclo lectivo de 1946 y se la compara con la cantidad de inscriptos para los cuartos años de 1947, se observa que un total de 1 851 alumnos no continuaron con su formación en estas instituciones. Para el caso, la constante disminución matricular que se experimentó en el paso al Ciclo Superior, desde el momento que se comenzaron a aplicar los exámenes hasta el año 1953 inclusive, alcanzó un promedio anual del 18,24%. En tal sentido cabe destacar que, si bien la información aquí expuesta no pone en juego la veracidad de las investigaciones que sostienen que durante el período en cuestión se produjo un crecimiento absoluto del 6,8% en la tasa anual de inscripciones al magisterio, sí pone en relevancia la necesidad de evaluar estos números en términos relativos (Wiñar, 1970; Tedesco, 1986; Torre y Pastoriza, 2002; Panella, 2003). Al respecto resulta claro que, mientras que la matrícula de los ciclos básicos experimentó un relativo crecimiento, la misma disminuyó notoriamente en el inicio del Ciclo Superior. De esta forma no es posible afirmar que el magisterio en su conjunto, a la luz del aumento del ingreso de alumnos que experimentó el Nivel Secundario, vivenció un crecimiento homogéneo de sus inscripciones. Por el contrario, en el momento en que los estudiantes debían comenzar a especializarse en su formación docente, la cantidad de inscriptos comenzaba a decaer. Resulta claro entonces que en este marcado declive matricular, el examen de ingreso acabó jugando un rol fundamental.

La evolución de la cantidad de alumnos inscriptos a partir de 1953 en el Ciclo Superior, permite evidenciar un cambio de lógica de la política educativa peronista en relación a la formación docente. De una imperiosa necesidad gubernamental por controlar y limitar el acceso a esta enseñanza, se pasó a la intención de que las vacantes fueran cubiertas a través de la libre demanda que buscaría ser satisfecha por el Estado. En el marco de esta nueva lógica, desde entonces, se estipuló que los directivos de los establecimientos oficiales, de Capital Federal y Gran Buenos Aires, deberían remitir a la Dirección General de Enseñanza Secundaria, Normal Especial y Superior la nómina de aspirantes de sus instituciones, con el fin de que dicha Dirección pudiera distribuir en ellas, en caso que fuera posible, a los inscriptos que se habían quedado sin vacantes (Resolución ministerial, 1953).

LA EXTENSIÓN DEL MAGISTERIO

Durante el período fundacional del magisterio argentino, la escuela normal se constituyó en la institución que se consolidó y se expandió en vistas de obtener maestros que pudieran garantizar el logro de la homogeneidad cultural de la Nación. No obstante, frente al consenso reinante en torno a la necesidad de formar nuevos docentes, simultáneamente se suscitaron fuertes debates al momento de tener que decidir cómo se debía estructurar la carrera de magisterio. En tal sentido, las diferencias se centraron entre quienes defendían una preparación de calidad para los futuros maestros y quienes, frente a la urgencia de contar con un cuerpo docente estable, buscaban impulsar planes de formación acotados (Alliaud, 2010). Finalmente, con la inclusión del Plan de estudios aprobado en el año 1887, que contemplaba tres años de duración para los colegios normales, se acabó evidenciando la primacía de un criterio cuantitativo, en desmedro de la calidad formativa docente, que caracterizaría al magisterio por casi veinte años. Sería con la reforma de 1904, que el magisterio alcanzaría una duración total de cuatro años (Memorias del Ministerio de Justicia, Culto e Instrucción Pública, citado en Alliaud, 2010).

En el año 1942, en vistas de las limitaciones formativas que continuaban evidenciando las Escuelas Normales, el entonces Ministro de Justicia e Instrucción Pública de la Nación, Guillermo Rothe, implementó una reforma mediante la cual se aumentó a cinco la cantidad de años de cursada para los alumnos normalistas[14]. De esta forma, la instancia educativa en cuestión quedó estructurada en un ciclo inferior básico común —de tres años de duración—, y un Ciclo Superior magisterio, de otros dos años de extensión. En tal sentido las autoridades afirmaban que con esta modificación se buscaba jerarquizar la formación docente poniendo fin de esta manera a un tipo de enseñanza repleto de deficiencias tales como lo habían sido la corta duración del aprendizaje normal y la confusión que había generado, en los alumnos, el estudio simultáneo de materias generales y profesionales (Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, 1942 a y b).

A la luz de la necesidad de reformar las características de la Educación Secundaria, y en particular del magisterio, en el año 1948 el Secretario de Educación de la Nación Oscar Ivanissevich fue el encargado de ejecutar una reforma de los Planes y Programas de Estudio para el Ciclo Superior de las escuelas normales[15]. Estas modificaciones, que encontraron sus basamentos en los lineamientos del Primer Plan Quinquenal y en una serie de decretos aprobados durante 1947, buscaron dotar de una nueva impronta a la formación de los futuros docentes. Según lo enunciado, resultaba fundamental que con esta restructuración los estudiantes normalistas se pudieran adaptar a las nuevas exigencias de la vida contemporánea, logrando tomar conciencia de los problemas nacionales que la escuela debía contribuir a resolver (Decreto 31 655, 1947). En aras de formar un cuerpo docente acorde a las necesidades nacionales, se consideró entonces fundamental que estos estudiantes permanecieran más tiempo bajo la influencia del ámbito escolar. Primeramente, dado que se

[14] Guillermo Rothe fue un abogado de la provincia de Córdoba, político del Partido Demócrata Nacional, que ocupó el cargo de Ministro de Justicia e Instrucción Pública hasta la concreción del golpe de Estado del año 1943.

[15] Oscar Ivanisevich fue un médico especializado en clínica quirúrgica que, entre 1948 y 1950, se desempeñó sucesivamente como Secretario de Educación y Ministro de Educación. Para una caracterización de la gestión de Ivanisevich ver, entre otros, Bernetti y Puiggrós, 1993. Para analizar el proceso de conformación del Ministerio de Educación, en el contexto de la búsqueda por centralizar el sistema de enseñanza ver, entre otros, Cammarota, 2010.

entendía que esto se presentaría como la oportunidad para que la organización del dictado de las distintas materias no se encontrara determinada por el escaso tiempo de la cursada, sino por una cuestión de ordenamiento pedagógico. Por otro lado, porque se destacaba la necesidad de incluir en los programas la enseñanza de la psicología infantil, sin cuyo conocimiento el docente no podría realizar de una manera efectiva su función. Finalmente se referenciaba que con esta reforma se podría extender la duración de las prácticas educativas. En este aspecto, la posibilidad de que el alumno pudiera realizar un año completo de práctica en escuelas comunes le permitiría conocer con antelación las dificultades que presentaba cotidianamente el ejercicio de la función docente (Decreto 31 655, 1947)[16].

Empero, merced a la intención de comenzar un proceso de mejoramiento de las prácticas formativas de los docentes, la ampliación a tres años del ciclo magisterio fue identificada como otra acción fundamental por medio de la que se buscaría menguar la superproducción de maestros que experimentaba el sistema educativo. Para el caso se identificaba que el factor temporal podía inducir a los jóvenes estudiantes, cuyas convicciones docentes no tuvieran un arraigo real, a abandonar esta carrera. En relación a lo expuesto el siguiente cuadro (Ministerio de Educación y Justicia, 1964) permite identificar cómo, durante el período, la permanencia de los estudiantes que se encontraban cursando el Ciclo Superior fue disminuyendo a medida que debían avanzar en su trayecto formativo.

	Alumnos matriculados por año de estudio de las Escuelas Normales (Ciclo Superior)		
Año	**4to. año**	**5to. Año**	**6to. año**
1944	11.494	-	-
1945	11.763	-	-
1946	8.960	11.241	-
1947	9.598	8.577	-
1948	8.624	9.322	-
1949	9.113	8.313	-
1950	9.195	8.840	7.647
1951	8.857	8.921	8.138
1952	10.160	8.507	-
1953	12.110	9.729	-
1954	13.547	11.638	-
1955	17.084	13.121	-

La ausencia de alumnos en quinto y sexto año, durante 1944 y 1945, se debe a que esas fueron las últimas promociones de docentes que se recibieron con el Plan de Estudio de cuatro años. En lo referente a los años 1946 y 1949, los jóvenes se titularon en quinto año ya que cursaron sus estudios bajo las reformas aplicadas en 1942. Finalmente se observa que los estudiantes que alcanzaron el sexto año de estudio entre 1950 y 1951, fueron el producto de la primera reestructuración llevada a cabo, en este nivel, por el peronismo. Para el caso se puede visualizar que las dos promociones que llegaron al último año del Ciclo Superior, bajo el Plan de estudios

[16] Estas fundamentaciones también son retomadas en: Ministerio de Educación de la Nación, "Programas para los cursos del ciclo básico común a los estudios de bachillerato y magisterio" (1948).

aprobado en 1948, sufrieron a lo largo de la cursada un desgranamiento matricular de un 11,32% y un 10, 69% respectivamente. Como contrapunto se puede identificar que la disminución de alumnos para las últimas dos promociones recibidas bajo el plan anterior había sido de un 4,43% y un 4,27%. Por otro lado, mayor aún es la diferencia en el descenso de inscripciones, para el último ciclo de las escuelas normales, con la restauración de dos años de cursada aplicada desde 1951. Si se toma el período abarcado entre este año y 1955, se puede observar que la reducción anual de los niveles de matriculación alcanzó tan solo un promedio del 3,7%.

MARCHAS Y CONTRAMARCHAS EN LA TRANSFORMACIÓN DEL MAGISTERIO (1948-1952)

Frente al aumento a tres años del Ciclo Superior del magisterio, primeramente, la reestructuración de los Planes de Estudios fue consignada a una comisión compuesta por diversos integrantes del campo educativo. Entre los miembros de esta comitiva se encontraban el Doctor Julio Torres, Jefe de la sección Normales de la Inspección General de Enseñanza; el Doctor Juan Emilio Cassani, Rector del Instituto Nacional del Profesorado Secundario; Juan F. de Requena, Director de la Escuela Mixta de Avellaneda; Juan Manuel Mateo, Profesor de Enseñanza Secundaria adscripto a la Subsecretaría de Instrucción Pública; María Rosa Sutti, Directora de la Escuela Normal Nº3 de Capital Federal; Armida Margarita Homar de Aller, profesora de Enseñanza Secundaria; y Elvira Cortizo de Vigliani, profesora de Pedagogía. Fue entonces el trabajo de este grupo de profesionales de la educación, presidido por el Subsecretario de Instrucción Pública de la Nación Jorge Arizaga, el que sentó las bases de los nuevos Planes y Programas de Estudio para el nivel en cuestión (Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, 1948).

La principal característica que dotó de una impronta innovadora a estos nuevos planes fue el reconocimiento del docente en cuanto factor decisivo en el proceso de la educación y, en consecuencia, la afirmación de la necesidad de reconocer su autonomía dentro del espacio áulico. Por ello se instaba a los profesores de las diversas áreas, a interiorizarse de los programas generales que se encontraban destinados a cada una de las materias para que luego ellos pudieran distribuir y detallar los contenidos, acorde lo consideraran más funcional a las particularidades de sus alumnos. Al respecto, huelga decir que esto no implicaba el otorgamiento de una libertad de acción absoluta para el docente. Los programas debían ser entregados al directivo de cada institución quien sería el encargado de evaluar si, merced a la impronta particular del profesor, el programa seguía los lineamientos generales estipulados. En tal caso, lo que operaba en este otorgamiento de autonomía era el reconocimiento en relación a que la imposición de un programa uniforme para todos los colegios podía resultar nocivo en el desenvolvimiento pedagógico de los alumnos de cada establecimiento en particular (Gache Piran, 1948).

En relación a la intención de contemplar las particularidades de casa curso, los programas de las distintas materias presentaban una serie de instrucciones que debían ser tenidas en cuenta por cada docente al momento de dictar sus clases. En el caso de la materia Psicología general, por ejemplo, se estipulaba la necesidad de que el profesor, a la luz de los contenidos analizados, coadyuvara a que el estudiante pudiera analizar tanto su propia vida psíquica como la del medio humano en el que vivía. Por otro lado, en lo que respectaba al dictado de la materia Pedagogía se afirmaba que los programas no enumeraban todas las orientaciones y soluciones teóricas que correspondían a cada bolilla, y por tanto debía ser labor del docente definir

aquellos aspectos que revistieran un aspecto fundamental para la formación de los futuros docentes (Secretaría de Educación de la Nación, 1948).

En el ciclo lectivo siguiente a la aprobación de la aplicación de Programas de estudio para el Ciclo Superior del magisterio, la Secretaría de Educación de la Nación aprobaba una nueva reforma que, desde entonces, pasó a sustituir a la aplicada un año antes.[17] En tal sentido esta tarea fue asignada a una comisión, completamente renovada, convocada por el Secretario de Educación. Entre los nuevos integrantes de esta comitiva se encontraban el Profesor Juan D´Agostino, Director General de Enseñanza Secundaria, Normal y Especial; el Profesor Doctor Justo Pallarés Acebal, Inspector General Interino; Ricardo Piccirilli, Subinspector General; Julio Torres, Inspector Jefe de Sección; y una serie de Inspectores Técnicos (D' Agostino, 1949). Cabe destacar al respecto que, merced a la tarea de modificar los programas del magisterio, esta comisión se dedicó también a reformar los programas de todo el Nivel Secundario.

En el marco de esta nueva normativa se redactaron programas que contenían los puntos fundamentales de cada asignatura, a efectos de que pudieran ser estudiados en su totalidad, por los alumnos, durante cada uno de los años de estudio. Consecuentemente frente al nivel de profundidad que caracterizó a la enumeración de los contenidos a analizar en cada una de las distintas materias, se dejó sin efecto la disposición por medio de la cual se había asignado a los respectivos profesores la redacción de sus programas analíticos (Decreto 9359, 1949).

Los cambios impuestos en el año 1949, excediendo la mera redacción de programas con mayor profundidad de detalle, consistieron también en la inclusión de nuevas materias que reemplazaron a otras preexistentes. Para el caso, se suprimieron las asignaturas Observación de Práctica Pedagógica (cuarto año), Psicología infantil y Crítica de Práctica Pedagógica (quinto año), y Psicología Pedagógica (sexto año). En su lugar, y ocupando la misma carga horaria que estas materias, se implementó en la currícula el dictado de Observación y Práctica de la enseñanza, en el cuarto año, Práctica de la Enseñanza, en quinto, y Psicología aplicada para el último curso del Ciclo Superior. En tal sentido, se debe destacar que estas modificaciones se encontraban fundadas en que la nueva comisión entendía que era fundamental aumentar la cantidad de horas semanales de asignaturas relacionadas con las prácticas de enseñanza, en desmedro de aquellas materias que solo teorizaban sobre cuestiones educativas.

Frente a la proximidad de los cambios enunciados, rápidamente surge la necesidad de identificar cuál fue la causal que llevó, en tan solo un año, a modificar dos veces el Programa de Estudio para el Nivel en cuestión. En tal caso es posible argüir que este accionar da cuenta de la divergente mirada respecto a la forma de concebir las prácticas educativas, que caracterizó a cada uno de los encargados de concretar estas modificaciones. En lo que refiere a la reforma del año 1948, es posible identificar en ella la impronta del subsecretario de Instrucción Pública Jorge Pedro Arizaga, en lo concerniente a su búsqueda por evitar el automatismo docente (Arizaga, 1947). Mientras que para el caso de los cambios introducidos en 1949, se observa una marcada intención por controlar todo aquel contenido que se enseñara dentro del aula.

Empero cabe destacar que merced a las diferencias que se observan entre los dos programas analizados, también se pueden identificar rasgos de continuidad. Es

[17] El Decreto Nº 5 114 (20 de febrero de 1948) era sustituido por el Decreto Nº 9 359 (19 de abril de 1949).

por ello que, en este proceso de cambio, es posible identificar un camino de marchas y contra marchas que permiten visualizar la búsqueda por definir una política educativa que resultara efectiva. En tal sentido, frente a esta caracterización se considera necesario matizar aquellos análisis que pretenden identificar a las políticas educativas desde una perspectiva monolítica y unidireccional.

Uno de los principales rasgos de continuidad que se puede observar en las reformas mencionadas, fue la búsqueda por impregnar a las prácticas educativas cotidianas de un carácter ampliamente nacional. Desde la perspectiva del peronismo, la orientación que se había dado a las escuelas normales desde las últimas décadas del siglo diecinueve se evidenciaba como el motivo de la falta de conocimiento, por parte de varias generaciones de argentinos, tanto de la realidad del país en el que vivían como de sus problemas fundamentales. Al respecto se afirmaba que:

> (…) Puesto que el *primum vivere* impone al hombre actual, en todas las latitudes de la tierra, quiéralo o no, gigantescos y coordinados esfuerzos para resolver el problema de subsistir, vinculado cotidianamente con angustiosas preocupaciones de carácter económico, de poco valdría el conocimiento minucioso de Homero o la visión enciclopédica de la antigüedad subsiguiente, mientras en el vasto y privilegiado país que habitamos haya impresionantes masas de argentinos que vegeten estérilmente, al lado de fabulosas riquezas (Decreto 5114, 1948; y Decreto 9359, 1949).

Frente a tales aseveraciones, el gobierno entendía que era fundamental modificar la perspectiva de los temas enseñados en el aula. Ya no era admisible, expresaban, permitir que en este nivel de la educación continuara predominando un intelectualismo ajeno al medio geográfico, económico y social en el que se encontraba inserto. Sólo de esta forma los futuros docentes, a lo largo de su formación, podrían alcanzar un conocimiento cabal de la realidad del país en que desenvolverían su labor, que luego podría ser transmitido de una forma efectiva a quienes fueran sus alumnos (Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, 1947).

Por otro lado, con el objetivo de que los contenidos tuvieran arraigo real en los estudiantes, se hacía hincapié en la necesidad de abandonar la corriente positivista que había caracterizado a la educación desde fines del siglo anterior. En tal sentido, se requería que, en la enseñanza de los distintos temas, el docente priorizara el entendimiento de sus alumnos por sobre el dictado compulsivo de contenidos. Como un claro ejemplo de la intención gubernamental acerca de modificar la orientación de las prácticas educativas en el magisterio, se puede referenciar a las instrucciones impartidas en los Planes y Programas de estudios correspondientes a quinto año, para el dictado de la materia Física. Allí se insistía en la necesidad de que el profesor adecuara el dictado de sus clases a la capacidad de sus alumnos. Al respecto, se señalaba la importancia de que el desarrollo de los contenidos de la asignatura en cuestión no respondiera a los tiempos estipulados por el programa, sino a los tiempos requeridos por el alumnado, para poder comprender profundamente los temas abordados. Por otro lado, también se destacaba la importancia de que el docente lograra relacionar tanto los conceptos fundamentales como los principios más importantes de la Física, con los hechos cotidianos de la vida de los alumnos. Finalmente se instaba al profesor de la materia a fomentar el juicio crítico del alumnado, buscando de esta manera que los jóvenes se acostumbraran a llevar a cabo discusiones reflexivas sobre las diversas cuestiones trabajadas a lo largo de la cursada (Ministerio de Educación de la Nación, 1949).

HACIA UNA EDUCACIÓN VERDADERAMENTE PERONISTA (1953-1955)

Las reformas de los Planes y Programas de Estudio que se llevaron a cabo para el Ciclo Superior del magisterio bajo la gestión de Armando San Martín como Ministro de Educación, y en el contexto de la aplicación del Segundo Plan Quinquenal, pasaron a incluir una serie de cambios profundos[18]. En primera instancia, se destaca el hecho de que luego de convocar a una Comisión Especial, integrada por agentes de la Secretaria de Educación y de representantes gremiales, el Poder Ejecutivo acabó por decretar la reducción de la extensión del magisterio (Decreto 5826, 1951). Esta decisión, cuya aplicación fue simultánea a la suspensión de los exámenes de ingreso para el nivel en cuestión, según se afirmaba se había encontrado fundada en motivos de índole económica, social y práctica, pero fundamentalmente en la idea de que devolver al nivel magisterio su duración original de dos años, no implicaba la necesidad de realizar "modificaciones extraordinarias en desmedro de la preparación del futuro maestro y de la enseñanza pública del país" (Decreto 5826, 1951). Al respecto, se destacaba que priorizar tanto las asignaturas dedicadas al estudio del proceso de la organización institucional y cultural del país, como aquellas que permitieran evidenciar los éxitos alcanzados en los últimos años, permitirían afianzar la formación integral del maestro argentino para que pudiera desenvolverse en armonía con la actualidad del país. Resultaba claro entonces que las preocupaciones pedagógicas que supieron caracterizar a las reformas anteriores, acabaron por dar paso a una manifiesta intención de priorizar aquellos contenidos teóricos que dieran cuenta de la realidad argentina.

En forma simultánea a la reducción de la duración del Ciclo Superior del magisterio, se implementaron otra serie de reformas que evidenciaron la búsqueda por disminuir el tiempo de los estudiantes en el ámbito escolar. Una de estas medidas, que se hizo extensiva a todos los niveles educativos, consistió en suprimir la jornada de los sábados como día hábil de cursada escolar (Decreto 4490, 1952). Al respecto, para no afectar la jornada laboral de los profesores, en las escuelas normales, se pasó de un número de cinco clases diarias a un total de seis. En tal sentido, con el objeto de poder incluir una clase extra y no aumentar desmesuradamente la jornada diaria de los estudiantes, las horas de dictado de clase pasaron de una duración de cuarenta y cinco minutos, a una de cuarenta.

En el marco de dichas reformas, es posible afirmar que este tipo de medidas evidenciaron la puesta en marcha de un Plan económico que tenía como eje una clara intención de ahorro frente a la crisis que transitaba el país (Cammarota, 2012). Empero, frente a tal aseveración, cabe señalar el riego que acarrea emitir conclusiones generales que busquen explicar al sistema educativo en su conjunto como si este fuera un todo homogéneo. Para el caso, se debe referenciar que la reducción de la extensión de la cursada experimentada en el Ciclo Superior de las escuelas normales, generó no sólo un aumento matricular sino también un nuevo aumento de la titulación docente. Es por ello que. entendiendo que la principal fuente de trabajo de los maestros continuaba encontrándose en las instituciones estatales, cabe por preguntarse si se puede identificar este tipo de medidas exclusivamente como una forma de poner en práctica un proyecto de economía de ahorro.

[18] Para una caracterización de la gestión de Armando San Martín, frente al Ministerio de Educación, ver entre otros: Caimari, 1995.

En relación de lo hasta aquí enunciado, el cuadro que se presenta a continuación (Ministerio de Educación y Justicia, 1964) permite visualizar la evolución de la cantidad de alumnos graduados en el período que se extendió entre los años 1949 y 1955.

Año	Alumnos egresados de las Escuelas Normales
1949	0
1950	7 997
1951	16 555
1952	8 296
1953	9 465
1954	11 124
1955	17 303

Durante el año 1949 no hubo egresados de quinto año de las escuelas normales por haberse extendido a seis años el plan de estudios de dichas escuelas. En lo que refiere al ciclo lectivo de 1951, la cantidad de 16 555 docentes titulados se debe a que en ese año se recibieron conjuntamente alumnos del plan de cinco y seis años. Empero, más allá de estas particularidades, se observa que luego de la aplicación del Decreto Nº 5 826, el aumento de los egresos del magisterio experimentó un crecimiento constante.

Por otro lado, en el contexto de las reformas llevadas a cabo en este período, se destacó la búsqueda por actualizar los Planes y Programas de estudio de las escuelas normales regionales. En este aspecto, es necesario hacer referencia a que, para esta época, el país contaba con tres tipos de escuelas normales: las dependientes de Nación; las regionales dependientes de Nación: y las Rurales dependientes de los gobiernos provinciales. Es por ello que, dado que se consideraba que esta multiplicidad de variantes resultaba lesiva a las intenciones de homogeneizar la formación docente; con la reforma de 1952, el Ministerio de Educación modificó los planes de estudio de los magisterios regionales, identificándolos con los que regían para las escuelas normales nacionales. De esta forma los maestros egresados, habiendo tenido la misma experiencia formativa, se encontrarían en condiciones de llevar a cabo sus funciones con la misma eficacia, indistintamente de que hubieran sido instruidos en las ciudades o en el campo, debido a que en ambos casos tendrían en claro cuál era su verdadera misión docente (Ministerio de Educación de la Nación, 1953).

Finalmente, en lo que refiere a la orientación de los contenidos, se destacó la intención de que el dictado de todas las materias mantuviera una explícita relación con la Doctrina Nacional Peronista. "La educación ha de crear en todos los habitantes del país, por medio de centros de enseñanza, por acción directa sobre los alumnos e indirecta sobre el ambiente, una clara conciencia nacional en orden a los objetos del presente Plan" (Ministerio de Educación de la Nación, 1953). Por ello, si los futuros docentes serían los encargados de irradiar mediante su labor diaria el conocimiento de la doctrina, resultaba fundamental que los estudiantes de magisterio accedieran mediante su formación a un conocimiento cabal y profundo de la misma. En tal sentido, frente a la nueva impronta asignada a los contendidos escolares, el gobierno peronista debió evidenciar que las transformaciones educativas generadas no contradecían la impronta nacional que supo caracterizar a la educación desde 1947. Para el caso, se enunciaba que la inclusión en la currícula de contenidos asociados

con los logros alcanzados por el peronismo, lejos de perjudicar el normal desenvolvimiento escolar, implicaba una actitud constructiva y patriótica, convergente y unificadora de la nacionalidad sentida como vocación y practicada como destino (Ministerio de Educación de la Nación, 1953b; y 1955).

La peronización de los contenidos encontró su caso paradigmático en la inclusión, dentro del Plan de Estudios de la materia Cultura de la Ciudadanía. Esta asignatura, que se dictaba en los tres años del ciclo inferior básico común, se constituyó en un elemento fundamental para reafirmar en los alumnos los logros y realizaciones alcanzados durante la gestión peronista (Somoza Rodríguez, 2006).[19] Empero, más allá del caso de las materias que habían sido ideadas específicamente con el fin de incluir contenidos propios del peronismo, resulta útil visualizar cuál fue la impronta que se le asignó a otros contenidos que, *a priori*, no parecieran mantener un correlato directo con la Doctrina en cuestión. Al respecto, el análisis de los lineamientos asignados a la asignatura "Higiene, Puericultura y Primeros auxilios", dictada en el primer año del Nivel Superior, permite dar cuenta de cómo se dio tal vinculación. En tal sentido se debe remarcar que en los Programas de estudio se instaba al docente a evitar el desarrollo de explicaciones detalladas sobre los síntomas y las características de las enfermedades, dado que ese tipo de enseñanza no se condecía con los paradigmas vigentes de la enseñanza de la higiene. Es por ello que se enunciaba la necesidad de que se le diera más importancia al análisis de los factores sociales entre los que se destacaban la "familia, [la] vivienda, [la] educación y moralidad, [el] ambiente de trabajo [y la] influencia de los elementos que actúan contra la salud del hombre" (Ministerio de Educación de la Nación, 1953c). De esta forma, se consideraba que cuando el estudiante pudiera ser capaz de relacionar los contenidos aprendidos, con su realidad cotidiana, identificaría de qué forma las obras de asistencia y previsión social, iniciadas por el gobierno, habían mejorado cuestiones tales como la salud pública.

En este contexto, con el objeto de que las propuestas formativas estatales pudieran mantener un arraigo real dentro del espacio áulico, los nuevos Planes enumeraban una serie de acciones que debían ser llevadas a cabo por Directivos y Docentes. En lo referente a las máximas autoridades de la institución escuela se establecía que sobre ellos recaía la obligación de fiscalizar la labor docente. En tal sentido, se encontraba entre sus obligaciones la tares de examinar que cada profesor adaptara fielmente los programas vigentes, ciñéndose a las normas y orientaciones del Segundo Plan Quinquenal. Por otro lado, desde la perspectiva de la ejecución de los objetivos gubernamentales, se instaba al docente de cada materia a tener en cuenta que la necesidad de enseñar la Doctrina Peronista, no debía traducirse en un dictado compulsivo de contenidos y tareas que afectara la posibilidad de los estudiantes por cumplir con el resto de las materias. Al respecto se señalaba que, dado que en todas las asignaturas se debían incluir los principios de Segundo Plan Quinquenal, no era necesaria una exigencia excesiva del profesor. Es por ello que, mientras más coordinado fuera el accionar docente dentro de cada escuela, más efectivo sería el proceso de enseñanza que buscaba el gobierno.

[19] Para la peronización de los contenidos en otros niveles educativos, entre otros, ver: Plotkin, 1994; Corbiere, 1999.

A MODO DE CONCLUSIÓN

A lo largo del presente trabajo se pretendió dar cuenta de las características particulares con las que se buscó dotar al nivel magisterio durante el primer peronismo. En tal sentido, en primera instancia, se buscó evidenciar cómo el gobierno debió compatibilizar su intención de democratizar el acceso a todos los niveles de la enseñanza, con la aplicación de un examen de selección único y eliminatorio, para poder ingresar al Ciclo Superior de las escuelas normales. Es por ello que se considera que, en la búsqueda por alejarse de cualquier caracterización que relacionara a las prácticas educativas peronistas con la idea de una restricción arbitraria, el examen de ingreso acabó siendo dotado de un carácter profundamente vocacional que debía encontrar su correlato en la transparencia del proceso de evaluación. De esta forma, el Estado se desligó de toda responsabilidad en el hecho de que un joven no pudiera proseguir sus estudios en el nivel que los deseaba hacer. Serían entonces las capacidades individuales del aspirante las que lo insertarían, o bien lo alejarían para siempre, de la carrera de formación docente. Empero merced a esta caracterización, que se buscó imponer desde el discurso gubernamental, se considera que la existencia de un examen de selección, que conllevara implícita la posibilidad de excluir a un joven del nivel de estudio que pretendía cursar, evidenció que el acceso a la educación durante el peronismo continuó siendo restrictivo.

Por otro lado**,** en lo concerniente a las estrategias formativas, se buscó evidenciar cómo el gobierno se dispuso a maximizar los potenciales de los estudiantes seleccionados mediante diversas reformas aplicadas en los Planes y Programas de Estudio del magisterio. En tal sentido, se pueden distinguir dos momentos diferentes en lo que da cuenta de la aplicación de dichas reformas. En una primera instancia, los nuevos planes apuntaron a dotar a las escuelas normales de un carácter ampliamente nacional y anti positivista. Intención que se basó en la necesidad de contrarrestar los efectos nocivos de una orientación educativa, heredada de fines del siglo diecinueve, a través de la cual se había sobrestimado el conocimiento foráneo, en desmedro del conocimiento de la realidad argentina. Empero, merced a que entre 1947 y 1951 se evidenciaron rasgos de continuidad, en relación a cómo caracterizar los contenidos escolares, se observan una serie de discontinuidades que se expresaron en la aprobación de dos Planes y Programas de Estudios, para el nivel en cuestión, en un lapso de sólo un año. De esta forma se puede afirmar que la política educativa peronista no se caracterizó por ser monolítica y unidireccional. Por lo contrario, es posible evidenciar que las transformaciones acontecidas en los Ciclos Superiores de las escuelas normales se cristalizaron en un proceso plagado de marchas y contramarchas.

En lo que refiere al período en el que se efectivizó la peronización de los contenidos, se pueden referenciar una serie de factores. En primera instancia se debe contemplar el hecho de que durante la segunda presidencia de Perón se consideró que, entre los agentes del Estado sobre quienes pesaba la obligación de inculcar los principios fundamentales de la doctrina nacional, eran los docentes quienes mayores exigencias debían tener. Es por ello que resultaba fundamental que los futuros maestros, a través de su formación, adquirieran una conciencia peronista que luego pudiera ser transmitida en las aulas de todo el país. Por otro lado se observa que, durante este período, la formación docente ya no se caracterizó por la búsqueda de profundizar los aspectos pedagógicos de los estudiantes. Desde entonces dejó de tener relevancia que los maestros supieran cómo enseñar. Bastaba con que tuvieran en claro cuáles eran los contenidos que se debían transmitir.

BIBLIOGRAFÍA

Alliaud, A. (2010). *Maestros y su historia. Los orígenes del magisterio argentino.* Buenos Aires: Editorial Granica.

Arizaga, J.P. (1947). La enseñanza media en el Plan de Gobierno. *Boletín de Cultura.* Ministerio de Educación, p. 24. Buenos Aires

Bernetti, J. y Puiggrós, A. (1993). *Peronismo: Cultura política y educación (1945-1955)*. Buenos Aires: Editorial Galerna.

Billorou, M. (1998). Maestras y educación sanitaria. La construcción de la política sanitaria en los primeros gobiernos peronistas, *Anuario de la Facultad de Ciencias Humanas*, UNLPam, Vol. I, No1.

Blázquez, G. (2012). *Los actos escolares. El discurso nacionalizante en la vida escolar.* Buenos Aires: Miño y Dávila.

Caimari, L. (1995). *Perón y la Iglesia Católica. Religión, Estado y sociedad en la Argentina (1943-1955).* Buenos Aires: Ariel Historia.

Cammarota, A. (2010). El Ministerio de Educación durante el peronismo: ideología, centralización, burocratización y racionalización administrativa (1949-1955). *Revista Historia de la Educación Latinoamericana,* vol. 15 pp. 63-92.

Cammarota, A. (2011). El cuidado de la salud de los escolares en la provincia de Buenos Aires durante el primer peronismo (1946-1955). Las libretas sanitarias, las fichas de salud, y las cédulas escolares. *Propuesta Educativa*, FLACSO, Nº35.

Cammarota, A. (2014). *Somos bachiyeres. Juventud, cultura escolar y peronismo en el colegio Nacional Mixto de Morón*. Buenos Aires: Editorial Biblos.

Constitución de la Nación Argentina (1949). Artículo 3º. Presidencia de la Nación Argentina.

Corbiere, E. (1999). *Mamá me mima, Evita me ama: la educación argentina en la encrucijada*. Barcelona: Sudamericana.

D' Agostino, J. (1949). Nota de elevación de los programas del Ciclo Básico, Bachillerato, Magisterio y Escuelas de Comercio.

Decreto 4942 (15 de febrero de 1946). Presidencia de la Nación Argentina

Decreto 4490 (06 de marzo de 1952). Presidencia de la Nación Argentina

Decreto 5114 (20 de febrero de 1948). Presidencia de la Nación Argentina.

Decreto 5826 (27 de marzo de 1951). Presidencia de la Nación Argentina.

Decreto 9359 (19 de abril de 1949). Presidencia de la Nación Argentina.

Decreto 12 741 (10 de diciembre de 1952). Artículo 2. Ministerio Nacional de Educación. Presidencia de la Nación Argentina.

Decreto 31 655 (10 de octubre de 1947). Presidencia de la Nación Argentina

Fiorucci, F. (2012). Las escuelas normales y la vida cultural en el interior: apuntes para su historia. En Laguarda, P. y Fiorucci, F. Eds. (2012). *Intelectuales, cultura y política en espacios regionales (siglo XX).* Rosario: Prohistoria.

Fiorucci, F. (2014). Maestros para el sistema de educación pública. La fundación de escuelas normales en Argentina (1890-1930), *Revista Mexicana de Historia de la Educación,* Vol: II, Nº3 pp. 25-45.

Gache Piran, B. (21 de febrero de 1948). Resolución disponiendo que la redacción de los Programas analíticos estará a cargo delos profesores en las asignaturas que dictan.

Gvirtz, S. (1991) *Nuevas y viejas tendencias en la docencia (1945-1955)*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.

La Nación (13 de octubre de 1947). La enseñanza normal. *La Nación*.

La Prensa (26 de octubre de 1947). Número de Estudiantes normalistas. *La Prensa*.

Lionetti, L. (2012). *La misión política de la escuela pública. Formar ciudadanos de la república (1870-1916)*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Ministerio de Educación de la Nación (1949). "Planes y programas de estudios…"

Ministerio de Educación de la Nación (1953). La educación en el segundo Plan Quinquenal. p. 22.

Ministerio de Educación de la Nación (1953b). Segundo Plan Quinquenal. Subsecretaría de Informaciones.

Ministerio de Educación de la Nación (1953c). Planes y Programas de estudio para: Ciclo Básico, Segundo Ciclo del Bachillerato, Ciclo Superior del Magisterio, Escuelas Normales Regionales y Escuelas Nacionales de Comercio. p. 217.

Ministerio de Educación de la Nación (1955). La educación en el segundo Plan Quinquenal. Dirección General de Enseñanza Media y Normal. Síntesis del temario de la primera reunión del personal con los directivos.

Ministerio de Educación y Justicia (1964). Departamento Estadístico, Enseñanza Media. Tomos I y II (Normal y Media) p. 289. Buenos Aires.

Ministerio de Justicia e Instrucción Pública (1942a). Programas para los cursos del ciclo básico común a los estudios de bachillerato y magisterio. Inspección General de Enseñanza. Buenos Aires.

Ministerio de Justicia e Instrucción Pública (1942b). Programas para los cursos segundo ciclo de bachillerato y Ciclo Superior de magisterio. Inspección General de Enseñanza. Buenos Aires.

Ministerio de Justicia e Instrucción Pública (1948). Resolución designando a la comisión técnica encargada de la preparación de Planes y Programas de Estudio.

Mussacchio, P. (1948). Circular Nº10. Inspección General de Enseñanza.

Oszlak, O. (1997). *La formación del Estado Argentino. Orden, progreso y organización nacional*. Buenos Aires: Ariel.

Panella, C. (2003). Una aproximación a la enseñanza secundaria durante los primeros gobiernos peronistas (1946-1955), *Anuario del Instituto de Historia Argentina*, Nº3. pp. 155-157.

Perón, J. D. (1947). *La educación nacional*. Discurso enunciado el 4 de agosto de 1947, durante un acto organizado por docentes secundarios en el Teatro Colón, en Ministerio de Justicia e Instrucción Pública.

Petitti, E. (2013). La educación estatal en Argentina durante el peronismo. El caso de la provincia de Buenos Aires (1946-1955). *Trabajos y comunicaciones*, 2da. Época, Nº39, 2013.

Plotkin, M. (1994). *Mañana es San Perón: propaganda, rituales políticos y educación en el régimen peronista 1945-1955*. Buenos Aires: Ariel.

Resolución ministerial (26 de diciembre de 1953). Artículo 2. Presidencia de la Nación Argentina.

Resolución ministerial (26 de diciembre de 1953). Artículo 4. Presidencia de la Nación Argentina.

Secretaría de Educación de la Nación (1948). Programas para los cursos del Ciclo Básico Común a los estudios de Bachillerato y Magisterio. Pp. 49,51.

Somoza Rodríguez, M. (1997). Una mirada vigilante, educación del ciudadano y hegemonía en argentina (1946-1955). *Estudios de historia de la educación durante el primer peronismo (1943-1955),* Buenos Aires: Editorial los libros de riel.

Somoza Rodríguez, M. (2006). *Educación y política en Argentina 1946-1955*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Tedesco, J. C. (1986) *Educación y sociedad en Argentina (1880-1945)* Buenos Aires: Ediciones Solar.

Torre, J. C. dir. (2002). *Los años peronistas 1943-1955.* Buenos Aires: Sudamericana.

Torre, J. C. y Pastoriza, E. (2002). La democratización del bienestar, en *Los años peronistas (1943-1955)*. Buenos Aires: Sudamericana.

Wiñar, D. (1970). P*oder político y educación. El peronismo y la Comisión Nacional de Aprendizaje y Orientación Profesional.* Buenos Aires: Instituto Torcuato Di Tella.

ORGANIZACIÓN INSTITUCIONAL Y DEFINICIONES CURRICULARES EN LA ESJA EN LAS PROVINCIAS DE CHACO, ENTRE RÍOS Y CÓRDOBA

Francisconi, Alfonsina Soledad | Ulrich, María del Carmen | Bordón, María Eugenia[1]

RESUMEN

En este trabajo presentamos parte de los resultados de la investigación "La inclusión social y educativa en la Educación Secundaria de Jóvenes y Adultos en Argentina en el contexto de las políticas estatales 2004 - 2013. Un estudio en tres provincias argentinas: Entre Ríos, Córdoba y Chaco"[2].

Analizamos la Educación Secundaria de Jóvenes y Adultos en un contexto de políticas educativas centradas en la obligatoriedad de la educación secundaria, en premisas de inclusión socio-educativa y en el reconocimiento de la especificidad de la modalidad.

Los marcos regulatorios de la EPJA (Educación Permanente de Jóvenes y Adultos) plantean la necesidad de orientar la formación desde propuestas educativas que habiliten al joven y al adulto a intervenir en diferentes situaciones y contextos. El conocimiento se concibe como producto cultural, social e histórico y se entiende en términos de flexibilidad de espacios y tiempos de enseñanza y de aprendizaje.

Abordaremos las tensiones entre la necesidad de construir una nueva institucionalidad[3] que recupere la particularidad histórica de la educación de adultos, y la organización pedagógica y administrativa de las instituciones que imparten educación secundaria —modalidad presencial— de jóvenes y adultos, en las tres provincias estudiadas.

Por esto analizaremos las propuestas curriculares de cada provincia, su relación con los lineamientos federales, la organización institucional y el discurso de los funcionarios; proponiendo el trabajo en dos ejes:

- Fragmentación institucional y diversidad de propuestas formativas.
- Definiciones curriculares en la EPJA: avances y vacancias.

Palabras clave: Educación Secundaria de Jóvenes y Adultos – Normativas federales y jurisdiccionales – Instituciones – Propuestas curriculares.

FRAGMENTACIÓN INSTITUCIONAL Y DIVERSIDAD DE PROPUESTAS FORMATIVAS

Hacia una nueva institucionalidad en la EPJA

En este apartado desarrollaremos algunos rasgos establecidos por la Resolución N° 118 que en el año 2010 aprobó el Consejo Federal de Educación (CFE). Entendemos como fundamental centrarnos en esta normativa por ser específica de

[1] FHAyCS-UADER.

2 - Proyecto seleccionado por la Secretaría de Políticas Universitarias, Convocatoria 2013. Programa "Hacia un Consenso del Sur para el desarrollo nacional con inclusión social".

3 - Resolución N° 118/2010 CFE.

la EPJA, ya que establece orientaciones para pensar a la Educación de Jóvenes y Adultos en clave de modalidad, retomando los principios enunciados en la Ley de Educación Nacional (LEN) N° 26 206.

La Resolución establece que "la EPJA debe garantizar la condición de igualdad de todos los ciudadanos para acceder a la educación, definiendo los rasgos particulares de una oferta y una institucionalidad que constituyen una modalidad específica del sistema educativo argentino" (Anexo 1, Pto. 20, pág. 5). Se habla de una nueva institucionalidad que tiende a generar modelos o formatos de educación inclusiva, basados en el paradigma de la Educación Permanente. En este sentido, María Teresa Sirvent (2016) plantea que "la educación permanente enfrenta a un concepto de educación tradicional, antiguo y conservador", que limita a la educación al campo de la escuela y "niega toda la riqueza del más allá de la escuela".

Las instituciones, en tanto centros de educación permanente, deben trabajar en el marco de un contexto de políticas abiertas para los sujetos destinatarios. En el punto 52 se plantea la necesidad de promover un modelo institucional inclusivo, respetuoso de la heterogeneidad de los sujetos y de sus experiencias de vida (Res. Nº 118/10 CFE; Anexo 1, Pág. 9).

> (…) Los Centros de Educación Permanente para Jóvenes y Adultos son instituciones abiertas a las demandas emergentes del contexto que brindan una educación flexible y de calidad, que respetan la relevancia social de los saberes que transmiten. En este sentido, se impone la necesidad de diseñar alternativas organizacionales con nuevas combinaciones de las categorías de espacio y tiempo. (Res. Nº 118/10 CFE; Anexo 1, Pto. 55 Pág. 9)

A su vez, en el punto 54 se destaca la importancia de una apertura en la articulación con el contexto de los estudiantes, lo cual promovería no sólo la participación democrática de todos los actores de la vida escolar, sino también la integración de propuestas e instituciones que atiendan a la misma población (Res. Nº 118/10 CFE; Anexo 1, Pág. 9).

En esta línea, la normativa promueve la búsqueda de diferentes alternativas para completar los niveles obligatorios de escolaridad; evaluando como necesario diseñar e implementar formas de organización y propuestas de formación que propicien aprendizajes significativos y productivos con sentido y calidad.

Sin embargo, advertimos que, en términos de pensar las instituciones, la norma se detiene en la escuela como formato de institución para la EPJA.

Instituciones: entre la diversidad y la fragmentación

Lo que se desarrollará en ese apartado pretende mostrar una comparación de las propuestas de formación de Educación Secundaria para Jóvenes y Adultos en las provincias estudiadas. Se analiza, en primer lugar, una gran diversidad de ofertas, conformada por instituciones que —en algunos casos— fueron transferidas en los años '90 a las provincias, como los Centros Educativos de Nivel Secundario (CENS). En otros, responden a particularidades provinciales como los Bachilleratos Acelerados para Adultos (BAPA) y Escuelas Secundarias de Jóvenes y Adultos (ESJA) en Entre Ríos. En Chaco encontramos los Bachilleratos Libres para Adultos (BLA) y en Córdoba los Centros de Educación de Nivel Medio de Adultos (CENMA) (Homar y otros, 2016).

A continuación se describen estas propuestas educativas.

En la provincia de Chaco se reconoce que la educación secundaria de la modalidad se imparte fundamentalmente en BLA y CENS, los anexos de estas instituciones y en Escuelas de Gestión Social.

La Ley de Educación provincial N° 6691 del 2010 expresa que cada institución educativa "… es la unidad pedagógica del Sistema, responsable de los procesos de enseñanza y de aprendizaje…" y "... dispondrá de autonomía funcional, administrativa y pedagógica, necesaria para elaborar y ejecutar su proyecto educativo…" (Art. 162°). Se explicita en la norma que las instituciones deben atender al acceso y la trayectoria educativa de los estudiantes, considerando el trabajo con profesionales y con otras institucionales. Se establece la necesidad de asegurar el "funcionamiento y la cohesión de los distintos niveles y modalidades", retomando la estructura de Primaria y Secundaria ante la fragmentación desatada por la implementación de la Ley Federal de Educación en cada jurisdicción. Extiende la obligatoriedad a trece años, aunque en Chaco ya se extendía —desde 1997— hasta la Educación Polimodal inclusive (Ley de Educación Provincial Nº 4449 de 1997).

Los BLA constituyen un formato vigente en la provincia desde el año 1973. Es la única jurisdicción que mantiene esta propuesta, teniendo un plan de estudios que data del año 1972 y una resolución provincial posterior (Nº 1425 del año 1973). La Directora de la modalidad expresó que los planes de estudios vigentes "tienen una trayectoria escolar cronológica pensada en dos años más o menos" (Entrevista la Directora Provincial de Jóvenes y Adultos de Chaco; 2015).

Los BLA se crean con la intención de ofrecer a los adultos mayores de 21 años un régimen ágil de cursado, facilitando la prosecución de estudios y favoreciendo la igualdad de oportunidades. La norma también refiere a la necesidad de simplificar al máximo los contenidos para promover que los estudiantes se incorporen a la dinámica social; lo cual denota una contradicción con la intencionalidad del formato de los bachilleratos (Homar y otros, 2016).

Por otra parte, nos encontramos en la provincia con dos CENS funcionando en las ciudades de Resistencia y Sáenz Peña. Poseen un Plan de Estudios del año '83 aprobado mediante Resolución N° 206/83 y modificatoria N° 1322/88 del Ministerio de Educación y Justicia de la Nación; conservando la estructura de ciclo básico y orientado.

La directora provincial sostuvo que los CENS "… si bien están muy poblados de alumnos, los estudiantes no tienen fluidez… porque hasta el 2011 no tenían un sistema de equivalencias con las escuelas comunes" (Entrevista a la Directora Provincial de Jóvenes y Adultos de Chaco; 2015).

Es importante advertir la dependencia institucional compartida de la Educación Secundaria de Jóvenes y Adultos. La funcionaria da cuenta de esto:

> (…) Los BLA siguen teniendo dependencia compartida, de hecho en estos momentos, ya avanzada y madurada la idea, dependen más de nosotros que de Secundario, pero no hay una normativa que diga que dependen de nosotros; según la necesidad que tienen es que acuden a nosotros o a ellos, y los supervisores son los mismos (Entrevista a la Directora Provincial de Jóvenes y Adultos de Chaco; 2015).

Por un lado, se identifica que para la gestión educativa las instituciones fundamentales son los BLA, ya que ha crecido de manera importante su número y los anexos (en el periodo 2004-2013 se triplica de 22 a 67 instituciones). Asimismo, resaltamos que se considera compartida la dependencia institucional, aunque no se registran normativas que así lo establezcan. De acuerdo a la dinámica y las demandas que presenten, los establecimientos acuden a la Dirección de Educación Secundaria o a la Dirección de Jóvenes y Adultos.

Esto manifiesta no sólo una profunda fragmentación organizativa y pedagógica, sino que también da cuenta de que la estructura del sistema educativo

no reconoce en su especificidad a las propuestas de Educación Secundaria de Jóvenes y Adultos, las cuales quedan desintegradas y con lógicas diferentes (Homar y Otros, 2016).

Respecto de la composición de los equipos de gestión en la Educación Secundaria de la modalidad, se destaca la figura del Director, así como también "en algunos casos [hay] vicedirectores cuando [las instituciones] son de primera y tienen la carga horaria de acuerdo a la categoría", expresó la Directora de la modalidad. Por su parte, la Directora de Niveles y Modalidades comentó que en el caso de los CENS y los BLA hay Directivos, Asesores pedagógicos o Profesores Guías; el vice se ocupa de los anexos de los BLA específicamente.

En consonancia con la falta de claridad respecto de la dependencia institucional, en la jurisdicción no se cuenta con la figura de supervisores específicos para la EPJA, es por ello que en muchos casos los equipos institucionales tienen como principal referente pedagógico a supervisores de Educación Secundaria o Primaria común.

Por último, mencionamos las Escuelas de Gestión Social, con una fuerte presencia de organizaciones sociales, agrupaciones políticas, religiosas y comunidades aborígenes.

> (…) En ellas se brindan distintas propuestas educativas entre las cuales está la Educación Secundaria para Jóvenes y Adultos con el Plan de estudios de los BLA. Según información brindada en entrevistas, tienen distintos tiempos académicos de cursado. En la descripción de estas instituciones hay una fuerte connotación social —más allá de su nombre— porque como destinatarios de estas propuestas se encuentran sectores vulnerables (Homar y otros, 2016).

En lo que concierne a la situación entrerriana en el período 2004 - 2013 son notables las numerosas variaciones respecto de la organización institucional por las cuales se atravesó. La profundización de la fragmentación de la oferta educativa ha sido la nota destacada en esta provincia.

En el año 2001 encontramos diferentes instituciones dependientes de la Dirección de Educación Media Polimodal: Bachilleratos Acelerados para Adultos (BAPA), Secundaria para Adultos en Colegios Nacionales, CENS, Bachilleratos comerciales y comunes con 3, 4 y 5 años de duración.

Por otra parte, existen otras instituciones dependientes de la Dirección de Educación de Jóvenes y Adultos. En el año 2003, aprobado por el Decreto N° 2 477 del Gobierno de la Provincia se establece la Terminalidad de EGB 3 para adolescentes, jóvenes y adultos, en las 47 escuelas nocturnas primarias (44 públicas y 3 privadas). Los sujetos que ingresaban a la misma, "provenían mayoritariamente de 'escuelas medias e intermedias' como consecuencia del abandono temprano que se había profundizado en la escuela primaria común, junto a la repitencia y el abandono escolar en los primeros años de la secundaria común" (Homar, 2006). Cabe destacar la existencia de diferentes diseños curriculares según la dependencia; fragmentación que se sostiene a pesar de los cambios y las modificaciones en la organización de las escuelas.

Luego de la aprobación de la Ley Provincial N° 9 890, el CGE dicta la Resolución N° 2158/09 que organiza la Educación Secundaria de Jóvenes y Adultos en 3 (tres) años: 2 (dos) correspondientes al Ciclo Básico y 1 (uno) al Ciclo Orientado, con distintas terminalidades. Se establece que los anteriores Trayectos C y D en que estaba organizado el diseño curricular de la Terminalidad de EGB 3 van a formar parte del Ciclo Básico.

La misma normativa define que pasarán a denominarse Escuelas Secundarias para Adultos (ESA) las siguientes instituciones: los BAPA, los Comerciales para Adultos, los CENS, los Bachilleratos para la Administración Pública, Bachilleratos Municipales y otras especializaciones de Polimodal y Nivel Medio con dependencia de la Dirección de Educación Secundaria.

Por otra parte, estas instituciones sufren también una fragmentación en lo que respecta a la dependencia administrativa y pedagógica. Se reconoce en el año 2010 —Res. N° 205 CGE — la creación del Ciclo Básico Común en 32 (treinta y dos) de las instituciones de Educación Primaria de la modalidad que nos ocupa —donde venía funcionando la terminalidad EGB 3—. Entonces, se define que administrativa y presupuestariamente dependan de la Dirección de Educación de Jóvenes y Adultos y pedagógicamente de la Dirección de Educación Secundaria. Con ello, se profundiza la fragmentación de las experiencias escolares y del campo educativo (Tiramonti, 2004) al generarse desde la gestión educativa dos dependencias diferentes para los mismos destinatarios (Homar y otros, 2016).

Dada la propia demanda institucional, en el año 2011 —Res. N° 1 507 CGE— se reconvierten los cargos de Coordinadores de los ciclos básicos (creados en 2010 — Res. N° 380 CGE —), por cargos de Secretarios de tercera categoría. Estos cargos se mantienen hasta el presente, aun cuando en estas instituciones se incorporó el ciclo orientado; depositándose en los secretarios la responsabilidad administrativa y pedagógica de las escuelas de Educación Secundaria, al tener funciones de director. Desde septiembre del 2013 dependen presupuestariamente de la Dirección de Educación de Jóvenes y Adultos (DEJA).

En ese año se unifica en la DEJA la dependencia pedagógica, administrativa y presupuestaria de las 39 (treinta y nueve) Escuelas Secundarias de Jóvenes y Adultos (ESJA) —Res. N° 3 233 CGE—; mientras que las Escuelas Secundarias para Adultos (ESA) mantienen su dependencia en la Dirección de Educación Secundaria como se había definido en 2009.

Acerca de esta doble dependencia comentaba el funcionario:

> (…) Hemos llegado a tener un acuerdo que todavía no lo hemos podido implementar, tenemos la idea que jóvenes y adultos dependan de jóvenes y adultos… implica otro presupuesto, mayor número de supervisores, y hacer a través de una ley la transferencia de presupuesto a la otra dirección… es una posibilidad que lo hagamos. Hay acuerdo político de poder hacerlo (Ex Director provincial de Jóvenes y Adultos; 2015).

Si bien el entrevistado alude a un acuerdo político, se advierte que se traslada la decisión al plano de lo presupuestario como motivo de postergación de lo que son definiciones políticas (Homar y otros, 2016).

En el mismo año, mediante Res. N° 2 651 CGE, se crean los cargos de supervisores zonales para el acompañamiento pedagógico de las instituciones. Sin embargo, los 3 (tres) cargos creados a tal fin resultan escasos, teniendo en cuenta la distribución zonal, la vasta amplitud geográfica sobre la que deben trabajar y lo que demanda el seguimiento de las actividades cotidianas de las escuelas. Tienen a cargo, además, las escuelas Secundarias de Jóvenes y Adultos que funcionan en las unidades penales (Homar y otros, 2016).

En 2016 se amplía a 5 (cinco) las zonas establecidas para supervisión y se crean cargos de asesores pedagógicos para todas las instituciones de la modalidad.

En la provincia de Córdoba se destacan niveles de mayor coherencia con respecto a las definiciones nacionales, aun cuando mantienen sus particularidades.

La Dirección General de Educación de Jóvenes y Adultos creada en 2008, presenta como oferta educativa presencial los Centros de Educación de Nivel Medio de Adultos (CENMA); sus Anexos[4] y las Extensiones Áulicas; donde se reubican o relocalizan docentes de una división de un CENMA en un horario o espacio diferente (Acín, 2013).

En el año 2010 se sanciona la Ley de Educación N° 9 870, en la cual las Instituciones Educativas son caracterizadas por su conformación a través de "…normas democráticas de convivencia y funcionamiento, respetuosas del pluralismo y la tolerancia, facilitando la participación responsable y solidaria" (Art. 13°). "Las instituciones cuentan con organismos de apoyo como asociaciones cooperadoras, clubes, cooperativas, entre otros". Cabe destacar, que hay una apuesta ideológica explícita en "enfrentar situaciones de injusticia, marginación, estigmatización y otras formas de discriminación" (Art. 16°, inc. b).

El plan de gestión de la Dirección General define como aspectos centrales a la expansión de la modalidad, desde un trabajo de organización interna y relocalización de los servicios educativos. Además, intenta promover la integración de estos servicios, desde la perspectiva de educación permanente. En esta línea, la innovación se propone como un tercer aspecto para pensar lo curricular desde la integración y la flexibilidad de las propuestas (Homar y otros, 2016).

Asimismo, en distintos documentos oficiales de la provincia, la fragmentación aparece como una preocupación, así como la necesidad de superarla con criterios comunes respecto de los sujetos, la modalidad y lo curricular, promoviendo la continuidad pedagógica de los sujetos en las propuestas formativas.

Respecto de la organización institucional, retomamos la palabra del Director provincial:

> (…) nos hemos dado el trabajo de integrar la primaria con la secundaria y en lo posible que trabajen en el mismo espacio físico para favorecer esa integración… (Director General de Educación de Jóvenes y Adultos de la Provincia de Córdoba, 2015).

En este sentido, se reconoce también la heterogeneidad de los sujetos: edades cronológicas dispares, trayectorias sociales, educativas y políticas, pertenencia a distintos grupos sociales, lugares de procedencia, entre otros. En su mayoría son sujetos que el sistema educativo "fue perdiendo" y se incorporan a esta modalidad (Propuesta Curricular para el Ciclo Básico del Nivel Secundario Presencial; 2011).

DEFINICIONES CURRICULARES EN LA EPJA: AVANCES Y VACANCIAS

Lineamientos curriculares federales: el desafío de la formación por capacidades.

La Resolución Nº 118/10 del CFE hace hincapié en la formación y promoción de capacidades esperables en los estudiantes, superando una estructura escolarizada centrada en el enciclopedismo o en el logro de competencias (Res. Nº 118/10 CFE Pto. 58; Pág. 9). Lo anterior implica vincular el conocimiento con prácticas sociales, saberes, experiencias vinculados a la vida cotidiana de los estudiantes, considerados socialmente relevantes (Res. N°118/10 CFE Pto. 59, Anexo II).

Asimismo, la norma establece en el punto 58 que "la propuesta curricular de la modalidad debe reemplazar la idea de alcanzar determinados logros educativos 'cumpliendo una cantidad de horas predeterminadas', por la de alcanzarlos

[4] Éstos comprenden también aquellos ubicados en Contextos de Privación de la Libertad.

'cumpliendo con determinados objetivos de aprendizaje'" (Res. Nº 118/10 CFE Anexo 1; Pág. 10). Es importante analizar qué implica la perspectiva de formación de capacidades y cuestionar si esta postura ha logrado romper con el posicionamiento político de la LFE, que priorizaba la formación de competencias.

La norma reconoce las trayectorias formativas de los estudiantes, la acreditación de conocimientos adquiridos por fuera del sistema educativo y la flexibilización y contextualización de los tiempos y ritmos de aprendizaje, lo cual se torna necesario y fundamental para poder atender a la Educación Permanente de estos sujetos. Recomienda una estructura curricular cuya organización sea interdisciplinaria, modular y ciclada a partir de contextos problematizadores que desnaturalicen los saberes y las prácticas cotidianas de los sujetos, y rompan la mirada anualizada de los procesos de aprendizaje y de enseñanza.

Al centrar el eje curricular en los aprendizajes de los estudiantes:

> (…) La organización curricular de la EPJA debe tener la flexibilidad necesaria para posibilitar que los sujetos de la modalidad transiten los ciclos o niveles de acuerdo a sus ritmos de aprendizaje y que a la vez se les otorguen acreditaciones parciales (Res. Nº 118/10 CFE; Anexo 1, Pto. 59; Pág. 10).

La idea de módulo refiere a un campo orientado por las capacidades a desarrollar en los estudiantes, los contenidos a enseñar, las estrategias y actividades propuestas y la evaluación de esas capacidades. Cuentan con un cierto grado de autonomía en relación con la estructura curricular de la que forma parte, pero a su vez conforman ciclos formativos, que en tanto trayectos de formación permiten al estudiante apropiarse de una serie de capacidades de un determinado cuerpo de saberes acreditable (Res. Nº 118/10 CFE; Anexo II, Pto. 33; Pág. 9).

Las jurisdicciones se enfrentan al desafío de eliminar barreras educativas existentes entre los distintos sistemas educativos provinciales, cuestión que sigue siendo una deuda.

Propuestas curriculares provinciales

En este apartado se analizan las vacancias y avances curriculares en las jurisdicciones investigadas, teniendo en cuenta que la especificidad de la escuela en tanto institución educativa se vincula a su lugar como espacio de enseñanza, donde circulan saberes y se juegan relaciones de poder, lo cual se tensiona con una concepción de currículum (Homar y otros, 2016).

Es importante tener en cuenta que la existencia de lineamientos federales que orientan sobre las características de las instituciones y la estructura curricular de la modalidad, no garantiza su plena ejecución; no se traduce de manera idéntica en las prácticas, ya que las mismas son sociales e implican relaciones de fuerza y poder.

A continuación describiremos las definiciones curriculares en la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos en cada provincia.

En la provincia de Chaco, los planes de estudios de los BLA proponen un trabajo con cursos de apoyo que se orientan en vistas a los exámenes que deben rendir los estudiantes, a modo de tutoría. Organizado en dos niveles, con tres ciclos y doce asignaturas, los BLA ofrecen espacios de consulta y orientación libres, lo cual no supone el dictado de clases. El recorrido de las asignaturas lo define el estudiante según sus posibilidades, considerando el régimen de correlatividades que establece el plan entre los distintos ciclos, así como también las equivalencias que puedan aprobarse de la escuela secundaria común.

La referente de Educación de Jóvenes y Adultos de esta provincia nos habló de un cambio "espontáneo y natural" de este formato que ha pasado de ser libre para

convertirse en presencial, al parecer por la propia demanda de los estudiantes, a pesar de no estar enmarcados en ninguna normativa que respalde la modalidad de cursado.

Notamos aquí que el uso que realiza la entrevistada de los términos "naturalmente" y "espontáneamente" refiere a procesos de cambios de la propuesta educativa que surgen como respuesta a las necesidades de los estudiantes (Homar y otros, 2016).

En términos organizativos, los BLA tienen una propuesta flexible en relación a la modalidad de cursado y disponen de un sistema de tutorías en cada espacio disciplinar, con lo que se asemeja a las estrategias específicas del Plan FinES. Al respecto, la Directora de la Modalidad nos explicó que los BLA "funcionan en cualquier lado, puede ser una Iglesia, un club, un centro cultural, el lugar que tengan disponibles las organizaciones y el horario que desea el estudiante" (Entrevista a Directora de Educación de Jóvenes y Adultos de Chaco, 2015).

Tanto el Plan de Estudio de los BLA como el de los CENS explicitan su carácter flexible y pretenden distanciarse de condiciones tradicionales de evaluación; en el primer caso reduciendo el número de las mismas; en el segundo llevando a cabo evaluaciones de seguimiento individual y evitando la enseñanza masiva. Sin embargo, en ambos casos la estructura mediante la cual se lleva adelante los procesos evaluativos conserva rasgos que contradicen estas premisas.

En el año 2012 la Dirección provincial de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos presentó el Diseño Curricular de Educación Primaria de jóvenes y adultos. Esta propuesta es la única de la modalidad en Chaco que se organiza en función de las normativas nacionales vigentes.

Por lo mencionado en el apartado anterior respecto a la dependencia de los BLA y los CENS, la Dirección de Educación Secundaria del Ministerio aprueba en el año 2013 el Diseño Curricular de Educación Secundaria común. Este diseño comparte la misma estructura para todas las propuestas de Educación Secundaria y la propuesta más actualizada de la provincia.

En cuanto a los diseños para la Educación Secundaria de Jóvenes y Adultos, la Directora de la Modalidad sostuvo que en 2014 comenzaron a "recoger insumos; hacer jornadas con los docentes de Secundario de adultos" para propiciar el cambio del plan de estudios (Entrevista a la Directora de Jóvenes y Adultos, 2015).

Por su parte, la Directora de Niveles y Modalidades nos comentó:

> (…) Nos está tomando ya el último año de la gestión del Ministro Sileoni[5]; por los tiempos materiales no se pudo trabajar, pero eso se va a hacer de acuerdo a los lineamientos que se establezcan desde el Consejo Federal, pero hasta ahora mantenemos la estructura de los BLA y de los CENS (Entrevista, 2015).

Ambas entrevistadas coinciden en que la proximidad con la finalización del período de gestión ministerial dificulta la posibilidad de actualización de los diseños y planes de estudio para la Educación Secundaria de Jóvenes y Adultos, debido fundamentalmente a la falta de tiempo.

Advertimos que no existen en esta provincia modos de organización propios o específicos respecto de las instituciones Secundarias para Jóvenes y Adultos ya que dependen de la Dirección de Educación Secundaria común y, ésta a su vez, de la Dirección General de Niveles y Modalidades. Por otra parte, notamos que las acciones de gestión no están orientadas a poner en debate los planes de estudio de los CENS y los BLA.

[5] Ministro de Educación Nacional. Periodo 2007-2015.

En el caso de Entre Ríos, la Educación Secundaria de Jóvenes y Adultos se vio atravesada por una reorganización institucional en los años analizados, que derivó en una diversidad de propuestas curriculares.

En 2008 la provincia tenía vigente un diseño curricular específico para jóvenes y adultos que contemplaba la Educación Primaria y ciclo básico del Secundario —Res. N° 508/07 CGE—. Según lo expresado por el funcionario entrevistado, estaba organizada la propuesta en trayectos educativos:

> (…) que le permitían al alumno poder ir transitando cada uno de ellos en distintas formas (…) Tenían lo que era el trayecto C y D… el trayecto C, que era de un solo año… lo que venía a ser el séptimo en ese momento… después pasabas al trayecto D que hacías el octavo y el noveno año, juntos en un año. El primero de estos trayectos estaba a cargo de maestros y el Trayecto D a cargo de profesores. El director era de la Escuela Primaria (ex Director Provincial de Jóvenes y Adultos, 2015).

En la entrevista también nos comentaba que en 45 (cuarenta y cinco) escuelas nocturnas que ofrecían el trayecto C y D también funcionaban "lo que antes llamábamos BAPA, los bachilleratos acelerados… teníamos una doble oferta con la nueva reglamentación, con el mismo diseño curricular íbamos a tener dos títulos en la misma escuela" (Entrevista, 2015).

En el año 2010 —Res. Nº 366 CGE— se aprueba la Estructura Curricular y los Lineamientos Preliminares para el Diseño Curricular de la Educación Secundaria para Jóvenes y Adultos. En los fundamentos de la normativa hace referencia a la coexistencia de diversos planes y orientaciones lo que amerita transitar en la búsqueda de la unidad organizacional y pedagógica de la Escuela Secundaria de Jóvenes y Adultos.

Si bien en la misma norma se explicita que un nuevo diseño tiene que surgir del debate e involucrar a "diversos actores sociales: supervisores, directores, coordinadores, alumnos, preceptores, ordenanzas, replanteando sus mandatos históricos, resignificados en el contexto actual", al año siguiente se aprueba el Diseño Curricular para las ESJA —Res. N° 4 000/11 CGE— a partir del trabajo liderado por la Dirección de Educación Secundaria, con escasa participación de la Dirección de Educación de Jóvenes y Adultos. Sin embargo, este diseño se construye para su implementación en los formatos institucionales ESJA y ESA, constituyendo la única relación entre ambas propuestas.

El Diseño Curricular se propone explícitamente superar el déficit que supone la falta de actualización epistemológica de los docentes, la existencia de un sustrato ideológico antidemocrático y la escasa significatividad de los contenidos en las propuestas pedagógicas.

Partiendo de una mirada compleja de los sujetos pedagógicos de la modalidad, la resolución propone un diseño curricular flexible y contextualizado, que promueva un trabajo articulado entre los distintos espacios. Propone también la creación de consejos institucionales, tutorías disciplinares, prácticas educativas, la conformación de cátedras compartidas, la construcción de proyectos para la atención de la discapacidad, entre otros lineamientos. Pero, contrariamente, presenta una estructura curricular anualizada y organizada disciplinariamente, adhiriendo a las terminalidades propuestas para las escuelas Secundarias comunes (Homar y otros, 2016).

La provincia de Córdoba presenta una organización —ya descripta en el apartado anterior— que reúne en la Dirección General a todas las propuestas formativas presenciales de la modalidad.

A partir de la Ley N° 9 870 se desarrolla una nueva propuesta curricular para el Nivel Secundario presencial de Jóvenes y Adultos. Esta se constituye como continuidad de otras acciones emprendidas desde la provincia, tales como el Programa de Educación a Distancia de Nivel Medio (2000), y la elaboración del currículo de Nivel Primario para Adultos (2008).

La Resolución Ministerial N° 084/11 aprueba el diseño curricular para el Ciclo Básico de la Educación Secundaria para Jóvenes y Adultos, siendo opcional la aplicación de la nueva estructura durante el primer año de vigencia de la normativa.

> (…) la nueva propuesta se asienta en: la profundización del trabajo en áreas, la introducción al mundo del trabajo (área técnico-profesional), la articulación con organizaciones sociales y de la producción y el impulso a la actualización de los contenidos de los proyectos institucionales de cada centro educativo (Diseño Curricular Ciclo Básico Presencial, 2011, pág. 16).

La propuesta se organiza en espacios curriculares, integrados por talleres y disciplinas, que conforman áreas (a excepción de matemáticas). Cada área posee ejes transversales que permiten la articulación entre las disciplinas que la componen, así como también guardan relación con el diseño curricular del nivel primario de la modalidad.

En torno a esto, el Director General manifestó que se han incluido espacios de vinculación de educación y trabajo y la posibilidad de continuidad de estudios superiores por parte de los estudiantes.

El funcionario explicita que esas reformas curriculares están vinculadas a:

> (…) La lectura de la realidad (…) las propias voces de los estudiantes (…) sus inquietudes en cuanto a conseguir trabajo, (…) para continuar estudios superiores y hacer una tecnicatura. (…) la propia realidad es la que te va marcando estas cuestiones de a ver dónde pongo el acento de trabajo en la continuidad de estudio (Director General de Educación de Jóvenes y Adultos, 2015).

En continuidad, mediante Resolución Ministerial N° 148/13, se aprueba la organización curricular del Ciclo Orientado (correspondiente al 2do y 3er año) de la Educación Secundaria de Jóvenes y Adultos[6].

Estas normas disponen dos ciclos: Básico y Orientado. El ciclo básico es común a todas las orientaciones y está centrado principalmente en el logro de capacidades esperables propias de las disciplinas y de los ejes transversales.

Por su parte, el ciclo orientado promueve el desarrollo de capacidades propias de la orientación, es decir, de un determinado ámbito de desempeño social y/o laboral. Las orientaciones definidas en función de la Resolución N° 84/10 del CFE, son las siguientes: Ciencias sociales y humanidades; Ciencias Naturales; Turismo; Economía y Administración; Agro y Ambiente e Informática.

En el segundo año se incorporan para el área Técnico Profesional como espacios comunes a las orientaciones dos asignaturas: Problemáticas Económicas Actuales y Derecho del trabajo y de la Seguridad Social. Esto da cuenta del énfasis puesto en la Formación para el Trabajo y la Orientación Vocacional de los estudiantes. En el tercer año en cambio, aparecen asignaturas que profundizan las distintas orientaciones.

> (…) Otra de las cuestiones que se menciona en la Propuesta es la necesaria articulación con organizaciones sociales y de la producción, con el objetivo de generar un proyecto más amplio de trabajo y lograr un avance y una consolidación del sentido identitario de la modalidad (Homar y otros, 2016).

[6] Dejando sin efecto la Resolución Nº 740/11 ME.

Podemos identificar en las líneas de trabajo de la Dirección General, la preocupación por conocer al destinatario de la educación de adultos: "(…) tenemos que conocer más al estudiante, tenemos que ver menos preconceptos y más conocimientos" (Director General de Educación de Jóvenes y Adultos, 2015).

Analizamos que las propuestas curriculares de la provincia de Córdoba guardan coherencia con lo que proponen los lineamientos federales en relación a la generación de propuestas flexibles y abiertas al reconocimiento de las particularidades de los estudiantes, fomentando la vinculación de los espacios educativos con los espacios socioproductivos.

CONSIDERACIONES FINALES

A modo de cierre de lo expuesto en esta ponencia, advertimos la complejidad institucional que atraviesa la Educación Secundaria de Jóvenes y Adultos en las tres provincias estudiadas, manifestándose en la organización de las instituciones y la diversidad de recorridos propuestos por los planes de estudio y diseños curriculares vigentes.

En las provincias de Chaco y Entre Ríos, encontramos una marcada fragmentación de la dependencia organizativa y pedagógica de las instituciones de la modalidad. En el caso de Chaco se suma la falta de actualización y contextualización de los planes de estudio que datan de las décadas del setenta y ochenta, y que no reconocen las características de los sujetos destinatarios.

Creemos que el reconocimiento de los sujetos jóvenes y adultos, sus historias de vida, conocimientos, expectativas, necesidades y experiencias; expresado en distintos documentos, pretende interpelar discursos y prácticas institucionales. Esto se hizo visible de un modo más coherente en los discursos y modos de organización que propone la provincia de Córdoba para la Educación Secundaria.

Sin embargo, más allá de la presencia de normativas federales, siguen vigentes las barreras educativas advertidas en la Resolución N° 118/10 CFE. La descentralización de las propuestas educativas —consecuencia de la LFE— continúa potenciando las definiciones de cada provincia con mayor o menor grado de autonomía.

BIBLIOGRAFÍA

Acín, A. B. (2013). *La educación secundaria de adultos en la actualidad. Un estudio comparado entre Córdoba (Argentina) y Cataluña (España)*. Capítulo 5. (Tesis de doctorado). Universitat de Barcelona.

Ferreyra, H. A. (Coord.) y Acosta, M.; Blanas, G.; Bortolotto, G. y otros (2013). *Políticas de Educación Secundaria de Jóvenes y Adultos. El caso de la provincia de Córdoba, Argentina (2006-2012). Actores, instituciones y prácticas en contexto.* Córdoba: Comunic-Arte.

Homar, A.; Altamirano, G.; Dalinger, M.; Francisconi, A.; Pujol, G.; Ulrich, M.; Pergiovanni, (2014). *Políticas estatales en la inclusión social y educativa de jóvenes y adultos. Avances de un primer análisis documental*. Recuperado de: http://congresoaasunne.blogspot.com.ar/p/ponencias.html

Homar, A.; Altamirano, G.; Dalinger, M.; Francisconi, A.; Pujol, G.; Ulrich, M. (2015). *Políticas Educativas de Inclusión en la Educación Secundaria de Jóvenes y Adultos. Un estudio en las provincias de Entre Ríos, Chacho y Córdoba.* Manuscrito inédito.

Homar, A.; Francisconi, A.; Pujol, G.; Ulrich, M. (2015) Inclusión social y educativa en la Educación Secundaria de Jóvenes y Adultos. Entre normativas y modos de gestión. *IX Jornadas de Investigación en Educación: Políticas, Transmisión y Aprendizajes. Miradas desde la Investigación Educativa.* Córdoba.

Homar, A.; Francisconi, A.; Pujol, G.; Ulrich, M.; Alarcón, M. B.; Bordón, E. (2015) La Educación Secundaria de Jóvenes y Adultos: entre los discursos de gestión y las normativas de la modalidad. *Encuentro Latinoamericano. La educación de jóvenes y adultos en América Latina.* Buenos Aires.

Homar, A. (2006). *Algunas reflexiones en torno a la educación de jóvenes y adultos en la provincia. Conferencia para educadores de Jóvenes y Adultos*. Manuscrito inédito. Facultad Ciencias de la Educación. AGMER.

Mezzadra, F. (2003). *Las provincias educativas. Estudio comparado sobre el Estado, el poder y la educación en las 24 provincias argentinas.* (Proyecto. Informe Jurisdiccional N° 19) Buenos Aires: CIPPEC (Centro de Implementación de Políticas Públicas para la equidad y el crecimiento). Recuperado de: http://cippec.org/proyectoprovincias/archivos/entrerios_ok.pdf 97

Sirvent, M. T. (2016). *1° Simposio Regional de Educación Secundaria de Educación de Jóvenes y Adultos*. Paraná, Entre Ríos.

Tiramonti, G. (2004). *La trama de la desigualdad. Mutaciones recientes de la escuela media*. Buenos Aires: Manantial.

Normativa nacional

Ley de Educación Nacional N° 26 206/06

Ley Federal de Educación N° 24 195/93

Consejo Federal de Educación (CFE)

Resolución Nº 84/09 CFE. Lineamientos políticos y estratégicos de la educación secundaria obligatoria.

Resolución Nº 118/10 CFE. Documento base para la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos.

Normativa de Entre Ríos

Ley Provincial de Educación N° 9 330/01. CGE

Ley de Educación Provincial N° 9 890/09. CGE

Decreto 2477/03 GOB Entre Ríos. Terminalidad de EGB 3 para adolescentes, jóvenes y adultos.

Resolución Nº 508/07 CGE. Diseño curricular de la educación primaria y el ciclo básico de la Educación Secundaria.

Resolución N° 2158/09 CGE. Organiza la Educación Secundaria de Jóvenes y Adultos

Resolución N° 205/2010 CGE. Ciclo Básico de Educación de la Escuela Secundaria de Jóvenes y Adultos.

Resolución Nº 366/10 CGE. Estructura Curricular Preliminar y Lineamientos Preliminares para el Diseño Curricular de la Educación Secundaria para Jóvenes y adultos.

Resolución N° 4000/2011 CGE Diseño Curricular para las ESJAS

Resolución N° 2651/13 CGE. Creación de cargos de supervisores zonales para la modalidad

Normativa de Chaco

Ley Provincial de Educación N° 4449/1997.

Ley Provincial de Educación N° 6691/2010.

Diseño Curricular de Educación Primaria de Jóvenes y Adultos, año 2012.

Resolución N° 3052/72. Plan de estudios de los Bachilleratos Libres para Adultos. Ministerio de Educación de la Nación.

Resolución N° 206/83. Plan de Estudios Centros Educativos de Nivel Secundario. Ministerio de Educación de la Nación.

Resolución N° 1322/88 Modificatoria Resolución N° 206/83. Ministerio de Educación de la Nación.

Diseño Curricular Nivel Secundario, año 2013.

Normativa de Córdoba

Ley Provincial de Educación N° 9870/10.

Ley Provincial de Educación Nº 8113/91

Resolución N° 84/11 ME. Diseño Curricular Ciclo Básico para Jóvenes y Adultos Presencial.

Resolución N° 148/13 ME. Diseño Curricular Ciclo Orientado para Jóvenes y Adultos Presencial.

LAS POLÍTICAS DE FINANCIAMIENTO DE LA EDUCACIÓN EN CÓRDOBA

González Olguín, Eduardo | Castro González, Enrique[1]

RESUMEN

En esta presentación exponemos resultados de una investigación que pretende la reconstrucción de los sentidos que orientan las políticas educativas provinciales, particularmente las decisiones presupuestarias que acompañan tales regulaciones.

Analizamos información publicada por la Dirección de Planeamiento e Información Educativa de la Subsecretaría de Igualdad y Calidad, dependiente del Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. Así mismo se utilizan datos del Ministerio de Finanzas y la Dirección General de Estadísticas y Censos de la Provincia y datos provenientes del INDEC.

La construcción del presupuesto educativo encierra complejas decisiones sobre la distribución de recursos en los niveles que constituyen el tramo obligatorio de la escolaridad.

El presupuesto se compone de partidas con fondos de origen provincial, nacional y préstamos de organismos multilaterales. Nos interesa analizar la fragmentación de programas y partidas presupuestarias y cómo impactan en la consecución de otras políticas educativas.

A través del análisis de programas y partidas nos proponemos mostrar las características de la política de financiamiento en Córdoba entre los años 2000 y 2015. En un trabajo anterior mostramos la falta de acompañamiento presupuestario en relación a los objetivos de política.

Tomaremos para el estudio una construcción analítica denominada ARPA (Asignación de Recursos por Alumno). Esta construcción implica considerar los recursos monetarios por alumno en general, por sector y modalidad, lo cual nos permite analizar las variaciones a lo largo del período y cómo el estado provincial regula el presupuesto de acuerdo al sector de gestión.

Palabras clave: Presupuesto – Recursos – Programas – Alumnos.

INTRODUCCIÓN

En este trabajo exponemos resultados de una investigación que pretende la reconstrucción de los sentidos que orientan las políticas educativas provinciales, particularmente las decisiones presupuestarias que acompañan tales regulaciones.

Para ver cómo el estado provincial distribuye los recursos en el sistema educativo un instrumento importante como es el presupuesto y más aún, su ejecución, ya que permite visibilizar donde el estado pone los recursos más allá de las expresiones discursivas.

[1] En este trabajo se exponen avances de investigación del equipo integrado por Eduardo González Olguín, Enrique Castro González, María Eugenia López y Mariana Tosolini. Miembros del Instituto de Capacitación e Investigación de los Educadores de Córdoba (ICIEC-UEPC).

Nos concentramos en un indicador: la Asignación de recurso por alumno, la cual a partir de su análisis y de sus distintas desagregaciones permite conocer ciertas características de la evolución del presupuesto educativo en relación a los niveles educativos y el tipo de gestión (educación Estatal/Privada).

Se eligió el período 2000-2015 por la disponibilidad de datos en relación a las ejecuciones presupuestarias desde el año 2000, y para poder observar la importante caída experimentada por el ARPA debido a la profunda crisis del año 2002 como así también, los períodos económicos de bonanza.

Es significativo el período porque abarca diferentes gestiones del ministerio de educación provincial, además tenemos un cambio en el ordenamiento y estructura del sistema educativo producidos, por un lado, por la Ley de Educación Nacional (LEN 2006) y la Ley de Financiamiento Educativo (sancionada en 2005) y la Ley Provincial de Educación sancionada en 2010. Estas dos últimas leyes fueron significativas para la asignación presupuestaria en esta materia, la primera al establecer la necesidad de que el gasto total en educación no sea inferior al 6% del PBI y la segunda al establecer que este no sea inferior al 35% del presupuesto anual.

En una primera sección se explican las definiciones básicas en relación al presupuesto educativo, el indicador ARPA y sus desagregaciones. En una segunda parte, se muestra la evolución del ARPA total presupuestada y ejecutada. En tercer lugar, se realiza una primera desagregación por sector para obtener más información. En cuarto lugar, se hace otra desagregación para obtener información por niveles. Por último, se presentan algunas conclusiones e interrogantes que surgen de la elaboración del trabajo.

PRESUPUESTO Y PRESUPUESTO EDUCATIVO. ACLARACIONES

El Presupuesto Provincial, es una ley que elabora el Poder Ejecutivo, con asistencia del Ministerio de Finanzas, y sanciona el Poder Legislativo. Se puede definir como el plan de gastos y recursos del Estado Provincial para un determinado año. Dicho presupuesto está compuesto por un gran número de programas, cada uno de ellos con distintos objetivos específicos.

Es así que, a partir del presupuesto provincial es posible identificar los programas relacionados con Educación (ver Anexo), esta es la asignación que el Estado Provincial realiza en educación y que denominaremos "presupuesto educativo", pero lo que el Estado efectivamente desembolsa es la ejecución de ese presupuesto educativo. Cada programa posee un nombre y un número que lo permite identificar, pero es común que se agreguen o quiten año a año. Se ha optado por usar la última codificación de los mismos.

Por lo general, los distintos programas relacionados con el Presupuesto Educativo están compuesto mayormente por salarios, así por ejemplo el programa 354 Educación Secundaria (estatal) está compuesto en más de un 99% por la partida personal y el resto en Transferencias para Erogaciones Corrientes, por lo que es muy importante tener presente esto al momento de analizar su evolución y sacar conclusiones.

En el trabajo utilizan distintas clasificaciones (ver Anexo) según el fin del análisis. Una primera gran clasificación divide a los programas en tres grandes categorías, en aquellos relacionados con: educación de gestión estatal, educación de gestión privada, e inversiones en construcciones y mantenimiento. Cabe aclarar que algunos programas que benefician tanto al sector estatal como privado, se ha decidido

excluirlos[2] del análisis dado que no existe información suficiente para saber en qué proporción benefician a cada sector. También se estudiará presupuestados y ejecutados por niveles y por sector para lo que se recurrirá a programas específicos.

En el análisis por sector, es decir identificando los programas relacionados con la educación Estatal y Privada, presenta una limitación importante ya que solo se dispone de información de los aportes que realiza el Estado a la educación privada con muy poca desagregación: por un lado, se tiene todos los aportes del Estado a Inicial y Primaria juntos, y por otro, los aportes a Media, Especial y Superior. Esto impide un análisis presupuestario directo por niveles. Además, debe quedar claro que el sector privado dispone además de los recursos que provienen del Estado, hay otros como los que provienen de matriculación anual y las cuotas que abonan los padres. No hay información ni estudios disponibles sobre estos recursos adicionales con los que cuenta el sector privado. Lo que sí sabemos es que existe una gran heterogeneidad en el sector privado con valores de cuota muy distintos. En definitiva, debe quedar claro que, si pudiéramos incorporar los recursos de las familias al de los aportes del Estado, el ARPA privada total sería claramente superior.

En este sentido, para superar algunas de las limitaciones se ha optado por prorratear programas para asignar la parte que corresponde a cada nivel, utilizando la cantidad de alumnos para tal fin. Así, por ejemplo, si tenemos un programa que abarca los niveles primaria y secundaria del sector estatal; y necesitamos separar Primaria de Secundaria, utilizamos la proporción de alumnos de Primaria en relación al total y la proporción de alumnos de secundaria en relación al total para asignar a cada nivel la proporción que le corresponde del programa. Este criterio no es el único, pero se considera el más adecuado, ya que la cantidad de alumnos en relación al total, muestra de alguna forma el peso de un nivel en particular en relación a otros.

Un ejemplo para mostrar algunos números, para el año 2015 de un presupuesto total para la provincia de Córdoba de $ 64.279 millones, el presupuesto educativo fue de $ 19.678 millones, es decir el presupuesto educativo representó ese año el 30,6% del total. Es importante señalar que se ejecutó, del presupuesto educativo, $20.956 millones, lo cual supera a lo presupuestado en un 6,5%. Esta sobre ejecución está pensada desde antes, en la medida que existen nuevos recursos, el Estado Provincial está facultado en aumentar el gasto en la medida que estén los recursos, con la sola obligación de comunicar al poder legislativo.

El indicador utilizado en este trabajo es la Asignación de Recursos Por Alumno (ARPA) es un indicador del esfuerzo financiero o apoyo en educación que realiza el Estado, el mismo surge de dividir el presupuesto educativo (o su ejecución) por la cantidad de alumnos correspondiente. Es una medida complementaria a otras, como por ejemplo, el porcentaje del gasto en educación en relación al gasto público total, y la participación del sector enseñanza en el Producto Bruto Geográfico (PBG)[3].

[2] Los programas excluidos son: 350 Ministerio De Educación - Actividades Centrales 364 Programación, Apoyo Interdisciplinario y Calidad De La Educación y 602 Boleto Educativo Gratuito - LEY 10031.

[3] El Producto Bruto Geográfico (PBG) es el valor monetario de los bienes y servicios producidos en la economía de una región o provincia, en un año determinado, permitiendo conocer su estructura económica.

El indicador elegido también es conocido como gasto por alumno[4], sin embargo, siguiendo el trabajo "Cuando la Educación es considerada un gasto" (Provinciali, González Olguin, Tosolini y Bría, 2005) se ha optado por la denominación Asignación en lugar de la palabra gasto. Si bien en términos financieros constituye un gasto, lo que significa que los gastos se deben reducir y en algunos casos hasta eliminar, desde una mirada económica se debe considerar que lo asignado cada año en educación por alumno es una inversión porque aumenta la capacidad productiva tanto individual como de la economía en su conjunto.

En resumen, es un indicador sintético que tiene sus limitaciones que debe ser completado con otros, y si quisiéramos comparar este mismo indicador con otros países tenemos el problema del tipo de cambio influido por la evolución de las productividades de las economías que se comparan y su inflación.

En todo el trabajo se ha optado por trabajar por cifras en términos reales utilizando de año base el 2015, esto quiere decir que los valores han sido corregidos por un índice de precios. Hasta el año 2007 se ha utilizado el Índice de Precios al Consumidor (IPC) del INDEC y a partir de dicho año se ha utilizado el IPC San Luis porque se ha considerado que este último, representa mejor la evolución de los precios. Al convertir todo en términos reales estamos comparando valores con el mismo poder adquisitivo (Heymann, 2010).

Se ha optado por hacer énfasis en lo ejecutado para simplificar el análisis, que es en definitiva lo que sucedió.

ASIGNACIÓN DE RECURSOS POR ALUMNO (ARPA)

Figura 1. Fórmula general ARPA total presupuesta o ejecutada

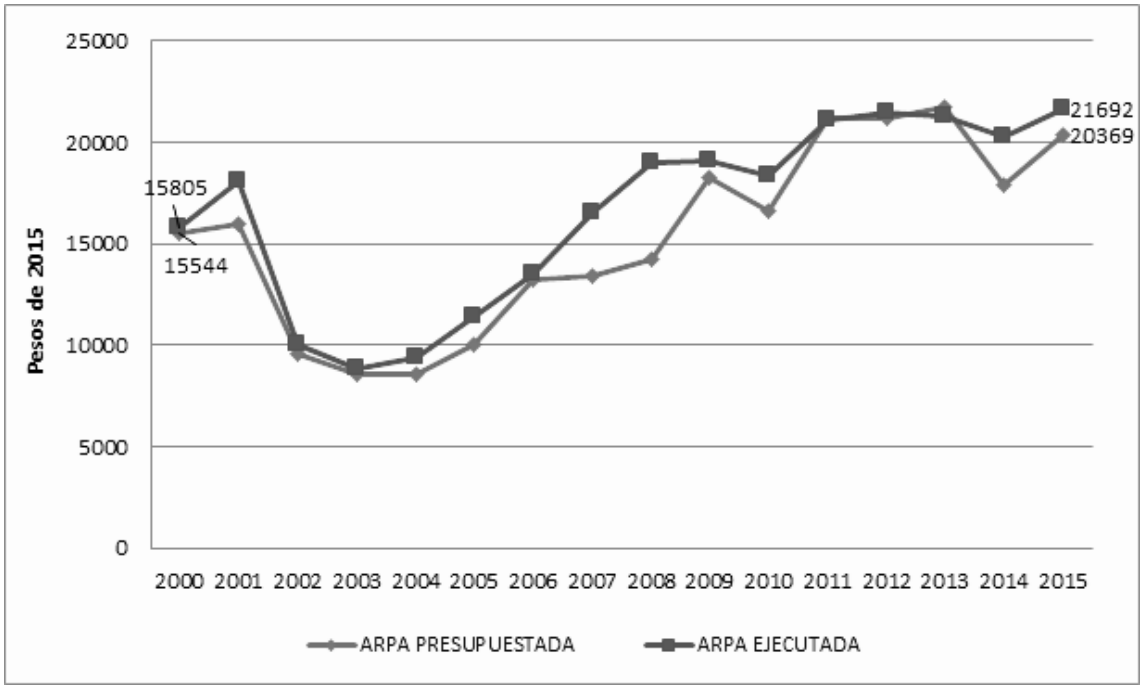
$$\text{ARPA TOTAL} = \frac{\text{Presupuesto Educativo o su Ejecución}}{\text{Matrícula}}$$

En el gráfico 1 se muestra tanto el ARPA total[5] presupuestada y ejecutada calculada según la figura 1, lo primero que se puede observar una importante caída en 2002, producto de la crisis de ese mismo año, y luego una lenta recuperación, es así que recién en el año 2008 el ARPA ejecutada alcanzan los valores pre crisis. También se muestra que lo ejecutado ha superado lo presupuestado en casi todos los años, excepto en 2013.

[4] En la bibliografía es conocido este indicador como gasto por alumno, ver DINIECE (2005). Sistema Nacional de Indicadores Educativos: manual metodológico.

[5] Ver lista completa de programas que incluye ARPA total en ANEXO.

Gráfico 1. Evolución de la ARPA Total presupuestada y ejecutada. Periodo 2000-2015



Fuente: Elaboración propia en base a Presupuestos y Ejecuciones de la Provincia de Córdoba, datos de la Secretaría de Educación. Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa. Dirección de Planeamiento e Información Educativa. Córdoba.

Al analizar con más detalle la evolución del ARPA ejecutada en el periodo 2000-2015, se observa una importante caída en el año 2002 (-55%), y luego una importante recuperación, que en el 2008 permite llegar a los valores de ARPA ejecutada de 2001. En 2011 se supera claramente los valores de 2001. En los años 2008 y 2015 la ARPA creció 17% en términos reales (es decir teniendo en cuenta la variación en la matrícula y los precios) pero se debe al crecimiento entre los años 2010 y 2011. En el año 2015 el Estado (teniendo en cuenta tanto programas nacionales como provinciales) invierte $21.692 por alumnos.

PRIMERA DESAGREGACIÓN ARPA

En el trabajo se utilizan distintas clasificaciones y desagregaciones según el fin del análisis, una primera gran clasificación divide a los programas en aquellos relacionados con: educación de gestión estatal, educación de gestión privada, trabajos públicos o inversiones en construcciones y mantenimiento. Para simplificar el análisis se hace énfasis en las ejecuciones en términos reales.

Cuadro 1. Desagregación de la ARPA total

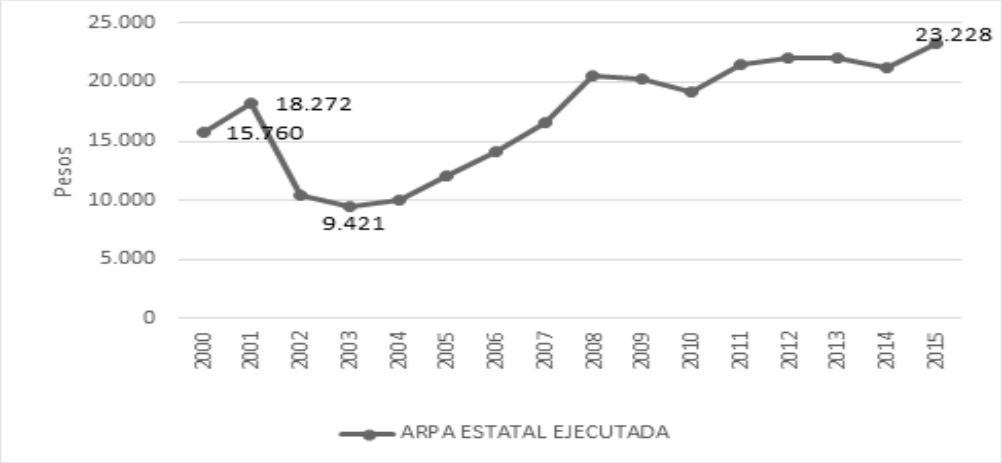
Fuente: Elaboración Propia

Una aclaración importante, además de la ya realizada en relación a la información disponible del sector privado, es que la inversión en infraestructura y mantenimiento del sector Estatal es analizada en forma separada, ya que la misma como se verá más adelante tiene un comportamiento fuertemente cíclico, que afectaría la comparación de la evolución del ARPA Estatal y Privado. No se analizan determinados programas que benefician tanto lo Estatal y Privado y no se tienen datos para poder asignarlos.

ARPA ESTATAL

Para obtener la ARPA Estatal se dividen el total ejecutado relacionado con educación de gestión Estatal (excluyendo Privado e Inversiones y mantenimiento) por el total de la matrícula estatal de todos los niveles y modalidades.

Gráfico 2. Ejecutado en Educación de Gestión Estatal. Periodo 2000-2015



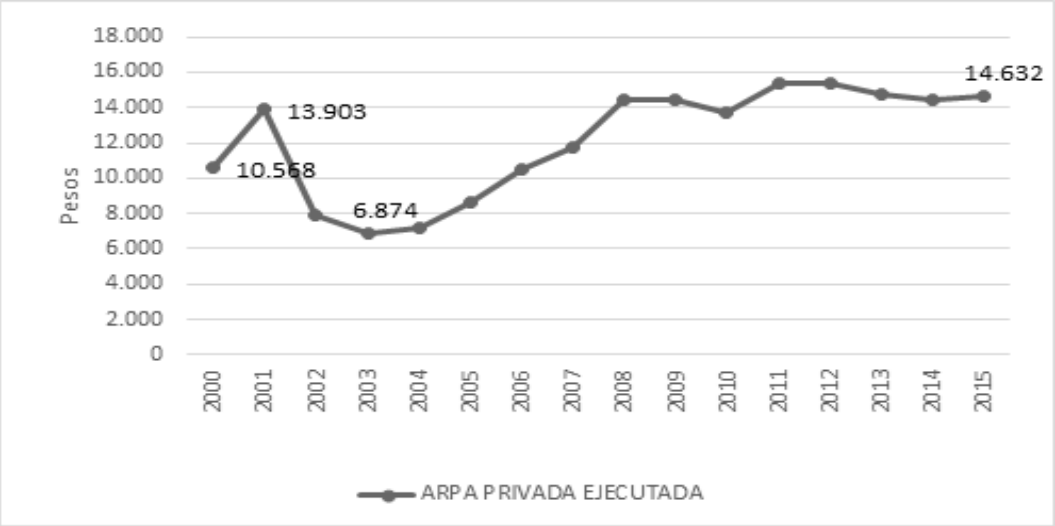
Fuente: Elaboración propia en base a Presupuestos y Ejecuciones de la Provincia de Córdoba, datos de la Secretaría de Educación. Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa. Dirección de Planeamiento e Información Educativa. Córdoba.

Con una evolución similar a la mostrada por la ARPA total, la ARPA Estatal cayó en 2002 y 2003, y a partir de ese año crece y recién en 2008 se superan los valores precrisis para luego crecer a un ritmo mucho menor y alcanzar un valor de $23.228 por alumno estatal. En el periodo 2003 y 2015 el crecimiento fue del 147%.

ARPA PRIVADA

El ARPA privada se obtiene al dividir lo que se ejecutó en transferencias del gobierno provincial al sector de gestión privada por la matrícula total privada. Hay que tener en cuenta que no se incluye lo que las familias aportan por el pago de las cuotas de los colegios privados.

Gráfico N° 3. Ejecutado en Educación de Gestión Privada. Periodo 2000-2015



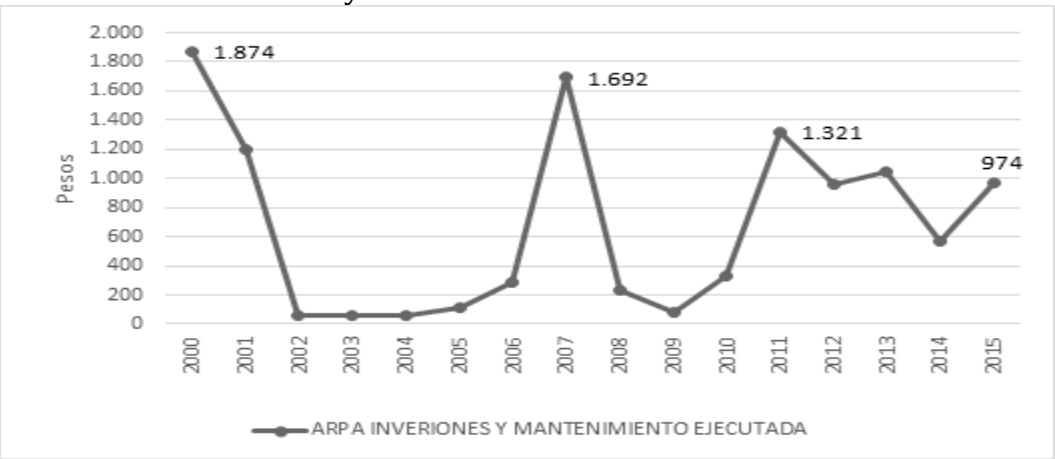
Fuente: Elaboración propia en base a Presupuestos y Ejecuciones de la Provincia de Córdoba, datos de la Secretaría de Educación. Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa. Dirección de Planeamiento e Información Educativa. Córdoba.

La ARPA privada también observa un comportamiento similar a los antes analizados. Hubo una fuerte caída en 2002 y 2003, y luego empezó a crecer hasta que en el 2008 recupera los valores precrisis, y a partir de ese momento se mantiene en valores similares. El crecimiento en el periodo 2003 y 2015 fue del 113%.

ARPA INVERSIONES Y MANTENIMIENTO (ESTATAL)

Se toma el total ejecutado en programas de inversiones en infraestructura y mantenimiento relacionados con educación y se lo divide por la matrícula estatal total.

Gráfico N° 4. Inversiones y mantenimiento Estatal. Periodo 2000-2015



Fuente: Elaboración propia en base a Presupuestos y Ejecuciones de la Provincia de Córdoba, datos de la Secretaría de Educación. Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa. Dirección de Planeamiento e Información Educativa. Córdoba.

Trabajos públicos ejecutada presenta una fuerte variación en todo el periodo 2000-2015 debido fundamentalmente, a que el resto de los componentes del presupuesto es inflexible a la baja (ejemplo salarios) por lo que el ajuste, provocado por la disponibilidad de recursos, se da en las inversiones en edificios y mantenimiento entre otros. El valor máximo en el año 2000, no se vuelve a alcanzar y los picos en el año 2007 y 2011 no se sostienen ni crecen.

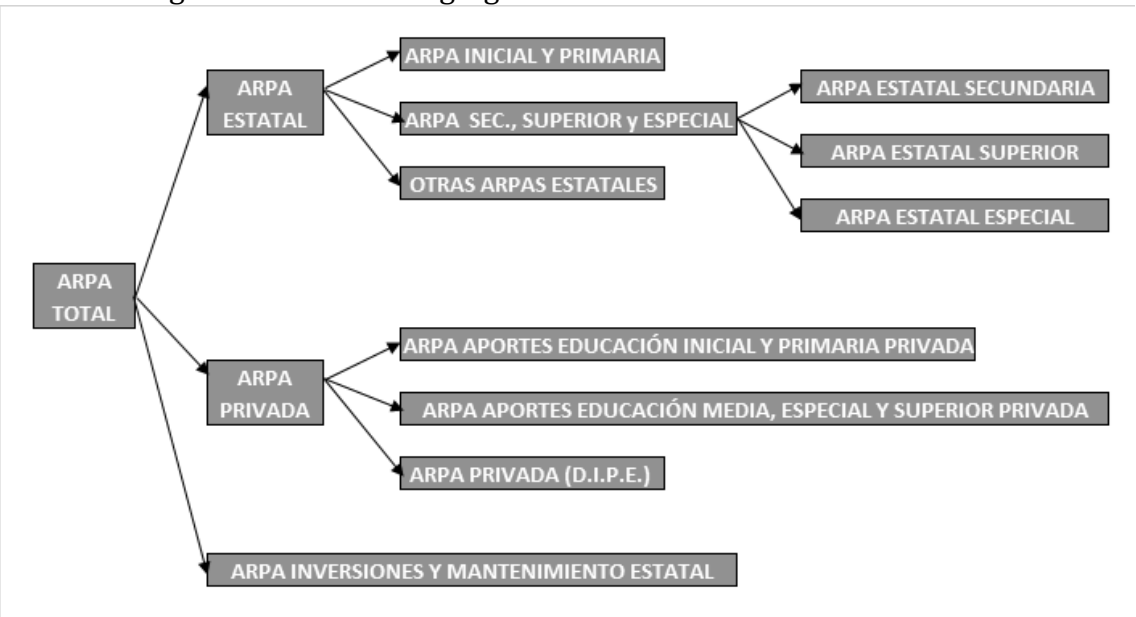
Según datos de Arquitectura de la Provincia de Córdoba en el periodo 2000-2015 se realizaron 484 nuevos edificios, sin contar ampliaciones ni nuevas aulas, de los cuales la gran mayoría se hicieron en 2000 (139 edificios) y 2001 (120 edificios). En todo el periodo se realizaron 161 del nivel Inicial, 159 primario y 150 del Superior.

Una importante aclaración es que no se dispone de información del inventario total de edificios, y en muchos casos tal como se señala en un estudio anterior (Gutiérrez y otros, 2013), muchos de esos nuevos edificios no se tradujeron en una mayor cantidad de Unidades Educativos.

SEGUNDO NIVEL DE DESAGREGACIÓN ARPA

A su vez, la ARPA Estatal se puede descomponer en "ARPA Inicial y Primaria", y en "ARPA Secundaria, Superior y Especial" y en "Otros ARPA Estatales" que no analizaremos en este trabajo. Por otro lado, la ARPA Privado se puede dividir en "ARPA Aportes Educación Inicial y Primaria Privada", "Arpa Aportes Educación Sec. Especial y Superior Privada" y "ARPA Privada (D.I.P.E.)"[6]. Cabe aclarar que solo en el caso Estatal es posible la separación, y por lo tanto su estudio por separado de Secundaria, Superior y Especial.

Cuadro 2. Segundo nivel de desagregación de ARPA



Fuente: Elaboración propia.

En esta parte del análisis se comparará la evolución de la ARPA Inicial y Primaria, tanto Estatal y Privado. Como así también, la ARPA Secundaria, Especial y

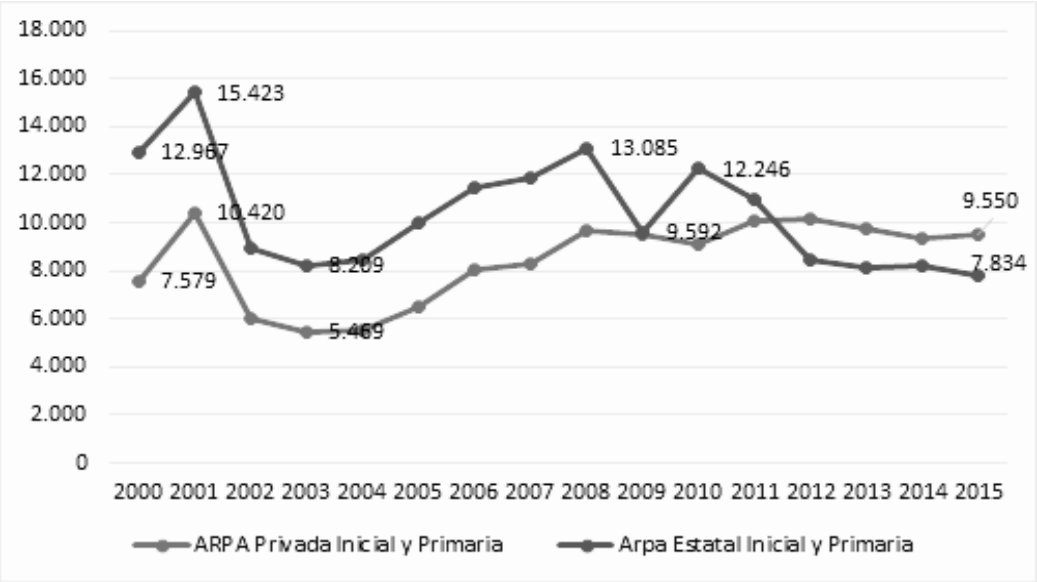
[6] Este programa se ocupa de efectuar el contralor pedagógico, administrativo y contable de los Institutos privados adscriptos a la enseñanza oficial de la provincia de Córdoba (Art. 38 Ley N° 5326).

Superior, Estatal y Privada. El objetivo es observar si existen diferencias en la evolución de las ARPAs Estatales y Privadas, y si estas diferencias se deben a cambios en la matrícula o en los montos de los programas.

ARPA INICIAL Y PRIMARIA

Antes de analizar el ARPA de ambos niveles informamos lo que sucedió con la matrícula: en el sector Estatal disminuyó un -1% entre los años 2000 y 2015. Mientras que en el sector privado aumentó un 29% entre los mismos años.

Gráfico N° 5. Evolución ARPA Inicial y Primaria por tipo de gestión. Periodo 2000-2015



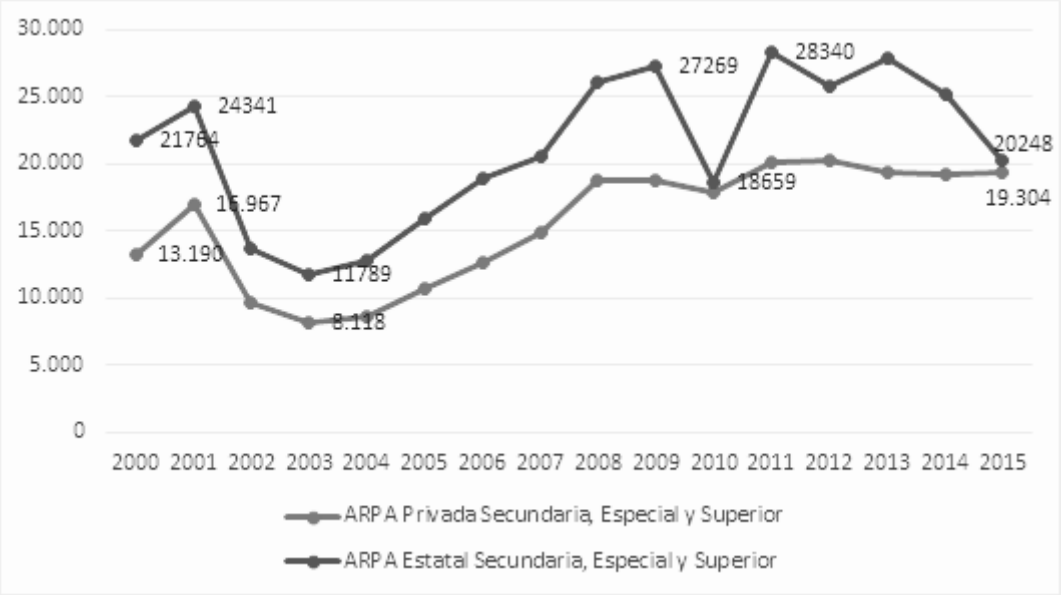
Fuente: Elaboración propia en base a Presupuestos y Ejecuciones de la Provincia de Córdoba, datos de la Secretaría de Educación. Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa. Dirección de Planeamiento e Información Educativa. Córdoba.

Entre los años 2000 y 2015, la ARPA Estatal Inicial y Primaria cayó un -40%, mientras que la ARPA Privada Inicial y Primaria creció un 26%. La ARPA privada supera la estatal en 2012, esto producto de una caída de lo estatal.

ARPA SECUNDARIA, ESPECIAL Y SUPERIOR

Previo al estudio de la ARPA de estos dos niveles y la modalidad especial, mencionamos lo que sucedió con el crecimiento de la matrícula entre los años 2000 y 2015: en el sector Estatal creció un 32%, mientras que en el sector privado aumentó un 21% entre los mismos años.

Gráfico N° 6. Evolución ARPA Secundaria, Especial y Superior por tipo de gestión. Periodo 2000-2015



Fuente: Elaboración propia en base a Presupuestos y Ejecuciones de la Provincia de Córdoba, datos de la Secretaría de Educación. Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa. Dirección de Planeamiento e Información Educativa. Córdoba.

Entre los años 2000 y 2015, la ARPA Estatal Secundaria, Especial y Superior cayó un -7%, mientras que la ARPA Privada Secundaria, Especial y Superior creció un 46%. Dentro del periodo se observan fuertes fluctuaciones en particular en el sector estatal, en 2010 al ARPA estatal cayó producto de una fuerte disminución de lo ejecutado en secundaria estatal y en menor medida superior. En otras palabras, los recursos no acompañaron al mayor crecimiento de la matrícula.

CONCLUSIONES

En este trabajo nos propusimos analizar cómo el Estado ha asignado los recursos en Educación en la provincia de Córdoba en el periodo 2000-2015 utilizando para ello la Asignación de Recursos por Alumnos (ARPA). Este indicador financiero del sistema educativo nos ha permitido estudiar en este trabajo, si los recursos han acompañado a las variaciones de la matrícula en términos reales. La ARPA total muestra una importante caída en 2002 para luego alcanzar y superar los valores pre crisis en 2008, sin embargo, para los últimos años se observa un amesetamiento, disminuyendo su crecimiento. En una primera desagregación en ARPA Estatal y ARPA Privada presentan un comportamiento similar, pero el crecimiento entre 2003 (menor valor de la serie) y 2015 es mayor en el sector Estatal que en el Privado, con la importante salvedad que solo consideramos los aportes que el Estado realiza al sector privado. Al analizar el ARPA Inversiones y mantenimiento se muestran importantes fluctuaciones como resultado de ser variable de ajuste, ya que el resto de las ARPAs están compuestas casi exclusivamente por salarios que son inflexibles a la baja. Además, la creación de nuevos edificios está concentrado en dos años 2000 y 2001.

Se puede realizar una segunda desagregación, que nos permite estudiar el comportamiento del ARPA Inicial y Primaria, y por otro lado el ARPA Secundaria Especial y Superior, tanto en el sector Estatal como privado. Las conclusiones son

que, en el nivel inicial y primaria, la ARPA estatal cayó de manera importante en el periodo analizado mientras que el privado aumentó, en este caso dado que hay un importante crecimiento de la matrícula privada en detrimento de la Estatal, el Estado en los hechos ha apoyado este crecimiento con los recursos presupuestarios. Es decir que los recursos asignado por alumno en el sector privado superan a los recursos asignados por alumno en el estatal.

Por otro lado, en el caso de Secundaria, Especial y Superior, también se evidencia una caída (no tan brusca como en el caso anterior) en el periodo 2000-2015 en el ARPA estatal, y un crecimiento importante en el ARPA privada.

Este mayor crecimiento de las ARPAs privadas por niveles está relacionado principalmente con salarios y cargos en cada programa.

Cuando se quiere profundizar en el análisis del porqué de esta mayor asignación de recursos por alumno al sector privado en detrimento del estatal, no se dispone de información detallada y confiable relacionada con los programas presupuestarios estatales y privados.

Por esta misma complejidad señalada al principio del trabajo, esta fragmentación no permite saber con mayor exactitud cómo el Estado invierte y cuáles son sus prioridades.

Cabe preguntarse si a partir de 2015 y con un contexto económico adverso, como serán las decisiones presupuestarias del Estado que se reflejarán en la evolución de las diferentes ARPAs Estatales y Privadas por nivel.

ANEXO: PROGRAMAS RELACIONADOS CON EDUCACIÓN

PROGRAMAS

10 Aportes Universidad Provincial Córdoba
350 Ministerio De Educación - Actividades Centrales
351 (CE) Fondos caducos de quiebras - CUENTA ESPECIAL
352 Ley De Financiamiento Educativo - Fondo Para El Financiamiento Del Sistema Educativo De La Provincia De Córdoba - Ley Nº 9870
353 Infraestructura Escuelas
354 Educación Inicial y Primaria
355 Educación Media Especial y Superior (**)
356 Educación Secundaria
357 Educación Superior
358 Regímenes Especiales
359 Escuelas de Oficiales y Suboficiales De Policía De La Provincia
361 (D.I.P.E.) Institutos Privados De Enseñanza
362 Aportes Educación Inicial y Primaria Privada
363 Aportes Educación Media Especial y Superior Privada
364 Programación Apoyo Interdisciplinario y Calidad De La Educación
365 Educación Técnica y Formación Profesional
366 Educación Para Jóvenes y Adultos
367 Plan De Apoyo a Educación Inicial Primaria y Modalidades
368 Mejora Continua De La Calidad De La Educación Técnico Profesional (INET)
369 Proyecto De Mejoramiento De La Educación Rural (PROMER)
370 Proyecto De Apoyo a La Política De Mejoramiento De Equidad Educativa (PROMEDU)
371 Programa Provincial De Formación Docente (INFOD)

372 Finalización De Estudios Para Jóvenes y Adultos (FINES)
373 Programa De Reforma De La Gestión Administrativa De Los Sistemas Educativos (PREGASE)
374 Asistencia A Alumnos Del Nivel Medio
375 Programa Integral De Incorporación De Tics En Escuelas Primarias
376 Programa Para La Construcción De Aulas Nuevas en Establecimientos Educativos
377 Plan Integral Para La Promoción del Empleo
378 Programa de Reparación y Construcción de Escuelas 2DA ETAPA-FONDO FEDERAL SOLIDARIO LEY 9610
379 Inclusión y Terminalidad de la Educación Secundaria (14 a 17)
380 Fondo de Inclusión Socio Educativa
381 Reparaciones Edilicias I.P.E.M. NRO 190 " DR PEDRO CARANDE CARRO"
382 Plan De Mejora Institucional
383 Educación Inicial
384 Educación Primaria
423 Educación Formal Para Los Internos
506/5 Construcciones Para Servicios Sociales - Ed. Inicial - Primaria - Media - Especial y Superior
506/6 Construcciones Para Servicios Sociales - Ed. Media Esp. y Sup.
506/12 Fondo Para Inspección De Obras - Reparaciones De Escuelas
516 Reparación De Establecimientos Educacionales - Córdoba
520 Reparación escuelas II Etapa - FONDO FEDERAL SOLIDARIO LEY N° 9610
530 Energía Para Escuelas Rurales Y Poblaciones
602 Boleto Educativo Gratuito - Ley 10031
651/2 Desarrollo Social - Auxiliares Escolares
666/1 Mujer Y Escuela
705/2 Cred. Adicional - Previsión Presupuestaria Educación
717 Financiamiento Municipios Y Comunas
901 Programa De Apoyo A Los Sistemas Educativos

Nota: dado que los programas cambian de denominación y numeración se ha optado por usar la última.

PROGRAMAS ARPA ESTATAL

Incluye los siguientes programas: 351 (CE) Fondos caducos de quiebras - CUENTA ESPECIAL, 352 Ley de Financiamiento Educativo, 354 Educación Inicial y Primaria, 355 Educación Media, Especial y Superior, 356 Educación Secundaria, 357 Educación Superior, 358 Regímenes Especiales, 359 Escuelas de Oficiales y Suboficiales de Policía de la Provincia, 365 Educación Técnica y Formación Profesional, 366 Educación para Jóvenes y Adultos, 367 Plan de Apoyo a Educación Inicial, Primaria y Modalidades, 368 Mejora Continua de la Calidad de la Educación Técnico Profesional (INET), 369 Proyecto de Mejoramiento de la Educación Rural (PROMER), 370 Proyecto de Apoyo a la Política de Mejoramiento de Equidad Educativa (PROMEDU), 371 Programa Provincial de Formación Docente (INFOD), 372 Finalización de Estudios para Jóvenes y Adultos (FINES); 373 Programa de Reforma de la Gestión Administrativa de los Sistemas Educativos (PREGASE), 374 Asistencia a Alumnos del Nivel Medio, 375 Programa Integral de Incorporación de Tics en

Escuelas Primarias, 377 Plan Integral para la Promoción del Empleo, 379 Inclusión y Terminalidad de la Educación Secundaria (14 A 17), 380 Fondo de Inclusión Socio Educativa, 382 PLAN DE MEJORA INSTITUCIONAL, 383 Educación Inicial, 384 Educación Primaria, 423 Educación Formal para los Internos, 651/2 Desarrollo Social - Auxiliares Escolares, 666/1 Mujer y Escuela y 901 Programa de Apoyo a los Sistemas Educativos.

PROGRAMAS ARPA PRIVADA

Incluye a los programas: 361 (D.I.P.E.) Institutos Privados de Enseñanza, 362 Aportes Educación Inicial y Primaria Privada y 363 Aportes Educación Media, Especial y Superior Privada.

PROGRAMAS RELACIONADOS CON MANTENIMIENTO E INFRAESTRUCTURA

Cuadro A1. Detalle de programas relacionados con mantenimiento e infraestructura

Programa	**Denominación**	**Objeto**	**Fuente de Financiación: Recursos con afectación específica**
353	Infraestructura Escuelas	Construcción, Ampliación y Refacción. Equipamiento	Financiado por el Ministerio de Educación de la Nación.
376	Programa para la construcción de aulas nuevas en establecimientos educativos	Construcciones, Ampliaciones.	Impuesto de sellos. Provincial.
378	Programa de reparación y construcción de escuelas 2da. Etapa-Fondo Federal Solidario Ley 9610	Construcción, Ampliación y Refacción.	Ley Nacional 9610.
381	Reparaciones Edilicias I.P.E.M. NRO 190 "DR PEDRO CARANDE CARRO"	Reparaciones	Venta del inmueble inscripto en el Registro General de la Provincia en Matrícula 468.117. Provincia
506/5	Construcciones Para Servicios Sociales - Ed. Inicial y Primaria - Media - Especial y Superior	Construcción, Ampliación y Refacción.	Impuesto a Los Combustibles - Obras De Infraestructura, Aportes De Organismos Del Sector Público Nacional, De Organismos Y Programas Que Integran El Ppto, principalmente.
516	Reparación De Establecimientos Educacionales - Córdoba	Reparaciones y refacciones.	Impuesto A Los Combustibles - Obras De Infraestructura.
520	Reparación escuelas II Etapa - FONDO FEDERAL SOLIDARIO LEY N° 9610	Reparación integral, ampliación y construcción	Ley Nacional 9610 - Aportes De Organismos Del Sector Público Nación.
717	Financiamiento Municipios y Comunas	Mantenimiento y reparaciones.	Ley Provincial 9835 - Financiamiento Educativo.

Fuente: elaboración propia en base a datos del Ministerio de Finanzas de la Provincia de Córdoba.

PROGRAMAS ARPA ESTATAL INICIAL Y PRIMARIA

Incluye los programas: 354 Educación Inicial y Primaria, 366 Educación para Jóvenes y Adultos (se prorrateo para obtener la parte de primaria), 367 Plan de Apoyo a Educación Inicial Primaria y Modalidades, 369 Proyecto de Mejoramiento de la Educación Rural (PROMER), (se prorrateo para obtener la parte de inicial y primaria), 370 Proyecto de Apoyo a la Política de Mejoramiento de Equidad Educativa (PROMEDU), (se prorrateo para obtener la parte de inicial y primaria) y 375 Programa Integral de Incorporación de Tics en Escuelas Primarias.

PROGRAMAS ARPA ESTATAL SECUNDARIA, ESPECIAL Y SUPERIOR

La ARPA Estatal de Secundaria, Especial y Superior incluye los programas presupuestarios: 365 Educación Técnica y Formación Profesional, 366 Educación Para Jóvenes y Adultos (se prorrateo para obtener la parte de secundaria), 368 Mejora Continua de la Calidad de la Educación Técnico Profesional (INET), 369 Proyecto de Mejoramiento de la Educación Rural (PROMER), (se prorrateo para obtener la parte de secundaria), 370 Proyecto de Apoyo a la Política de Mejoramiento de Equidad Educativa (PROMEDU), (se prorrateo para obtener la parte de secundaria), 371 Programa Provincial de Formación Docente (INFOD), 372 Finalización de Estudios para Jóvenes y Adultos (FINES), 374 Asistencia a Alumnos del Nivel Medio, 379 Inclusión y Terminalidad de la Educación Secundaria (14 a 17) y 382 Plan de Mejora Institucional.

BIBLIOGRAFÍA

DINIECE (2005). *Sistema Nacional de Indicadores Educativos: manual metodológico*.

Dirección General de Planeamiento, Información y Evaluación Educativa. Anuarios estadísticos. *Periodo 2000-2015*. Recuperado de: http://www.cba.gov.ar/informacion-y-estadistica-educativa/

DPyCE. Dirección Provincial de Estadística y Censos de la Provincia de San Luis. *Índice de Precios al Consumidor (IPC)*. Recuperado de: http://www.estadistica.sanluis.gov.ar/estadisticaasp/Paginas/Pagina.asp?PaginaId=76

Gobierno de la provincia de Córdoba. *Leyes de Presupuesto y Cuentas de Inversión. Periodo 2000-2015*. Recuperados de: http://www.cba.gov.ar/presupuestos/

Gutiérrez, G., Beltramino, L. y otros (2014). *El derecho social a la educación en la provincia de Córdoba. Análisis de sus tendencias y transformaciones: 2003-2013.* Colección: La producción de la (des) igualdad en la provincia de Córdoba.

Gutiérrez, G. y otros (2013a). *El nivel primario en Córdoba (2003-2013). Historia reciente de su dinámica, obstáculos y desafíos.* Colección: La producción de la (des) igualdad en la provincia de Córdoba. Análisis de sus tendencias y transformaciones en el período 2003-2013. Córdoba, Argentina: UEPC. Recuperado de: https://issuu.com/capacitacion.uepc/docs/nivelprimaria-uepc-conectate

Gutiérrez, G. y otros (2013b). *El nivel inicial en Córdoba (2003-2013). Historia reciente de su dinámica, obstáculos y desafíos.* Colección: La producción de la (des)igualdad en la provincia de Córdoba. Análisis de sus tendencias y transformaciones en el período 2003- 2013. Córdoba, Argentina: UEPC. Recuperado de: http://issuu.com/capacitacion.uepc/docs/instituto-uepc-color?e=8954587/4426824 (última consulta: noviembre2013).

Gutiérrez, G., y otros (2014). *El nivel secundario en Córdoba. Análisis de sus tendencias y transformaciones: 2003- 2013.* Unión de Educadores de la Provincia de Córdoba; Alaya Editorial. Recuperado de: http://www.uepc.org.ar/conectate/publicacionespdf/instituto-UEPC-secundaria.pdf.

Heymann, D. (2010). *Una transición incompleta: inflación y políticas macroeconómicas en la Argentina post-convertibilidad* (Doctoral dissertation, Facultad de Ciencias Económicas. Universidad de Buenos Aires).

INDEC. Instituto Nacional de Estadística y Censos. *Índice de Precios al Consumidor (IPC)*. Recuperado de: http://www.indec.gov.ar/nivel3_default.asp?id_tema_1=3&id_tema_2=5

Provinciali, González Olguin, Tosolini y Bría (2005). *Cuando la Educación es considerada un gasto.*

UEPC. (s/f) *Análisis de sus tendencias y transformaciones en el período 2003-2013*. Córdoba, Argentina: UEPC. Recuperado de: http://issuu.com/capacitacion.uepc/docs/instituto-uepc-color?e=8954587/4426824

LA EDUCACIÓN SECUNDARIA DE JÓVENES Y ADULTOS. ENTRE DEFINICIONES DE POLÍTICA EDUCATIVA Y DISCURSOS DE GESTIÓN

Homar, Amalia | Dalinger, Mariana | Alarcón, Belén[1]

RESUMEN

En este trabajo presentamos parte de los resultados de nuestra investigación denominada "La inclusión social y educativa en la Educación Secundaria de Jóvenes y Adultos en Argentina en el contexto de las políticas estatales 2004-2013. Un estudio en tres provincias argentinas: Entre Ríos, Córdoba y Chaco"[2].

El problema de investigación surge en el marco de la centralidad que adquieren la inclusión socioeducativa y la igualdad de oportunidades en la agenda de las políticas educativas estatales en el período estudiado. El reconocimiento de la educación como un derecho social y del Estado como actor principal constituye principios a través de los cuales se pretende dar respuesta a la crisis social desatada por el neoliberalismo.

Nos focalizamos en el análisis de la Educación Secundaria de Jóvenes y Adultos, campo que ha sido interpelado por las políticas estatales de inclusión social y educativa, a través de un prolífico marco normativo que incluye la Ley Nacional de Educación N° 26 206, resoluciones y documentos específicos para la Modalidad del Consejo Federal de Educación como así también normativas de las tres provincias seleccionadas en nuestra investigación.

En este trabajo presentamos los resultados del análisis de las políticas educativas de la Educación Secundaria de Jóvenes y Adultos inscriptas en una concepción de educación permanente y del derecho a la inclusión en las provincias de Entre Ríos, Chaco y Córdoba en contraste con las definiciones nacionales. Analizamos el discurso presente en las normativas, así como los significados construidos por los funcionarios responsables de ejecutar las mismas en las tres jurisdicciones.

La estrategia metodológica predominantemente cualitativa de nuestra investigación nos habilitó a realizar lecturas de las acciones y omisiones que dan cuenta de los modos de intervención del Estado y de los responsables de la gestión en la modalidad; el porqué de su formulación, los espacios de discusión que habilitan, quién/es son los destinatarios, los intersticios y/o zonas grises, las continuidades y rupturas que plantean respecto a las normativas anteriores, entre otros aspectos.

Organizamos esta presentación alrededor de dos nudos temáticos:

- El derecho a la inclusión y la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos
- Perspectivas sobre la Educación Secundaria de la modalidad.

Palabras clave: Políticas educativas – Educación Permanente – Jóvenes y adultos – Inclusión Socio-educativa – Gestión.

---

[1] FHAyCS-UADER.

[2] Proyecto seleccionado por la Secretaría de Políticas Universitarias, convocatoria 2013 Programa "Hacia un Consenso del Sur para el desarrollo nacional con inclusión social".

INTRODUCCIÓN

"La inclusión social y educativa en la Educación Secundaria de Jóvenes y Adultos en Argentina en el contexto de las políticas estatales 2004-2013. Un estudio en tres provincias argentinas: Entre Ríos, Córdoba y Chaco" es la denominación de nuestro Proyecto de Investigación encarado desde la Cátedra Investigación Educativa en la que trabajamos con estudiantes de todas las carreras que forman docentes para la Educación Secundaria.

El mismo fue seleccionado por la Secretaría de Políticas Universitarias en el marco de la convocatoria 2013 Programa "Hacia un Consenso del Sur para el desarrollo nacional con inclusión social".

Nos focalizamos en la Educación Secundaria de Jóvenes y Adultos por tratarse de un campo que ha sido interpelado por las políticas estatales de inclusión social y educativa, a través de un prolífico marco normativo que incluye la Ley Nacional de Educación N° 26 206, resoluciones y documentos específicos para la Modalidad del Consejo Federal de Educación como así también normativas de las tres provincias seleccionadas en nuestra investigación.

En función de la naturaleza de nuestro objeto, nos planteamos un diseño de investigación al que Maxwell (1996), denomina "modelo interactivo" por su carácter flexible, ya que nos posibilitó la reflexión, revisión y ajustes en los diferentes momentos del proceso de investigación. Apelamos a la convergencia de lógicas que combinan estrategias cualitativas y cuantitativas a fin de producir triangulación de fuentes de información. Desde la perspectiva cualitativa analizamos normativas, documentos oficiales y entrevistas en profundidad a funcionarios responsables de la gestión de la educación secundaria de jóvenes y adultos de las tres provincias.

Definimos trabajar con una muestra intencional, usando como criterio de selección que los entrevistados sean los responsables de la dirección de la modalidad durante el período objeto de estudio.

En esta oportunidad presentamos los resultados del análisis de las políticas educativas de la Educación Secundaria de Jóvenes y Adultos inscriptas en una concepción de educación permanente y del derecho a la inclusión en las provincias de Entre Ríos, Chaco y Córdoba en contraste con las definiciones nacionales, las políticas neoliberales de los '90 y las políticas educativas vigentes. Asimismo identificamos los significados construidos por los funcionarios responsables de la gestión en el período señalado en las tres jurisdicciones.

Organizamos esta presentación alrededor de dos nudos temáticos:

- El derecho a la inclusión y la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos
- Perspectivas sobre la Educación Secundaria de la modalidad.

EL DERECHO A LA INCLUSIÓN Y LA EDUCACIÓN PERMANENTE DE JÓVENES Y ADULTOS

En el marco de la centralidad que adquieren la inclusión e igualdad socio educativas en las políticas estatales del período estudiado, las normativas van a ocupar un lugar relevante, en algunos casos para derogar leyes vigentes, en otros con la intención de legislar sobre vacancias o nuevos temas que se instalan como parte de la agenda política.

La diferencia con las políticas de los '90 está marcada por la perspectiva política de intervención del Estado que se sostiene en las mismas, aspecto que cobra relevancia en el ámbito educativo y se ve reflejada en numerosas leyes. Algunas orientadas a atender problemas de financiamiento entre las que destacamos la Ley

de Garantía del Salario Docente y los 180 días de clase (Ley N° 25 864, 2003), Ley del Fondo Nacional de Incentivo Docente (N° 25 919, 2004), Ley de Financiamiento Educativo (N° 26 075, 2005). Otras están orientadas a dar respuestas a vacancias como lo son la Ley de Educación Técnico Profesional (Ley N° 26 058, 2005), la Ley de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes (Ley N° 26 061, 2005) y la Ley Nacional de Educación Sexual Integral (Ley N° 26 150, 2006).

Estos marcos legales dieron origen a diversos programas orientados a ejecutar acciones que garanticen su cumplimiento. Las políticas educativas definidas por Ministerio de Educación y Deportes desde el 2016, muestran como una de sus decisiones centrales el desmantelamiento de estos programas nacionales.

El análisis de normativas y documentos oficiales tanto nacionales como de las provincias estudiadas —Entre Ríos, Chaco y Córdoba— nos posibilita indicar que las definiciones de las políticas de Estado de la Educación Secundaria de Jóvenes y Adultos en el período 2004-2013 muestran diferencias significativas respecto de los lineamientos de las políticas neoliberales de la década de los '90.

La perspectiva política de intervención del Estado, la garantía del financiamiento, la continuidad del derecho a la gratuidad de la educación y la igualdad de oportunidades y posibilidades de los sujetos prescriptos en la Ley Nacional de Educación, marcan rupturas respecto a las particularidades que adquirieron las concepciones sostenidas en la Ley Federal de Educación N° 24 195. Si bien en la misma se indica que el Estado nacional, las provincias y la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires garantizan el acceso a la educación… a toda la población, (Art. 3°); se compromete a garantizar el principio de gratuidad (art. 39°) y sostiene que la inversión en el sistema educativo por parte del Estado es prioritaria (Art. 60) el proceso de reforma neoliberal de los '90 en que se inscribieron las definiciones de política educativa, no garantizaron estas prescripciones. El Estado se ocupó de ajustar la educación al programa económico neoliberal, utilizando como una de sus estrategias la disminución de su responsabilidad como garante del financiamiento de educación pública, instalando políticas compensatorias focalizadas. Las diferentes acciones que actualmente el Ministerio de Educación y Deporte viene generando —entre las que destacamos la reducción del presupuesto— son una muestra clara del retorno de las mismas.

Por ello, en el marco de las políticas educativas que actualmente estamos atravesando, es importante recordar que en la Ley de Educación de la provincia de Entre Ríos N° 9 890 (2008), se define al Estado no sólo como responsable de garantizar una educación de carácter pública, estatal, gratuita y laica en todos los niveles, sino que se indica que esa responsabilidad es intransferible e indelegable. En Córdoba — Ley N° 9 870 (2010) — esa responsabilidad no queda acotada al Estado, sino que se extiende a la sociedad en su conjunto, mientras que en Chaco —Ley N° 6 691 (2010) —, se mencionan otros agentes como las comunidades aborígenes, municipios, instituciones religiosas.

Nos preocupa que, tanto en la Ley de Educación Nacional, como en las leyes provinciales, observamos la continuidad del principio de "equidad" que cobró relevancia en el discurso neoliberal en los '90, utilizado para enfatizar la inequidad de los logros en los aprendizajes y como justificativo de los operativos nacionales de evaluación de calidad. Aparecen referencias respecto a: políticas de promoción de la igualdad y equidad educativa (Art. 140°, Ley N° 9 890, Entre Ríos); "equidad en el ejercicio del derecho (…) condiciones de equidad" (Art. 2°, Ley N° 6 691, Chaco); "la equidad en los servicios educativos" (Art. 16°, Ley N° 9 870, Córdoba). Por otro lado,

esta categoría cobra fuerza en la actual gestión ministerial al identificarla como una de las claves de la gestión, bajo la consigna: "Todos los argentinos tienen idéntico derecho a recibir educación de calidad".

Respecto de la Educación de Jóvenes y Adultos, el carácter permanente como horizonte de la modalidad se enuncia tanto en la LEN como las leyes de las provincias de Entre Ríos, Chaco y Córdoba que consagran un capítulo a la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos. Este carácter permanente es definido desde una perspectiva educativa problematizadora, crítica y emancipadora fundamentada en la Educación Popular en documentos oficiales que reglamentan la Ley. La identifican como aquella que tiene que "brindar posibilidades de educación a lo largo de toda la vida". No obstante ello, el Estado asume el compromiso de garantizarla hasta la Educación Secundaria obligatoria.

Las leyes de Educación de Córdoba y Chaco retoman de la Ley Nacional la definición de educación permanente como la necesidad de brindar posibilidades y oportunidades de educación a lo largo de toda la vida (Art. 53° Ley N° 9 870- Art. 80° Ley N° 6 691).

Identificamos contradicciones cuando se menciona a los destinatarios de la Educación de Jóvenes y Adultos como quienes no han completado la escolaridad obligatoria en la edad establecida reglamentariamente. Lo paradójico es que la Ley de Educación de Entre Ríos los caracteriza como "población con sobreedad". Al hablar de tiempos y edades previstos no permite superar la mirada reduccionista que subyace sobre los Jóvenes y Adultos y plantea una contradicción con los avances en el reconocimiento del carácter permanente.

La formación para el mundo del trabajo es enunciada en las leyes provinciales como capacitación/formación profesional, con el fin de lograr el constante mejoramiento de su formación individual y su integración social.

En las leyes de Chaco y Córdoba se la piensa para mejorar la formación y adquirir una preparación que facilite su inserción laboral. Mientas que en Entre Ríos se enfatiza como propósito la "calificación laboral".

Aparecen aquí nuevamente contradicciones entre los enunciados de capacitación, lo que supone el desconocimiento de los saberes acumulados y las certificaciones de saberes adquiridos.

Creemos que la continuidad de la perspectiva neoliberal se visualiza cuando se prioriza la inserción/calificación laboral en detrimento de la formación para el mundo del trabajo. Hoy vemos con preocupación la profundización de esta perspectiva y la circulación de información donde se estaría pensando en ubicar la formación profesional de jóvenes y adultos por fuera de la modalidad.

En el marco de la centralidad que tiene la Educación Secundaria para las políticas educativas del período 2007-2015, se producen documentos oficiales que establecen la necesidad de revisar normas y prácticas, de producir nuevas regulaciones federales que generen condiciones para la renovación de las propuestas formativas, avanzar en la reorganización institucional y estrategias pedagógicas para la escolarización y sostenimiento de las trayectorias escolares de los alumnos. En el año 2007 se plantean como medidas específicas para la educación de jóvenes y adultos la creación de:

- La Dirección de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos
- El Programa Nacional de Alfabetización y Educación Básica para Jóvenes y Adultos "Encuentro"

- El Plan Federal de Finalización de Estudios Primarios y Secundarios "FinES", propuestas de educación semipresencial, de articulación entre educación y formación laboral profesional de jóvenes.

PERSPECTIVAS SOBRE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA DE LA MODALIDAD

En el análisis de los discursos de los funcionarios de las provincias en que realizamos la investigación, identificamos indicios respecto de concepciones y modos de gestión de las políticas estatales.

En la provincia de Entre Ríos, el Director de Educación de Jóvenes y Adultos, quien asume la conducción de la Dirección en el periodo 2007-2014, identifica su ingreso en una "etapa de salida de la Ley Federal (…) de quiebre" en referencia a su derogación en 2006, cuando la nueva Ley de Educación Nacional "permitió ver la política educativa de una manera distinta".

El entrevistado destaca la importancia de la creación de la Dirección de Jóvenes y Adultos en el marco de la Ley N° 9 890 porque le "da cierta autonomía" en contraste con "la Ley Federal, donde jóvenes y adultos estaban dentro de regímenes especiales".

Considera que esa condición de régimen especial (Art. 30°, LFE), se sostiene en una concepción remedial de la EPJA que además invisibiliza a los jóvenes al hacer referencia únicamente a la "Educación de Adultos".

Por su parte, el responsable de la Dirección General de Educación de Jóvenes y Adultos de Córdoba, que conduce la Dirección General de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos desde 2008 y continúa, recupera como antecedente la Dirección de Regímenes Especiales, ya que favoreció, desde su perspectiva, un trabajo en conjunto entre los niveles de la modalidad que estaban fragmentados. Al respecto destaca que "la Modalidad encontró un lugar. Más allá de que todo el mundo protestaba por ser régimen especial, (…) hacia adentro encontró un lugar donde trabajar toda la Modalidad". Cuestión relacionada con que dentro de regímenes especiales estaba toda la propuesta de la Educación de Jóvenes y Adultos. Esto, en palabras del Director los posicionó en mejores condiciones para definir de manera conjunta con el Ministerio de Educación las líneas político-educativas para la Dirección General de Educación de Jóvenes y Adultos que constituyen sus ejes de gestión: "la expansión del servicio educativo, la integración de todos los servicios presenciales, semi presenciales, primarios, secundarios, capacitación laboral y la innovación (…) nuevas ofertas con formatos distintos". Da cuenta que las mismas tienen un anclaje en aquellas proyectadas para el sistema educativo macro, dado que no piensa el trabajo de la Dirección por fuera o ajeno al resto de los niveles y modalidades.

La actual decisión ministerial de modificar la estructura organizacional de las direcciones de nivel, las que anteriormente dependían de la Dirección Nacional de Gestión Educativa y articulaban programas con las direcciones de nivel de las provincias, suma otro indicador del impulso que las políticas neoliberales tienen en la actual gestión. A ello se suma el vaciamiento de las políticas socioeducativas.

Creemos que, en el caso de Chaco, la permanencia de las instituciones de Educación Secundaria de Jóvenes y Adultos dentro de la Dirección de Educación Secundaria, hace que no se planteen acciones que atiendan a la especificidad de la modalidad.

Por otro lado, los funcionarios destacan la implementación del Plan FinES, aunque dan cuenta de diferencias sustanciales.

En la oferta educativa jurisdiccional de Chaco, los BLA conviven con la propuesta educativa del Plan FinES. En su discurso, la Directora de Educación de Jóvenes y Adultos, quien asume como tal a partir de octubre de 2009 hasta diciembre 2015, describe a ambas propuestas como complementarias y en otras dan cuenta de una superposición que dificulta la delimitación de la especificidad de cada una. En relación al Plan FinES la entrevistada sostuvo que "[es el que] ha tenido más aceptación… creemos que el éxito está en el material para el estudiante que fue innovador y en la modalidad de cursado… semipresencial, tutoriada… y además adaptamos los horarios a la demanda".

El Director de Educación de Jóvenes y Adultos de Córdoba sostuvo que en su gestión le han dado "mucha importancia y se la seguimos dando al Plan FinES". Y si bien adoptaron la modalidad del FinES Trayecto y el FinES Deudores de Materias; destaca que especialmente esta última les ha permitido centrarse en la matrícula propia:

> [El] Plan FinES deudores de materias (…) nos ha restado algo de matrícula en el último año (…) en tercer año se vio disminuido en un principio por el Plan FinES deudores de materias, eso nos ayudó a centrar también la Modalidad y ya hemos recuperado la matrícula, sin tener esa matrícula fácil digamos de los que quedan debiendo materias.

El Director de Educación de Jóvenes y Adultos de Entre Ríos, destacó la implementación del Plan Nacional FinES en simultáneo con la modalidad Semipresencial para la Educación Secundaria de Jóvenes y Adultos, en el marco de lo que expresa como "las grandes expectativas en poder hacer una transformación importante" en políticas educativas hacia la modalidad.

Ubica en mayo 2008 el surgimiento del Plan FinES —Finalización de Estudios Primarios y Secundarios— y destaca que, junto con Córdoba, son las primeras provincias en adherir a esa propuesta nacional. En la puesta en marcha del mismo identifica dos etapas:

1) Deudores de materias.

2) Deuda de años enteros. Para ellos hay un semipresencial.

Señala las dificultades con las que se enfrentó en su gestión, referidas a: la ausencia de estadísticas, la diversidad curricular y la estigmatización de estudiantes.

Es importante advertir que algunos programas, como el caso del Conectar Igualdad, no alcanzaron a la población de la Educación Secundaria de Jóvenes y Adultos. Es por ello que en la provincia de Córdoba el Director de Educación de Jóvenes y Adultos, en el marco de su alusión a las acciones de articulación entre primaria y secundaria, refiere a un programa provincial denominado "Internet para Educar" el que vendría a mitigar la marginalidad, a fin de generar cierto pie de igualdad. El mismo consistió en la instalación de "gabinete de notebooks en cada uno de los centros educativos (…) de primaria, como de secundaria…"

Respecto de otros planes nacionales referidos por los entrevistados, el Director de Entre Ríos destaca la importancia del Plan Nacional de Formación Permanente como una posibilidad de que todos los docentes de los diferentes niveles y modalidades estén "transitando una capacitación que en Entre Ríos es masiva, es para todos". Destaca el trabajo de su dirección al priorizar como línea de trabajo la problematización de la mirada que se tiene sobre los jóvenes. Las acciones estuvieron dirigidas a profesores que trabajaban en las ESJA y en la Modalidad Semipresencial, orientada a que "puedan entender a estos sujetos, este nuevo sujeto. Jóvenes y adultos que venía a ocupar el lugar, ávidos de poder aprender, pero que tenían que

tener profesores que los entiendan… una mirada distinta… Que ya venían con conocimientos previos; que había estudiantes que en algunas cuestiones podían llegar a conocer más que el profesor y teníamos que trabajar con eso".

Considera que este modo de pensar la formación en servicio ha posibilitado "el éxito actual que tiene la ESJA y que tiene el semipresencial".

Estos programas alcanzan interesantes desarrollos en las provincias objeto de nuestro estudio, cuyos resultados se visualizan en aquellos jóvenes y adultos que lograron completar su escolaridad. Los avances en la formulación de políticas específicas para la Educación Secundaria de Jóvenes y Adultos contrastan con las políticas de ajuste del Ministerio de Educación y Deportes traducidas en este caso en el desmantelamiento de los programas nacionales, los que quedan reducidos a las posibilidad y decisiones de las jurisdicciones sin el presupuesto que el estado nacional garantizaba, generando condiciones de fragmentación y desarrollo desigual.

CONCLUSIONES

El carácter permanente de la Educación de Jóvenes y Adultos —identificada como una de las modalidades del sistema educativo— ocupa un lugar de relevancia en las normativas analizadas, aún cuando el Estado se compromete a garantizarla hasta alcanzar la Educación Secundaria obligatoria. Marcan rupturas importantes respecto a los alcances de la LFE en función del contexto socio-histórico-político en que se inscribe cada una de las leyes de educación.

Las definiciones en las normativas provinciales se inscriben en lineamientos explicitados en la LEN. No obstante, en algunos aspectos muestran contradicciones, especialmente cuando en las leyes provinciales se sostiene la concepción de "educación personal", la ambigüedad entre el "estado responsable de la educación" y la incorporación de "otros agentes como las comunidades aborígenes, municipios, instituciones religiosas"; las contradicciones respecto a "inclusión/ equidad".

"Igualdad" e "inclusión" ocupan un lugar de relevancia tanto en la LEN como en las normativas que se dictaron con posterioridad.

Creemos que el reconocimiento de los sujetos jóvenes y adultos, sus historias de vida, conocimientos, expectativas, necesidades y experiencias expresado en distintos documentos, pretende interpelar discursos y prácticas institucionales.

Este marco legislativo nos posibilita comprender la adecuación del discurso de los funcionarios al nuevo contexto, más allá de que se permeen algunas contradicciones que manifiestan cierta continuidad respecto a los principios que atravesaron el contexto neoliberal de los '90. Entre ellos cuando refieren a los sujetos destinatarios, a la fragmentación de la modalidad o a la ausencia de definiciones, lo que nos preocupa por el carácter subsidiario que signa la historia de la modalidad.

En los discursos de los entrevistados se visualizan tensiones y contradicciones en los modos de gestionar definiciones ministeriales que expresan "lineamientos políticos y estratégicos" para la Educación Secundaria de Jóvenes y Adultos.

Si bien el Plan FinES impulsado por el Ministerio de Educación alcanzó a las provincias investigadas, advertimos que los numerosos programas que en los últimos años se destinaron a la Educación Secundaria no alcanzaron a la modalidad, por ejemplo, "Conectar igualdad". Es la provincia de Córdoba quién acerca a los jóvenes y adultos el programa Provincial Internet para Educar.

Se advierten diferencias respecto a la concepción de gestión en cada entrevistado. En Entre Ríos aparece un discurso claro en relación a la situación institucional

provincial, las políticas educativas, el porqué de las acciones encaradas, así como la identificación de aspectos que no han podido ser abordados.

En Chaco no se puntualizan necesidades provinciales más bien advertimos una gestión focalizada en la administración y aplicación de programas nacionales. Se advierte la necesidad de amparar las acciones en normas nacionales ante la ausencia de definiciones provinciales.

En el caso de Córdoba identificamos una mayor consolidación de la modalidad, claros intentos de poder pensarla en su especificidad, así como la presencia de políticas educativas preocupadas por definiciones en el marco del sistema educativo provincial.

Creemos que no son pocas las deudas pendientes en cada una de estas provincias, así como el camino que falta transitar para romper con los imaginarios que atraviesan a la Educación Secundaria de Jóvenes y Adultos.

Hoy vemos con preocupación que los avances descriptos hasta aquí, con sus rupturas y contradicciones respecto de las políticas educativas de la Educación Secundaria de Jóvenes y Adultos en el país y las provincias estudiadas, son interpelados por el retorno y profundización de las políticas neoliberales que actual gobierno de Macri y el Ministerio de Educación y Deportes han puesto en marcha.

Como señalan Saforcada y Vassiliades (2011), luego de los gobiernos dictatoriales y de derecha de los últimos tiempos, se produjo en el contexto sociopolítico latinoamericano, una crisis de la hegemonía del neoliberalismo y del consenso de Washington que, con continuidades y rupturas, propició nuevas propuestas alternativas. Sin embargo, como señalan los mismos autores, esto supuso una convivencia de conceptos, de racionalidades, de políticas divergentes en permanente lucha y redefinición. Es en el contexto latinoamericano y del gobierno actual, que tenemos el imperativo de advertir la vigencia de esta lucha por la hegemonía y la agudización del peso del discurso neoliberal y las políticas de ajuste.

BIBLIOGRAFÍA

Altamirano, G.; Dalinger M., y Pujol, G. (2015) Investigación educativa sobre escuela secundaria de jóvenes y adultos: notas sobre un estado de debate. *IX Jornadas de Investigación en Educación. Políticas, transición y aprendizajes. Miradas desde la investigación educativa*. Universidad Nacional de Córdoba. (ISBN: 978-987 - 707 – 017 -0).

Homar, A.; Altamirano, G.; Dalinger, M.; Francisconi, A.; Pujol, G.; Ulrich, M. y Pergiovanni, R. (octubre, 2014). Políticas estatales en la inclusión social y educativa de jóvenes y adultos. Avances de un primer análisis documental. Ponencia *Pre-Alas Chaco. Encuentro Preparatorio Congreso Alas Costa Rica 2015*. Asociación Latinoamericana de Sociología. Chaco, Argentina. Recuperado de: http://congresoaasunne.blogspot.com.ar/p/ ponencias.html

Homar, A.; Francisconi, A.; Pujol, G. y Ulrich, M. (octubre, 2015). Inclusión social y educativa en la Educación Secundaria de Jóvenes y Adultos. Entre normativas y modos de gestión. Ponencia. *IX Jornadas de Investigación en Educación: Políticas, Transmisión y Aprendizajes. Miradas desde la Investigación Educativa*. Escuela de Ciencias de la Educación y Área de Educación del Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba. Córdoba, Argentina.

Novick de Senén González S. (2008). *Políticas, leyes y educación*. En R. Perazza. (Comp.) Pensar en lo público. Notas sobre la educación y el estado. Buenos Aires: AIQUE.

Saforcada, F. y Vassiliades, A. (2011). Las leyes de educación en los comienzos del siglo XXI: del neoliberalismo al postconsenso de Washington en América del Sur. En *Revista Educação & Sociedadevol.* Nº 32. 115, CEDES, Campinas, San Pablo, abril/junio. Recuperado de: www.scielo.br/pdf/es/v32n115/v32n115a03.pdf

Sirvent, M. T. (2000). El contexto neoconservador, las políticas educativas y el papel del trabajador de la educación en Argentina actual. Reflexiones para un debate. *Revista Voces*, AELAC Año IV Nro. 7. Uruguay

Legislación nacional

Ley Federal de Educación N° 24 195

Ley de Educación Nacional N° 26 206

Resolución N° 103/10 CFE. "Propuestas para la inclusión y/o regularización de las trayectorias escolares en la educación secundaria"

Resolución N°118/10 CFE. Educación Permanente de Jóvenes y Adultos – Documento Base- y "Lineamientos curriculares para la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos"

Resolución Nº 122/10 CFE. "Orientaciones para el mejoramiento de las trayectorias escolares reales de niños, niñas y jóvenes"

Legislaciones provinciales

Entre Ríos

- Ley de Educación N° 9890
- Resolución N° 1550/13 CGE. Programa integral de trayectorias escolares.
- Resolución N° 4000/2011 CGE Diseño Curricular para la ESJA.

Chaco

- Ley Provincial de Educación N° 4449 y N° 6691.
- Resolución N° 3052/72. Plan de estudios de los Bachilleratos Libres para Adultos. Ministerio de Educación de la Nación.
- Resolución N° 206/83. Plan de Estudios Centros Educativos de Nivel Secundario. Ministerio de Educación de la Nación.
- Resolución N° 1322/88 Modificatoria Resolución N° 206/83. Ministerio de Educación de la Nación.
- Diseño Curricular Nivel Secundario, año 2013.

Córdoba

- Ley de Educación Provincial N° 9870
- Plan de la Educación de Jóvenes y Adultos de la Prov. De Córdoba, 2008.
- Diseño Curricular Ciclo Básico y Ciclo Orientado para Jóvenes y Adultos Presencial, 2011.
- Documento Taller Institucional Modalidad Jóvenes y Adultos - Nivel Secundario. Córdoba. 2011.

EL PROCESO DE DISCUSIÓN Y APLICACIÓN DE LA LEY DE EDUCACIÓN NACIONAL N° 26 206: EL CASO DE LA ESCUELA NORMAL JOSÉ MARÍA TORRES DE PARANÁ

Olalla, Valeria | Saint Paul, Mariana[1]

INTRODUCCIÓN

Las formas de participación de los diversos actores de la sociedad civil en los procesos de elaboración de leyes educativas constituyen un importante eje de análisis para comprender las políticas educativas que se fueron gestando a partir de la apertura democrática de 1983.

En líneas generales, este proceso se fue fortaleciendo en la medida que los actuales sistemas de democracia formal lograban una mayor estabilidad. Desde la inauguración de un Congreso Pedagógico Nacional en 1984 hasta la sanción de un nuevo corpus legal durante la Presidencia de Kirchner podemos distinguir diferentes estilos y/o modos de gestionar la participación ciudadana. En este sentido, también es factible el reconocimiento de manifestaciones de disidencia y/u oposición, inevitablemente originadas por la confrontación de facciones e intereses opuestos.

Con este marco contextual, el propósito de este trabajo es realizar una descripción del proceso de discusión y aplicación de la Ley de Educación Nacional N° 26 206 (en adelante LEN) en la Escuela Normal "José María Torres" de la ciudad de Paraná, escuela pre universitaria dependiente de la Facultad de Humanidades Artes y Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma de Entre Ríos. La intención primera será explicar los principales núcleos temáticos de discusión, las críticas y los aportes surgidos en las instancias institucionales de participación, en la etapa de consulta para la elaboración de la LEN, además de retomar críticamente las ideas centrales que atraviesan el texto definitivo de la ley y que, de algún modo, estructuraron el posterior proceso de reforma educativa institucional.

Nos interesa destacar que los discursos educativos (y escolares) que se van consolidando a partir de la sanción y puesta en vigencia a esta ley, pretenden ser superadores al instituido por su antecesora, la Ley Federal de Educación N° 24 195 (en adelante LFE). Sin embargo, también reconocemos allí permanencias y continuidades entre ambos marcos regulatorios.

Por otra parte, también sostenemos que "las escuelas nunca perdieron 'capacidad legislativa' (se dieron sus propias normas aunque no todas fueron escritas) y nunca dejaron de 'sentar jurisprudencia' (interpretaron el espíritu de las leyes y normas estructurantes de los sistemas educativos y de sus instituciones) (Frigerio, 2011: 232).

En este punto importa destacar el plano de realización y puesta en "marcha" de la letra de la ley, con el propósito de reflexionar sobre las implicancias, continuidades y rupturas al momento de significar institucionalmente las macropolíticas educativas. De esta manera, queremos dar cuenta de los modos a través de los cuales la institución tradujo, interpretó y adaptó los principales lineamientos de la LEN.

[1] FHAyCS-UADER.

EL PROCESO DE PARTICIPACIÓN: JORNADAS INSTITUCIONALES DE DEBATE Y REFLEXIÓN

Durante el año lectivo 2006 se desarrollaron en la Escuela Normal José María Torres las instancias de consulta y debate programadas por el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Estas instancias se concretaron en dos fases o momentos que se inauguraron a partir del lanzamiento de documentos oficiales.

La primera fase se concretó en el mes de mayo, y su propósito fue recabar opiniones en torno al documento "Ley de Educación Nacional. Hacia una educación de calidad para una sociedad más justa: Diez ejes de debate y líneas de acción", integrado por dos capítulos, uno de carácter general, referido a principios sobre los que debería fundamentarse la Ley y otro subdividido en diez ejes y líneas de acción. Para ello se conformaron diez comisiones, integradas heterogéneamente por docentes que se desempeñan en los diferentes niveles —Inicial, Primario y Secundario—, más precisamente entre 15 y 14 integrantes por comisión, sumando un total de 238 participantes.

La consigna de trabajo consistió en la realización de una lectura reflexiva sobre el documento en general, debiendo cada comisión detenerse en la profundización de un eje, abarcando de este modo los diez puntos que organizaban el debate. Al respecto, cabe destacar dos aspectos que se tuvieron en cuenta para la elección de esta modalidad de trabajo: la cantidad de participantes y la posibilidad de finalizar el encuentro con un plenario donde cada grupo pudiera compartir con el resto de la comunidad educativa sus reflexiones.

En relación a la segunda fase, la misma se concreta en el mes de octubre, y allí se discutió el Anteproyecto de Ley que había sido redactado a partir de la información obtenida en la instancia previa. Con respeto a la metodología, nuevamente se recurrió al trabajo por comisiones y a una modalidad de reunión en plenario.

Si bien se celebró la convocatoria al debate como un momento significativo para pensar institucionalmente las políticas educativas, es preciso advertir que la misma despertó ciertas dudas y resistencias. La más generalizada tiene que ver con el escaso tiempo que se disponía para trabajar el documento, lo cual le restaba credibilidad y factibilidad al proceso que se pretendía realizar:

> Consideramos que deberíamos haber sido convocados en términos de tiempo más amplios, como ha ocurrido en otras provincias, ya que un análisis crítico de la situación, dado lo significativo del tema, no se corresponde a cuatro horas. Para concretar un debate consciente y responsable de una ley que involucra a toda la sociedad, las instancias propuestas no contemplan en forma "real" la presencia de todos los actores sociales tal como lo plantea el punto 10.5 del documento. (Escuela Normal JMT, Informe institucional – Conclusiones, 2006: 3)

Esta crítica puede ser leída a partir de la diferenciación conceptual que plantea María Teresa Sirvent (1984) entre participación real y participación simbólica. La primera ocurre cuando los miembros de una institución o grupo a través de sus acciones ejercen poder en todos los procesos de la vida institucional, que iría desde la toma de decisiones hasta su implementación, incluyendo al mismo tiempo la evaluación permanente del funcionamiento institucional. Por el contrario, la segunda se concreta en aquellas acciones a través de las cuales no se ejerce, o se ejerce en grado mínimo una influencia a nivel de la política y del funcionamiento institucional, provocando en los individuos y grupos comprometidos la ilusión de ejercer un poder inexistente (46).

Desde esta perspectiva, la convocatoria fue observada como un "proceso de

participación simbólica", es decir, una invitación a la manipulación del consenso y, con ello, a la legitimidad de las decisiones tomadas con anterioridad por las autoridades ministeriales, lo que, de algún modo, derivó también en la recepción de la propuesta participativa como una obligación o sobrecarga impuesta que debe ser acatada más allá de la disconformidad y la falta de tiempo real para tratar en profundidad los temas en cuestión.

Asimismo, hubo participantes que, a pesar de no contraponerse a esta posición, consideraban que el encuentro debía interpretarse como una posibilidad para discutir, expresar convergencias y disensos entre colegas, específicamente sobre temas significativos y de interés para todos. Puesto que las propias limitaciones que actualmente estructuran el trabajo docente (marcadas por la fragmentación de horarios y las divergencias de espacios institucionales), cercenan las posibilidades de trabajar en equipo.

Este aspecto pone de manifiesto uno de los problemas más apremiantes del Nivel Secundario, que es la organización del trabajo docente. La designación de profesores por materia, año y división determina en muchos casos que deban acumular horas de clases en diferentes instituciones y turnos para tener un ingreso razonable. Eso conlleva a un exceso de trabajo que deteriora no sólo la calidad de la enseñanza y la salud psíquica y física de los profesores, sino que también afecta la construcción de lazos de pertenencia con las escuelas y la posibilidad de generar equipos de trabajo.

Avanzando en las discusiones que se generaron en la instancia de plenario, los diferentes grupos hicieron hincapié en la necesidad de recuperar la principalidad del Estado en materia de educación, estableciendo de este modo una distinción entre la letra y la aplicación de la ley.

A pesar de observarse que en varios apartados del documento se le otorga al Estado un papel esencial en el cumplimiento del derecho de enseñar y aprender, comprendían que, si éste no lo asume en los hechos, el texto de la ley se convierte en letra muerta. Además, en este punto importa destacar que a través de la LFE se fortaleció un rol subsidiario del Estado, materializado en disposiciones que favorecieron el desarrollo del sector privado y que colocaron en pie de igualdad al sistema de educación pública y a la enseñanza particular (Paviaglianiti, 1995: 9).

En este sentido, le adjudicaban al Estado la mayor responsabilidad en los supuestos alcances y resultados que se pretendían obtener con la nueva ley. Este aspecto se observó —por ejemplo— al invocarse reiteradamente uno de los temas ausentes en el debate: el financiamiento (1). Si bien esta ausencia estaba argumentada en la reciente aprobación de una Ley de Financiamiento Educativo, en la cual se prescribía una inversión sostenida y gradual desde el año 2005 hasta el año 2010 en materia educativa, los participantes consideraban necesario incluir en la discusión esta problemática, afirmando que el Estado debe garantizar económicamente los medios para que la escuela brinde una educación de calidad (Escuela Normal JMT, Informe institucional – Conclusiones, 2006: 6).

Otro de los aspectos observados es la estrecha vinculación entre las políticas educativas y las políticas económicas. Al momento de analizar el Eje 4, "Garantizar el derecho a una educación a lo largo de toda la vida", se expresaba lo siguiente:

> Este cuarto eje contempla la integración de dos sistemas: el educativo y el laboral. En especial se centra la atención en la Educación de Jóvenes y Adultos, en particular de aquellos que no han alcanzado la alfabetización y poseen escasas posibilidades de incorporación al mundo del trabajo.
>
> Mantener y garantizar el derecho a una educación durante toda la vida es un

> hecho que está intrínsecamente relacionado con la situación socio económica de la sociedad y del trabajo estable y bien remunerado, que permita a los ciudadanos cultivarse en el mundo de la cultura; insertos o que puedan insertarse en la capacitación profesional o laboral.
> La capacitación que la escuela pueda brindar para la inserción al mundo del trabajo, no la garantiza ya que esta también depende de las leyes laborales, del modelo de mercado y del sistema socio-productivo. Es una realidad que esta dependencia muchas veces ha dejado a profesionales universitarios sin empleos dignos en relación a su profesión (Escuela Normal JMT, Informe institucional – Conclusiones, 2006: 7).

Como lo deja entrever la cita, el acceso a una "buena" educación y al lado de ello una mayor permanencia dentro del sistema educativo no es una causa directa de la calidad del empleo. Sobre este punto Pablo Imen (2006) formuló un conjunto de críticas desde una posición más cercana al marxismo. En palabras del propio autor:

> En la formulación del documento no se trataría de denunciar que el modelo económico genere procesos brutales de exclusión, de precarización laboral, de incremento sustantivo de los niveles de intensificación y explotación de la mano de obra: el problema está una y otra vez en el trabajador quien, por no educarse, pierde la posibilidad de integrarse al mundo del trabajo. Y lo pierde él, a quien se declara imputable por "no haber logrado el acceso al dominio de los códigos de la cultura de este tiempo" (7).

Desde esta perspectiva podemos comprender que la llamada sociedad del conocimiento puede generar al mismo tiempo procesos de igualdad como de exclusión y desigualdad, y es por eso que la dignidad de los trabajos está muy lejos de depender únicamente de los logros educativos, más bien depende de la legislación laboral que manifiesta la voluntad del Estado en relación a las condiciones de trabajo.

Por tal motivo, es muy cuestionable la idea de que a mayor educación conseguida por cada quién es requisito de la dignidad del trabajo. Como lo expresa Pablo Imen esta premisa pone la responsabilidad por su suerte en manos de las víctimas —los propios trabajadores— y, en consecuencia, habilitaría distintos estándares de dignidad legítima: "los que no se esfuerzan, tendrían trabajos indignos. ¿Quién realizará, entonces, los trabajos indignos? ¿Por qué deben ser indignos estos trabajos?" (2006: 7).

En este punto, importa además recuperar las opiniones formuladas sobre uno de los tópicos centrales de la discusión: la obligatoriedad de la Educación Secundaria. Si bien se consideraba que esta premisa iba a ser indiscutible y, por ende, incluida en el texto de la Ley, la misma movilizó diferentes reflexiones sobre los objetivos de este nivel. Más concretamente, el intercambio giró en torno a la organización de la estructura del sistema educativo, la función propedéutica y la preparación que los jóvenes deben adquirir para insertarse eficazmente en el mundo del trabajo.

Alrededor de esto, se adoptaron tres posicionamientos sobre la cantidad de años en escuela Primaria y Secundaria:

> Como institución dependiente de una universidad, es necesario que la secundaria tenga seis años […]
> Deben ser siete años y cinco años. Los chicos todavía son niños y necesitan una relación más personal, como la que se puede tener con las maestras. La mayoría todavía no ha accedido al nivel lógico abstracto […]
> El gobierno nacional debe hacerse cargo de adoptar un criterio común y definir la cantidad de años en escuela primaria y secundaria (Escuela Normal JMT. Informe Institucional. Anteproyecto de Ley, 2006: 2).

A pesar de las discrepancias planteadas, los participantes compartían una preocupación común en relación a la organización curricular del séptimo año/ 1er. año y su incidencia en la distribución de horas cátedras por materia, lo cual podría afectar la situación laboral de los docentes que se desempeñan en ese año. Ante todo tenían presentes los cambios y las contramarchas que se originaron a partir de la implementación del tercer ciclo de la EGB.

En lo que se refiere a la Educación Primaria, la discusión estuvo focalizada en la implementación de la Jornada Extendida y/o Completa:

> Con respecto a la implementación de la Jornada Extendida y/o Completa consideramos que se debe recorrer un largo trayecto, ya que no se cuenta con la infraestructura adecuada. Se necesitaría incorporación de profesionales que cubran estos espacios, mayor presupuesto destinado a educación, y una organización que garantice para los alumnos espacios de aprendizaje significativos y no mera contención (Escuela Normal JMT. Informe Institucional. Anteproyecto de Ley, 2006: 2).

Las cuestiones señaladas permitieron reflexionar sobre la organización de los tiempos y los espacios en el Nivel Primario, el rol de las familias y del Estado. Nuevamente fue invocado el tema del financiamiento, en este caso vinculado a la infraestructura y los recursos que se deben disponer para poder concretar esta propuesta.

Para algunos, era de fundamental importancia pensar el rol de las familias en un proceso de cambio de estas características:

> Es necesario reactivar el rol de la familia en la contención y educación de los hijos, la Jornada Extendida y/o Completa puede actuar desfavorablemente disminuyendo el tiempo de relación del grupo familiar y dificultar aún más la comunicación de los mismos. Deben ser los padres los que acompañen a sus hijos en las jornadas de deporte y recreación, como así también en sus estudios y responsabilidades, dado que los mismos necesitan el apoyo y cariño de sus progenitores para formarse de manera íntegra (Escuela Normal JMT. Informe Institucional. Anteproyecto de Ley, 2006: 3).

En tal sentido, se insta a formular propuestas educativas que integren la participación de los padres de una manera activa en los procesos formales de aprendizaje de sus hijos, siendo este un desafío a resolver para poder alcanzar un mayor grado de compromiso en la efectiva implementación de una jornada extendida y/o completa en el Nivel Primario.

A diferencia de la LFE, la lectura del anteproyecto de Ley en términos generales dejó entrever una amplitud en cuanto a los aspectos a legislar, pero también se observaron algunas ausencias y/o vacancias:

> Con respecto a la ampliación de aspectos a legislar tiene una mayor atención el desarrollo de la educación a distancia; las nuevas tecnologías de la información y la comunicación; la educación en contexto de privación de la libertad; la educación intercultural bilingüe; entre otros. En contraposición reúne muy pocas disposiciones sobre el desarrollo de la Educación Superior y desaparece la educación cuaternaria (Escuela Normal JMT. Informe Institucional. Anteproyecto de Ley, 2006: 1).

Por otra parte, se remarcó en el texto del anteproyecto de Ley un acentuado uso de la palabra "igualdad". Más allá de la discusión filosófica que podría plantearse sobre este concepto, el empleo del mismo fue interpretado como "políticamente correcto" en cuanto permitía reconocer un discurso político educativo alternativo a las ideas neoliberales que atravesaron la última reforma educativa en los años noventa.

Alejandro Cerletti describe este concepto a partir del calificativo "circulante"

(2) y lo diferencia de la idea de equidad. Para este autor, la equidad es un concepto de la economía que se ha desplazado hacia lo social y educativo. Y, en ese sentido, corresponde a la economía porque tiene que ver con un reparto de bienes y servicios. La igualdad, en cambio, es un concepto de la política de emancipación y supone una intervención concreta sobre la realidad (2010: 5).

Desde este punto de vista, el término "igualdad" debería ser correctamente interpretado en el diseño de políticas educativas para no caer en aspiraciones ambiguas y/o meras expresiones de deseos que nunca podrían materializarse. Más concretamente, la igualdad implica necesariamente una intervención, una acción sobre lo concreto y tangible, es un punto de partida y no de llegada, es ante todo una decisión política. "Ninguna política emancipatoria podría tener como objetivo la igualación, porque la igualdad no es el fin sino la condición de posibilidad de esa política. La igualdad no es un programa social que aspira limitar la desigualdad o compensar sus aspectos más brutales. La igualdad es, por sobre todas las cosas, una subjetividad política" (Cerletti, 2010: 6).

CONCLUSIONES: DESDE EL PLANO DE REALIZACIÓN DE LA LEN

Como venimos afirmando, el análisis del plano discursivo y su marco de discusión acerca de las posibilidades legislativas en el caso de la Escuela Normal "José María Torres", habilita a describir aquellas reformas institucionales que tienen como base de realización a la LEN.

Podemos advertir que los grandes conceptos que son los pilares de la LEN se van a materializar institucionalmente en recorridos y propuestas curriculares concretas.

Si bien la institución escolar dio continuidad a propuestas formativas que se establecieron con anterioridad a la LEN, identificamos algunas implicancias de estas macropolíticas en las rupturas y movimientos que fueron traducidos en innovaciones pedagógicas institucionales, que tienden a hacer lugar a "lo joven" en la escuela.

Estas innovaciones se definen por configurarse a partir de "toda planeación y puesta en práctica creada con el objeto de promover el mejoramiento institucional de las prácticas de la enseñanza y/o de sus resultados" (Litwin, 2008: 65), temática discutida a lo largo de todo el proceso de participación, entendiéndolo tanto en su dimensión real como simbólica, y desde las propuestas generadas las críticas y resistencias formuladas.

Es así como podemos dar cuenta de grandes proyectos a partir de los cuales la LEN se tradujo, adaptando sus principales lineamientos:

- La extensión del Nivel Inicial con la incorporación de la sala de tres años.
- La preocupación por la permanencia y extensión de la jornada escolar en el Nivel Primario a través de la enseñanza de un segundo idioma extranjero (Proyecto Plurilingüe) y el desarrollo de talleres (Muralismo / Matemática / Educación Física / Tecnología). La institución en conjunto con la FHAyCS diseñó, para atender este punto de la LEN, una oferta diversificada de enseñanza de los idiomas extranjeros (Portugués, Francés, Inglés e Italiano). Construyendo al mismo tiempo espacios de articulación y trabajo en equipo con la Facultad. En relación a los tiempos y los espacios establecidos, se extendió la jornada escolar en 40 (cuarenta) minutos para poder concretar esta propuesta formativa.
- El proyecto de Educación Sexual Integral (en adelante ESI). La LEN fue parte de un conjunto de leyes que pretendieron "devolver" la unidad a un sistema educativo fragmentado y dividido, además de financiado diferenciadamente, durante el

período de vigencia de la LFE. Es así como otros proyectos de ley, leyes nuevas y programas nacionales —en este caso la Ley Nacional N° 26 150 "Programa Nacional de Educación Sexual Integral" — fueron dando sentido, en un proyecto más amplio, a los conceptos de la LEN. La ESI se erigió como uno de los pilares fundamentales para garantizar la igualdad de derechos de los estudiantes que asisten a la escuela pública. La institución logró conformar un equipo de trabajo que consolidó una propuesta de formación en torno a ESI, en diferentes momentos de la jornada escolar, y rotando semanalmente los cursos del Nivel Secundario y durante todo el ciclo lectivo.

- El cuidado de lo público: La implementación de Acuerdos Escolares de Convivencia. La democratización de la escolarización también necesitó de dispositivos de consulta y de co-gestión institucional, entre ellos los consejos de convivencia, conformado por representantes de la comunidad institucional, y formalizado a través de un corpus normativo acerca de las problemáticas comunes en la cotidianidad, construido de manera participativa, y actualizado en cada nuevo año escolar.

- La Educación Secundaria obligatoria. Además de la transformación curricular, se iniciaron cambios en cuanto a los procesos de evaluación y acreditación de los aprendizajes, favoreciendo de este modo la inclusión y la atención de las trayectorias escolares.

- El acceso y dominio de las TIC como política de inclusión y mejora de los aprendizajes y de las propuestas de enseñanza. La inclusión digital, en su dimensión social, logró acotar la brecha entre los que disponían de acceso a los bienes digitales y quienes no, siendo la escuela el espacio privilegiado para incorporar la cultura digital en sus propuestas curriculares. Con este horizonte la Escuela Normal logró equiparse con alta dotación tecnológica, preparada para diseñar propuestas de aprendizajes diferentes y con acceso a las familias.

Esta tendencia a las mejoras institucionales, tuvo que someterse a las críticas iniciadas en la instancia de participación.

Es necesario mencionar que estamos atravesando una etapa de larga transición, en la cual los vestigios del viejo formato escolar pugnan por no desaparecer, y donde los impactos de las transformaciones educativas empiezan a ser evaluados en las instituciones escolares.

La promesa de la igualdad como política educativa de gobierno, en la Escuela Normal "José María Torres", no se realiza sin contradicciones, por el contrario, es importante revisitar permanentemente las propuestas innovadoras, vigilando su pertinencia a las reales demandas institucionales (Litwin, 2008).

Hasta aquí, hemos intentado presentar los modos a través de los cuales la institución tradujo, interpretó y adaptó los principales lineamientos de la LEN, sin desarrollar las variaciones y desplazamientos que estos cambios generaron respecto al formato escolar tradicional.

BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA

Cerletti, A. (2010). Igualdad y equidad en las políticas sociales y educativas. En Revista *Acontecimiento,* XX, 38-39.

Filmus, D. y Kaplan, C. (2012). *Educar para una sociedad más justa. Debates y desafíos de la Ley de Educación Nacional.* Aguilar, Buenos Aires.

Frigerio, G. (2011). Las reformas educativas reforman las escuelas o las escuelas reforman las reformas. En *Análisis de prospectivas de la educación en la región de*

América Latina y el Caribe. Seminario sobre Prospectivas de la educación en la Región de América Latina y el Caribe. Santiago de Chile, 23/25 de agosto de 2000. UNESCO-SANTIAGO.

Imen, P. (2006). *Crítica de la calidad como fetiche ideológico. Una respuesta desde el marxismo a las Mitologías ministeriales.* Departamento de Educación del Centro Cultural de la Cooperación Floreal Gorini. Mimeo.

--------- (2010). *Pasado y presente del trabajo de enseñar (una mirada desde la política educativa)* Cartago ediciones. Buenos Aires. (pp. 39 a 44)

Litwin, E. (2008). *El oficio de enseñar*. Buenos Aires: Paidós.

Nosiglia, M. C. (2007). El proceso de sanción y el contenido de la Ley de Educación nacional N° 26 206: continuidades y rupturas. En: *Revista Praxis Educativa*, Año XI, N° 11, Instituto de Ciencias de la Educación para la Investigación Interdisciplinaria (ICEII), Universidad Nacional de La Pampa. Recuperado de: http://www.biblioteca.unlpam.edu.ar/pubpdf/praxis/n11a11nosiglia.pdf

Pagano, A. y otros (2007). *Participación e incidencia de la sociedad civil en las políticas educativas: el caso argentino.* FLAPE (Foro Latinoamericano de Políticas Educativas).

Paviglianiti, N. (1995). La Ley Federal de Educación como elemento de regulación de la realidad socioeducacional en la Argentina: Sus orientaciones hacia la privatización, provincialización y retiro del Gobierno Nacional del financiamiento del sistema de educación pública. *Serie Pedagógica* (2), 123 – 146. En Memoria Académica. Recuperado de: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.2535/pr.2535.pdf

Sirvent, M. T. (1984). Estilos participativos ¿Sueños o realidades? *Revista Argentina de Educación*. Año III. N° 5. A.G.C.E. Capital.

Svampa, M. (2007). Las fronteras del Gobierno de Kirchner: entre la consolidación de lo viejo y las aspiraciones de lo nuevo. En *Cuadernos del CENDES*, Año 24, Nº 65, Tercera Época, Centro de Estudios del Desarrollo.

Torres, C. A. (2008). Después de la tormenta neoliberal: La política educativa latinoamericana Entre la crítica y la utopía. *Revista Iberoamericana de Educación*. N° 48 (pág. 207-229). Recuperado de: http://www.rieoei.org/rie48a10.pdf

DOCUMENTOS

Documento para el debate: Ley de Educación Nacional. Hacia una educación de calidad para una sociedad más justa. Mayo de 2006.

Escuela Normal José María Torres (2006). "Debate sobre la Nueva Ley Nacional de Educación". Conclusiones, Informe Institucional. Julio.

Escuela Normal José María Torres (2006). Anteproyecto de Ley. Informe institucional.

Ley de Financiamiento Educativo Nº 26.075

Ley de Educación Nacional Nº 26.206

NOTAS

(1) - En la presentación se realiza la siguiente aclaración: *Este documento no se referirá a temas ya tratados por otras leyes, como los relativos a la enseñanza técnico-profesional o al financiamiento educativo, tampoco a las universidades o al sistema científico – técnico.* (3p)

(2) - Los conceptos circulantes son aquellos que se desplazan entre la teoría

política o la teoría educativa, y las políticas sociales o las políticas educativas "efectivas", y en ese movimiento se van cargando de diversos sentidos, algunas veces complementarios pero otras también divergentes. Entre algunos de esos conceptos, se pueden mencionar los de ciudadanía, equidad, igualdad, inclusión, etc. (Cerletti, 2010: p.1).

EDUCACIÓN Y SISTEMA PRODUCTIVO: SUBORDINACIÓN O ARTICULACIÓN TRANSFORMADORA

Sarthou, Danae[1]

RESUMEN

Las políticas educativas en los últimos 20 años han estado en el centro del debate público, fundamentalmente por su relación con el sistema productivo y las exigencias sociales de su adecuación a este último. Nos proponemos reflexionar sobre estas exigencias del sistema productivo al sistema educativo, la preparación que demanda el tipo de trabajo de la denominada sociedad del conocimiento y los efectos antropológicos y sociales de las referidas demandas.

La educación, como ámbito de lucha ideológica, no muestra posturas unánimes ni uniformes sobre este aspecto crucial. El problema involucra un debate sobre los fines de la educación estableciendo una tensión central entre socialización como adecuación y transformación de la relación con el trabajo.

Desde una perspectiva crítica de la sociedad actual, recuperamos los aportes que realiza Ricardo Antunes desde la sociología, Christophe Dejours desde la psicodinámica del trabajo y el análisis filosófico de Byung Chul Han sobre lo que denomina la sociedad del rendimiento, sin desatender las concepciones clásicas sobre trabajo enajenado y abstracto en dualidad con el trabajo creador, concreto y con sentido.

Analizamos las alternativas pedagógicas que se presentan para promover la orientación de las políticas educativas: hacia la subordinación del sistema educativo para adecuarlo al sistema productivo o hacia una articulación entre educación y trabajo que recupere el sentido y el disfrute por el trabajo como actividad humanizadora. La indagación sobre esta última involucra la recuperación histórica de esta concepción (especialmente en Uruguay) y su proyección hacia el futuro.

Palabras clave: Educación – Trabajo – Subordinación.

INTRODUCCIÓN

La educación ha estado desde siempre vinculada a las actividades a través de las cuales los seres humanos satisfacen sus necesidades usando lo que le ofrece la naturaleza, adaptándose al medio en ciertas circunstancias, transformando su entorno en otras. La historia nos muestra que desde épocas remotas las comunidades transmitieron a sus miembros más jóvenes aquellos conocimientos y habilidades que eran indispensables para la supervivencia individual y para la propia perpetuación del grupo social. "La educación en su sentido más amplio, es el medio de esta continuidad de la vida... Cada individuo, cada unidad de portadores de la experiencia vital desaparece con el tiempo. Y sin embargo la vida del grupo continúa" (Dewey, 1967:10). Con el paso de los siglos, la complejidad creciente de la vida social ha llevado a los grupos humanos a la diferenciación de sus actividades, entre ellas la de la educación. En tanto actividad sistemática producida intencionalmente, posee fines

[1] CFE-ANEP (Uruguay).

específicos que los grupos sociales le adjudican. Pero las sociedades no son uniformes ni armónicas, sino heterogéneas y albergan grupos cuyos intereses generan diversas interpretaciones de lo social. Por eso, los fines de la educación, entre los que se encuentran los que definen la relación entre el sistema educativo y las formas de producción y reproducción de la vida, no son unánimes ni indiscutidos. Son y deben ser objeto de debate por la sociedad en su conjunto y por quiénes se encuentran abocados a la educación como actividad social para la que adquieren conocimientos específicos (maestros y profesores).

Es necesario evitar caer en la figura del experto que construye su diagnóstico de la situación pretendiendo desprendimiento de cualquier consideración filosófica, política o ideológica. "La subordinación del trabajo intelectual a la lógica del experto tiene consecuencias devastadoras para la reflexión crítica" (Falero, 2013: 175). Supone restringir el debate y naturalizar una tecnología social de cercamiento de la discusión.

De aquí la importancia del desafío que nos convoca en estas jornadas: la resignificación de los debates políticos, académicos y sindicales sobre políticas educativas con la finalidad expresa de tender hacia una educación popular y socialmente emancipadora.

Tal vez nunca como hoy este desafío parece difícil por las características del contexto socio-económico y cultural en el que vivimos. La expansión universal del sistema capitalista globalizado con una mutación inédita de las formas de producción donde el conocimiento juega un papel central, con serias dudas sobre las categorías clásicas de análisis crítico del sistema, con consecuencias antropológicas y sociales que imponen, a pesar de todo, la necesidad de reflexionar sobre la sociedad, los seres humanos, su entorno y el papel de la educación.

SIN PERDER DE VISTA EL CONTEXTO...

Comprender a la educación como proceso eminentemente social supone analizarla inscripta en el contexto socio histórico y cultural en el que se desarrolla.

Pero la propia relación de la educación con el contexto debe ser también objeto de reflexión. No se debe partir de una necesaria subordinación del sistema educativo a la sociedad tal y como existe y en particular tal y como es su forma de organización económica y de producción. Cuando se parte de la subordinación a la economía surge una creciente colonización del espacio de la educación por actores económicos, que es parte de lo que está ocurriendo hoy. Para hablar de la educación y su relación con la economía resulta imprescindible analizar las transformaciones del capitalismo. Este sistema semiótico modelizante a través de los siglos ha producido mercancías, pero también ha producido subjetividades, configurando y modelando todas las dimensiones de la vida. Pero también él se ha ido modelando y ha sufrido cambios profundos, sin salir de su lógica. Desde el capitalismo mercantil, absolutista y esclavista, pasando por el capitalismo industrial asalariado y democrático del siglo XIX, llegamos al capitalismo actual globalizado que denominaremos como "cognitivo".

Para designar estas mutaciones es frecuente también encontrar las expresiones "sociedad del conocimiento" o "sociedad de la información". Pero estas suelen ir acompañadas de un tono celebratorio y optimista respecto de la marcha de lo social como consecuencia de las transformaciones, que no son consistentes con nuestro

análisis posterior. Evitan tratar la dimensión conflictiva y contradictoria de los cambios impidiendo ver los efectos antropológicos profundos que se están generando y que inevitablemente tendrán repercusión en el ámbito educativo

Cuando optamos por la denominación de capitalismo cognitivo, lo hacemos conscientes de que, como sostiene Falero (2013), cada concepto implica concepciones del mundo a la vez que delimita campos de observación de la realidad. La de capitalismo cognitivo subraya el creciente papel que desempeñan el conocimiento y la información en el proceso de acumulación y valorización del capital, las modificaciones que surgen respecto del capitalismo industrial, sin desatender las nuevas contradicciones que surgen como consecuencia de lo anterior.

> Capitalismo cognitivo quiere ser la inversión política y crítica de las etiquetas sociológicas al uso, una suerte de cortafríos de una práctica teórica largo tiempo gelificada. Como concepto político señala menos la ineluctable transformación de un modelo técnico, que la puesta a trabajar de una nueva constelación expansiva de saberes y conocimientos. Este capitalismo cognitivo es así hermano gemelo de un "capitalismo relacional" y de un "capitalismo de los afectos" que pone sobre la nueva cadena productiva el indeterminado conjunto de mediaciones sociales que lleva inaugurando y ampliando los ciclos de negocios desde hace al menos treinta años (Moulier Boutang y otros, 2004:14).

Este capitalismo convive con la globalización, con el creciente poder de las empresas transnacionales, con la desterritorialización o deslocalización de la producción respecto del Estado Nación y la financierización ampliada de la economía.

> La historia de la cultura europea está viviendo una de sus mayores conmociones desde el invento de la imprenta. Se ha lanzado un auténtico desafío a los fundamentos mismos del concepto de cultura y a sus modos de producción, socialización y apropiación. Hablo evidentemente de su integración en los procesos de valorización económica. Este proceso de integración se ha acelerado desde comienzos de la década de 1980, por un lado mediante la mundialización y la financierización de la economía, y por otro mediante el advenimiento de lo que se ha denominado como nuevas tecnologías (Moulier Boutang y otros; 2004:129).

La irrupción de las nuevas tecnologías de la comunicación y de la información, la expansión universal de Internet y la generalización de los ordenadores en todos sus formatos como nuevas prótesis irrenunciables para casi cualquier actividad de la vida cotidiana pero también para el trabajo y la producción, está en el centro de la agenda. Intentaremos integrarlas al análisis sin caer en los extremos de la "tecnofobia" ni de la "ciberfascinación". Lo que se ha dado en llamar revolución tecnológica hizo integrar al campo de investigación todo lo que la economía había excluido: la cultura, la comunicación, la producción lingüística, la producción social del saber como productos.

El capitalismo cognitivo designa una economía basada en la difusión del saber y en la que la difusión de conocimiento pasa a ser la principal apuesta a la valorización de capital, en el cual la proporción de trabajadores que aplican gran intensidad de saberes a su actividad son la variable clave del crecimiento y la competitividad de las naciones.

La relación entre economía y conocimiento no es una novedad en la historia de la humanidad y tuvo un decisivo impulso con la revolución industrial donde la ciencia y la tecnología se pusieron al servicio de la creación de máquinas y de la organización científica del trabajo. Sin embargo, en el capitalismo industrial, el conocimiento se subordinó a las necesidades de la producción, mientras que en esta nueva mutación del sistema el conocimiento y la información, se transforman en sí

mismos en el principal factor productivo. El "general intelecto", "cooperación entre cerebros", la puesta a trabajar de las capacidades intelectuales y lingüísticas en el proceso productivo, deviene en principal recurso económico y auténtico capital fijo.

Este capitalismo cognitivo o informacional genera una economía que, sin dejar de producir bienes materiales, produce a una escala inédita servicios y bienes inmateriales. La creación, el tratamiento y la transmisión de información se convierten en las principales fuentes de productividad y poder. Estos bienes inmateriales, a pesar de las diferencias que mantienen con los productos del capitalismo industrial, se convierten igualmente en mercancías: circulan, se intercambian, son vendidos. Hablamos de una industria del cine, de la música, del juego, del turismo, etc. Sin embargo no se comportan en muchos sentidos como los bienes materiales: su valor no está fundado en la escasez sino en el principio de los rendimientos crecientes, su consumo o utilización no las destruye, el tiempo de trabajo invertido es difícilmente mensurable, desequilibra las relaciones de propiedad de los medios de producción, su costo de reproducción tiende a cero, rompe con la clásica división entre trabajo intelectual y trabajo manual y su difusión potencial hace materialmente posible una completa libertad de acceso. Estas diferencias con los bienes materiales generan obstáculos para que la economía clásica pueda explicar estos procesos con los instrumentos que usó para comprender el capitalismo industrial y su producción de bienes materiales.

Las transformaciones del capitalismo cognitivo producen una remodelación de la división internacional del trabajo que incluye un complejo tejido transnacional de trabajo remunerado y no remunerado.

Nick Dyer-Whiteford (2004), ocupándose específicamente de la producción de videojuegos y juegos de ordenador identifica tres segmentos en los que se reparten los colectivos de trabajadores en el capitalismo cognitivo: los obreros del conocimiento, los «prosumidores» y el nuevo proletariado global.

Entendemos que los grupos identificados, su comportamiento y funciones dentro del sistema productivo global, pueden ser adecuados para comprender las transformaciones de todo el sistema.

> 1 - Los obreros del conocimiento tienen un nivel de cualificación, de seguridad y de remuneración muy variable. El nudo dinámico de esta fuerza de trabajo está constituido por los desarrolladores de juegos. Concebir, escribir y programar mundos virtuales requiere una síntesis de capacidades narrativas, estéticas y tecnológicas. Es una industria de jóvenes, reclutados en la cultura que ella misma ha creado, alimentándose principalmente de una reserva de gente joven fascinada por la tecnología y familiarizada con este tipo de diseño por su práctica incesante del juego. En este «trabajo inmaterial», que es cabalmente incompatible con las técnicas de gestión tayloristas/fordistas, la industria del juego es la arena central para la experimentación del trabajo en equipo, el liderazgo carismático, los empleos de tiempos ultra flexibles, las oficinas abiertas, las jerarquías suaves, las *stock options*, una gestión participativa de los recursos humanos y un *ethos* del «trabajo como juego». Esto implica una dirección *soft*, cooptación *cool* y explotación mistificada, con horarios sin fin, agotamiento físico y mental e inseguridad crónica, organizada fuera de toda tradición sindical y de protección obrera estable (Muolier Boutang y otros, 2004: 53).

Estos obreros del conocimiento, a pesar de ser la cúspide de la división internacional del trabajo, mejor remunerados que los otros, sufren la inestabilidad y precarización del trabajo con contratos a término o por metas; muchas veces unipersonales, como si fueran trabajadores independientes a pesar de que para mantenerse deben mostrar involucramiento subjetivo en su trabajo y subordinación a la lógica

de la empresa. Sufren también la exigencia del hiperrendimiento propia de lo que Byung Chul Han (2014) llama "sociedad del rendimiento". Pero lo distendido del clima de este capitalismo sin fricciones (Zizek) los hace pensar que son libres y la empresa explota la libertad y la creatividad de estos trabajadores. El sufrimiento laboral que los afecta se manifiesta en stress, burn-out, depresión, entre otras expresiones psicofísicas.

Ocultando este sufrimiento y en tono optimista —y hasta eufórico— es que los discursos de la educación de la sociedad del conocimiento apuntan sus baterías hacia la formación de este segmento de trabajadores como si en la nueva división internacional del trabajo todos pudieran llegar a serlo.

El segundo sector identificado sintetiza las funciones de productores y consumidores a la vez, y por ello son designados como "prosumidores".

> 2 **-** Los "prosumidores"**:** Muchos de los juegos, sobre todo los buenos, son una creación de redes que superan el marco del lugar de trabajo. Estas redes incorporan, de muchas maneras, la actividad productiva no remunerada de los consumidores en el desarrollo del juego. Estos procesos de movilización de los "prosumidores" digitales comprenden la recuperación de información sobre los gustos y las preferencias de los jugadores por procedimientos de vigilancia en red y de líneas abiertas, la creación de centros de experimentación de ocio interactivos, y la utilización, por medio de una simple llamada, de una fuerza de trabajo de reserva: la de los amantes de los juegos digitales. Los equipos remunerados de los desarrolladores profesionales se convierten así en un mero núcleo de un conjunto difuso de creatividad que implica a creadores no remunerados, personas que se someten a los ensayos, informadores expertos y trabajo voluntario (Muolier Boutang y otros, 2004: 53).

La misma participación de los consumidores en la red proporciona información que mejora el producto y permite conocer las necesidades y deseos de estos consumidores. En educación, la inclusión de contenidos digitales, las modalidades a distancia y semipresenciales con sus sistemas de tutoría *on line*, los foros de experiencias exitosas, pueden comprenderse desde esta función productiva de los consumidores. También participan en la producción del Big Data, nueva fuente de producción y acumulación de capital. Mediante las redes sociales y gratuitamente, los usuarios de Internet suben a la red todo tipo de información sobre sus deseos y necesidades que se almacenan y analizan, y constituyen el Big Data que se vende a empresas y Estados para conocer, predecir y manipular el comportamiento humano. Hoy representa una enorme fuente de riqueza que aumenta exponencialmente cada día por el uso universal de las nuevas tecnologías y también es producida por los prosumidores.

> 3 - El nuevo proletariado: Hasta aquí hemos subrayado el papel de la industria en la creación de una fuerza de trabajo "inmaterial". Pero el capital cognitivo desemboca en un dispositivo de empleo fuertemente polarizado. Si en lo alto de la escala se corresponde con el "ideal del modelo postfordista" de trabajadores cualificados del conocimiento, en la parte baja —la fuerza de trabajo menos costosa gracias a la automatización y la movilidad global— está muy cerca de la experiencia obrera de la "acumulación primitiva". Los sistemas de juego, como todo lo relacionado con los ordenadores, cristalizan en sus circuitos microscópicos dos tipos de trabajo muy dispares: la fabricación de software y la de material (hardware). Los dos implican el trabajo digital, pero se trata de manipulaciones muy diferentes: en un caso, el código binario manipulado por los programadores varones en el mundo desarrollado, y en el otro, las ágiles y "pequeñas manos" de una fuerza de trabajo global infrapagada, fundamentalmente fe-

> menina, reclutada por su supuesta docilidad y disponibilidad, sujeta a una disciplina de trabajo feroz en unas condiciones que minan la salud en pocos años. Todos los sistemas de juego, en consola y en ordenador, comparten una componente vital con otras partes de la economía digital: los microchips. Se trata de requerimientos específicos para el montaje de consolas, de cartuchos y de periféricos. Los microchips y el hardware son los productos de una industria mundializada en la que las fábricas se encuentran en las maquiladoras y las zonas industriales de México, de América Central, de la China del sur, de Malasia, de Filipinas, de Taiwán o de Corea. Nintendo, Sega, Sony o Microsoft subcontratan la creación de las consolas y del hardware en estas regiones, en las que se forma el nuevo proletariado global. Y la dependencia de los juegos en el Norte global con respecto al trabajo del Sur, va más lejos aún, hasta el clásico «corazón de las tinieblas». Las consolas de videojuegos como las PlayStation de Sony dependen del coltán, un mineral raro extraído por un salario de miseria por los mineros rurales del Congo, donde los beneficios de esta materia prima preciosa se han convertido en uno de los principales factores de incitación a una guerra civil espantosa (Muolier Boutang y otros, 2004: 53).

Con solo mirar las etiquetas de nuestras prendas de vestir, nuestros zapatos o la procedencia de todos nuestros aparatos electrónicos podemos confirmar la expansión del nuevo proletariado global. "La creatividad del trabajo inmaterial concentrado en el Norte global se apoya así sobre el zócalo del trabajo pauperizado en el Sur planetario" (Muolier Boutang y otros, 2004: 53).

Si bien la globalización capitalista nos muestra la pauperización global del Sur, también hay pobreza y exclusión en la interna de todos los países y trabajo con baja calificación que mantiene a los pobres en el infraconsumo, culpabilizados de no haber aprovechado la supuesta igualdad de oportunidades que la ideología liberal sostiene que existe en las sociedades capitalistas. Los trabajadores de empresas de seguridad, los que cuidan enfermos o ancianos, los que realizan tareas domésticas, los trabajadores de los *call center*, forman también la masa del nuevo proletariado global. Pendientes y afectados siempre por el temor a la pérdida del empleo y a la consecuente exclusión ellos también sufren. Amenazados por la deslocalización si exigen sus derechos. "Sony ha respondido recientemente a una huelga de los obreros del ensamblaje electrónico indonesio, que reivindicaban el derecho a trabajar sentados en lugar de estar de pie toda la jornada, amenazando con deslocalizar la fábrica a Vietnam" (Muolier Boutang y otros, 2004: 57).

Porque el mercado de empleo del capitalismo cognitivo e informacional produce inevitablemente pérdida de puestos de trabajo en forma permanente y acelerada por ello el desempleo creciente es estructural, es parte de su lógica. Para el nuevo proletariado de la globalización la superexplotación no difiere demasiado de la del capitalismo industrial.

La contracara de la pobreza y la exclusión social es parte de las contradicciones del capitalismo cognitivo que oculta el discurso de la sociedad del conocimiento pretendiendo que es posible el crecimiento económico y el desarrollo universal, si la información y el conocimiento se difunden lo suficiente y los países incorporan cada vez más trabajo intelectual a la producción. En este enfoque la educación pasa a ser clave para el desarrollo y el combate a la pobreza y la exclusión social. Es el discurso que nos proponemos analizar.

PLANES DEL CAPITALISMO EDUCATIVO PARA LA EDUCACIÓN.

El contexto actual muestra algunas particularidades en el relacionamiento entre sistema productivo y sistema educativo.

En primer lugar observamos la colonización del espacio educativo por la economía —que mencionábamos como riesgo en el apartado anterior—, lo que resulta coherente con el lugar que la información y el conocimiento adquieren en la creación de valor y con la mercantilización de todos los ámbitos de nuestra vida, incluida la educación.

En segundo lugar nos encontramos con la universalización de políticas educativas y de discursos acerca de la educación a nivel planetario. Esto se explica por la globalización de la economía y por la creciente influencia que los organismos económicos mundiales o regionales tienen en las economías nacionales.

La educación como inversión, la necesidad de su adecuación a la sociedad actual, al mundo contemporáneo, a la sociedad del conocimiento y la información o, lisa y llanamente, al mercado de empleo del sistema productivo actual; ocupan el lugar de las viejas finalidades modernas de la formación de un ciudadano crítico y consciente que participe de la república. Para instalar la necesaria urgencia del cambio, el discurso sobre la educación va acompañado del de la crisis histórica e inédita de la misma y de la responsabilidad de la educación respecto a los problemas sociales: desempleo, pobreza, exclusión, violencia.

A su vez, la necesidad de reformas impostergables se legitima mediante la expectativa de crecimiento económico de los países y la disminución de los problemas sociales. Desde la década del 1990 la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), el Banco Internacional de Desarrollo (BID), el Banco Mundial, el Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento (BIRF), el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) —todos organismos internacionales de la economía—, monopolizan el discurso sobre la educación a nivel internacional, orientan y financian reformas e investigaciones, evalúan la marcha de los sistemas educativos y condicionan los discursos políticos nacionales. Crean así un discurso universalmente uniforme y monolítico que se transforma en sentido común a nivel de la opinión pública en la mayoría de los países.

Dadas estas circunstancias y entendiendo con Cullen (1997) a la educación como "práctica social discursiva" se hace imprescindible analizar los discursos que la acompañan, que pretenden justificar los cambios, orientar y dar sentido a la acción pedagógica en nuestras sociedades.

Así, explicar las políticas educativas nacionales es sinónimo de estudiar los documentos de organismos internacionales que las orientan, estableciendo las comparaciones necesarias para comprender las particularidades de cada país, en nuestro caso, las de Uruguay.

La profusión, dinámica difusión y rápida sustitución de estos documentos hace difícil la elección de los mismos para su análisis. En esta ponencia intentamos comparar tres documentos: uno internacional "Metas educativas 2021: La educación que queremos para la generación de los bicentenarios" de CEPAL, la Organización de Estados Iberoamericanos (OIE) y firmada por los Ministros de Educación de los países iberoamericanos en el año 2010, un documento del Banco Mundial de recomendaciones del Banco Mundial para Uruguay "Uruguay desafíos y oportunidades 2015-2020" del año 2015 elaborado por los funcionarios del Banco: Diego Ambas, Miguel Szekely, Sergio España y Denise Vaillant y, en último término, un documento de política nacional de Uruguay, el "Documento base para la consulta de un Marco Curricular de Referencia Nacional" del 2016 elaborado por un equipo de trabajo del Consejo Directivo Central de la Administración Nacional de Educación Pública (en

adelante CODICEN de la ANEP) Ente Autónomo que rige la educación no universitaria en Uruguay. Nuestra elección se fundamenta en dos motivos: en primer lugar, el período que pretenden orientar, que, además de coincidir en los tres documentos, está en proceso de cumplimiento y permite identificar las razones de las políticas educativas que se están implementando. Y en segundo lugar porque, siendo documentos que provienen de diferentes ámbitos institucionales, permiten establecer comparaciones identificando similitudes y diferencias.

Analizaremos en primer lugar los problemas identificados que son comunes a todos los documentos analizados:

a - La inadecuación de la educación a la sociedad actual

Se manifiesta en los tres documentos, aunque más frontalmente en los de carácter internacional que en el nacional, como falta de actualización o modernización de la educación respecto del mundo contemporáneo, de la sociedad de la información y la comunicación.

> La debilidad de la vinculación entre el sistema formativo y el mercado laboral también genera efectos negativos en aquella población que logra concluir su ciclo de formación más especializada. Cuando la oferta laboral no se corresponde con los tipos de formación alcanzada por la población, se llega a producir una subutilización del capital humano (CEPAL, 2010:127).

La argumentación muchas veces va acompañada de un cierto tono eufórico respecto del impacto que el desarrollo tecnológico, la informatización y la robotización han generado en las sociedades del siglo XXI y del que serán capaces de generar si la educación lograra adaptarse o subordinarse a esos cambios sociales. En las recomendaciones 2015-2020 del Banco Mundial para Uruguay se dice:

> (...) actualmente hay un amplio consenso en el sentido de que, a mayor nivel de escolaridad y mejor calidad educativa mayor es el potencial de desarrollo de un país. Particularmente con la entrada a la era del conocimiento del siglo XXI, la educación se ha identificado como un detonador estratégico de prosperidad para alcanzar un mayor crecimiento económico y menores niveles de pobreza y desigualdad social (Banco Mundial, 2015:50).

Se hace especial énfasis en la enseñanza técnica acorde a las necesidades del sistema productivo

> (...) hoy la Educación Técnico Profesional, sin embargo constituye una de las más potentes herramientas para favorecer el desarrollo económico y social de un país y para facilitar la movilidad social de las futuras generaciones, siempre que en su diseño y desarrollo se tengan en cuenta las exigencias laborales y formativas de la sociedad actual (CEPAL, 2010:128).

En el documento de CODICEN es mucho más sutil la referencia a la exigencia de adecuación a la sociedad actual, aparecen vagamente expresiones como "sumarse a los procesos de otros países", las "sociedades de la información interpelan y exigen revisión a las instituciones, a los contenidos y a las prácticas educativas" o "utilizar el conocimiento para comprender la pluralidad de causas que explican la evolución de las sociedades actuales" (CODICEN, 2016). Creemos que este último pretende, con la sutileza, evitar las resistencias que el discurso tecnocrático despertó en nuestro país en la década del '90.

b - El segundo problema detectado es la ineficiencia del gasto.

Superar la ineficiencia del costo de la educación entendida como desfasaje entre gastos y resultados, es otro de los problemas cruciales de los documentos analizados. Desde la perspectiva económica que considera a la educación como inversión,

invertir más y mejor permitirá resolver otros aspectos. "Uruguay ha realizado un esfuerzo fiscal notable para incrementar la magnitud de los recursos disponibles para su sistema educativo (...). Sin embargo, no existe una correspondencia entre estos incrementos por un lado y el logro educativo y la capacidad de retención del sistema por otro" (Banco Mundial, 2015:49).

Según los documentos internacionales, esta ineficiencia del gasto se manifiesta en ciertos indicadores pedagógicos que son analizados desde la perspectiva económica: deserción, rezago, carencias de cobertura y repetición. En particular este último es objeto de permanentes mediciones y análisis estadísticos nacionales e internacionales como concepto estelar dentro del problema de los logros deficitarios de la educación.

En estos diagnósticos la repetición es tomada como problema en sí mismo y no como síntoma de los problemas de aprendizaje que a su vez, son también ellos, multicausales. Por tanto, se fijan metas para bajar esos índices y se mide la eficacia de todo el sistema de acuerdo a ellos. La investigación y la bibliografía internacional orientada por los organismos internacionales respecto a esta problemática educativa es unánime al condenarla como práctica pedagógica ineficaz tanto para evitar repeticiones posteriores como para mejorar la inversión ya que aumenta el promedio de costo del alumno en el sistema, pues está más años en el mismo. Pero se encubre el fundamento económico presentándola como frustración del alumno y fracaso del docente. No se evalúa tampoco la frustración de un niño que pasa de grado sin las herramientas necesarias para comprender los conocimientos de los cursos siguientes. En Uruguay, el tema ha sido largamente debatido enfrentando posiciones de los colectivos docentes y de las autoridades, no estando aún saldado. Sin embargo, en el discurso de los partidos políticos sobre la educación, existe una permanente referencia al aumento del gasto y a la inexistencia de contrapartida en los resultados lo que fortalece el discurso de la crisis fundado siempre en las estadísticas brindadas por las evaluaciones internaciones a las que el país se somete.

En segundo lugar analizaremos las estrategias de resolución de los problemas:

a) Los tres documentos analizados identifican como alternativa central para superar los problemas que aquejan al sistema educativo, "el mejoramiento del currículo" (CEPAL, 2010:105), "la definición de un Marco Curricular Común articulado desde la educación inicial hasta la educación secundaria superior" (Banco Mundial, 2015:43) o "la elaboración de un Marco Curricular de Referencia Nacional" (CODICEN-ANEP, 2016:20). Más allá de las leves diferencias en la denominación, la finalidad expuesta es idéntica: superar la fragmentación, orientar los esfuerzos de todo el sistema educativo hacia una meta común que dé coherencia, sistematización y continuidad al proceso de desarrollo de los alumnos. Un currículo que sea relevante y pertinente, adecuándose a las necesidades de la vida, la sociedad y el empleo (CEPAL, 2010:105) y significativo que dé prioridad a lo básico e indispensable. Esto supone que no tenga exceso de contenidos. Lo que el Banco Mundial (2015, 47) caracteriza como un modelo enciclopédico y memorístico, denotando un desconocimiento total de la concepción de la enciclopedia y sus finalidades. Un currículo que pretende la centralidad del estudiante, sus aprendizajes y sus intereses. Aunque acercándose más detenidamente a la propuesta los intereses que deben satisfacerse son los del sistema productivo.

Sin disentir en todos estos aspectos, el documento nacional de ANEP (CODICEN, 2016:20) justifica la necesidad del Marco Curricular de Referencia Nacional en clave de derechos humanos del estudiante, particularmente como legado cultural de la sociedad al que el alumno tiene derecho. Por otra parte se deposita en este documento una exagerada expectativa respecto de la elaboración del mismo en relación al impacto que generará en la educación: lograr el aumento de la calidad, la igualdad de oportunidades y el respeto a la diversidad.

A pesar de que en todos los documentos se sostiene la necesidad de su construcción aumentando la participación; la referencia a los actores que deben intervenir adolece de una gran vaguedad. Se habla de generar "un amplio consenso social", "numerosos actores", "voces diversas", etc. Pero, en los hechos, las propuestas son homogéneas y de expansión universal.

En el documento nacional, la participación de los docentes se restringe a la reflexión sobre los procesos de enseñar y aprender y al momento de la implementación del nuevo marco curricular. Asimismo, este proceso de elaboración desatiende los procesos participativos de construcción de currículo anteriores, por rama de enseñanza que tuvieron lugar en Uruguay entre el 2006 y el 2008. Se presenta como necesidad de integrarse a los procesos de otros países de América Latina. Por lo antedicho, la necesidad de la participación aparece como legitimación de una propuesta que está totalmente definida.

b) La construcción de perfiles de egreso se presenta como condición para la elaboración del Marco Curricular Común. Estos perfiles que deberá elaborar cada rama de enseñanza —especialmente para tercero y sexto de primaria y media— deberán incluir descripción de logros en términos de desempeños esperados. Estarán compuestos por competencias y habilidades específicas que les permitan a los alumnos acceder luego a los mercados laborales modernos. Habrá que definir estándares para medir el grado de cumplimiento del perfil. Estos procesos de elaboración de los perfiles ya se están cumpliendo en los diferentes niveles de la enseñanza en Uruguay tal como lo recomiendan los organismos internacionales.

c) El concepto de competencias es estelar en el discurso de todos los documentos que analizamos y también resulta clave para comprender la relación del ámbito educativo y del sistema productivo. El documento del Banco Mundial manifiesta que:

> (…) de conformidad con las tendencias internacionales, una posibilidad es tomar como eje de dicha transformación la reorientación desde el sistema educativo desde el Nivel Inicial hasta la EMS de un modelo centrado en la información y el cumplimiento de un currículo predefinido a uno centrado en el desarrollo de competencias y habilidades... esto implica que, desde el Nivel Inicial, se requiere revisar el plan de estudios para asegurar el desarrollo de habilidades cognitivas sociales y emocionales y definir lineamientos de cómo llevarlas al aula (Banco Mundial, 2015:51).

Citando a la OCDE y a la OIT intenta establecer cuáles son las competencias requeridas por las nuevas formas de organización del sistema productivo del capitalismo cognitivo o en sus términos la sociedad de la información y el conocimiento:

> La OCDE (2012) resume conceptos similares en cuatro competencias básicas: de creatividad, pensamiento crítico, comunicación y colaboración. De manera similar la OIT (2007) identifica las competencias y habilidades que se conside-

> ran críticas para acceder a los mercados laborales modernos, a saber: la capacidad de resolver problemas de manera práctica, las habilidades socioemocionales (definidas como la habilidad para relacionarse con otros, ejercer liderazgo y poder desempeñarse adecuadamente en situaciones críticas), la capacidad de comunicación, el comportamiento ético y las habilidades para adquirir nuevos conocimientos, utilizar y generar innovaciones y aprender de la experiencia entre otras (Banco Mundial, 2015).

Según Guzmán Marín el modelo de la educación por competencias, que se expande por el mundo, tiene su origen en el de competencia laboral, surgido en la década del '80 en los países desarrollados para impulsar procesos de formación de la mano de obra de acuerdo a las demandas y exigencias de la reorganización internacional del trabajo.

Sin embargo, a pesar de su expansión, el académico mexicano plantea que el concepto de competencia prescinde de una formalización teórica clara en lo que a su aplicación al discurso educativo concierne.

> (...) el problema nuclear del cual deriva este conjunto de problemáticas diversas, sin duda alguna lo representa el ambiguo, impreciso y ecléctico discurso que se ha construido en torno a la definición de competencias, sus fundamentos filosóficos, sociológicos, psico-pedagógicos, así como respecto a las implicaciones curriculares, formativas e institucionales que comporta su traducción a los procesos educativos formales (Marín, 2012: 2).

Este problema resulta evidente en los documentos que analizamos. Mientras que los documentos del Banco Mundial y de CEPAL se mantienen en el discurso de las competencias como habilidades prácticas requeridas por el sistema productivo actual; el documento del CODICEN de la ANEP nos habla de capacidades complejas o competencias culturalmente densas, citando a Cullen y las identifica con lo que denomina aprendizajes fundamentales que difícilmente podrían equipararse a las competencias y habilidades requeridas por la OCDE o el Banco Mundial. Que a su vez resultan difícilmente evaluables en términos de estándares de desempeños o en una descripción de logros. Aparecen, por ejemplo, entre estos llamados, aprendizajes fundamentales: "comprometerse con responsabilidad y apertura en la elaboración de su singularidad en situación dialógica con la comunidad". "Involucrarse solidariamente en la construcción de una sociedad más justa" o "desarrollar actitudes crítico-valorativas en relación con los procesos políticos" (CODICEN, 2016:43). Tienen una redacción mucho más acorde con finalidades u objetivos generales del sistema educativo a cuya conquista se aboca sin garantías de concreción en el largo plazo del proceso formativo de los sujetos educados. Presumimos que aquí también las autoridades uruguayas intentan evitar las resistencias que las visiones economicistas de la educación levantaron en la década del '90. De lo contrario, no tendría sentido mantener un término que por su ambigüedad en el discurso pedagógico genera tanta confusión.

d) Otras piezas claves en las transformaciones requeridas por los organismos internacionales son la evaluación y la acreditación, que implican procesos de medición y seguimiento de la marcha de las transformaciones de los sistemas educativos.

Dada la importancia que se le asigna a las competencias que deben adquirir los alumnos, las mediciones deberán establecer el grado de cumplimiento de los perfiles de egreso en función de estándares de desempeños y de adquisición de compe-

tencias. Por eso, los documentos internacionales de CEPAL y Banco Mundial, recomiendan a los países fortalecer sus sistemas de evaluación y desarrollar institutos nacionales de evaluación.

Que las competencias evaluadas por las pruebas internacionales estandarizadas uniformicen las evaluaciones nacionales permite la alineación de los sistemas educativos a nivel planetario. Eso se fortalece mediante la aplicación de pruebas a nivel internacional como PISA, SERCE, TERCE y otras estructuradas por la OCDE para alinear a todos los países mediante la ubicación en un ranking y generar una competencia por los primeros lugares que lleva a fortalecer lo evaluado y entrenar para la realización de pruebas. En los documentos de CEPAL y Banco Mundial este es claramente el posicionamiento con respecto a evaluación. Sin embargo en el documento del CODICEN se plantea un concepto de evaluación integrada a los procesos de enseñanza y aprendizaje, lo que "conduce a conceptualizarla en una perspectiva comprensiva y formativa" (CODICEN, 2016:23). Pero esta conceptualización, diferente de la de los organismos internacionales, se contrapone con el cumplimiento de las recomendaciones internacionales en las políticas educativas del país. En la Ley General de Educación Nº 18 437de 2008, se crea un Instituto Nacional de Evaluación Educativa —externo al ente autónomo ANEP—, con amplias funciones para evaluar todo el sistema educativo, se trabaja en la construcción de un sistema de evaluación nacional en concordancia con las evaluaciones internacionales que está ya muy avanzado en la educación primaria y se participa desde hace años en varias evaluaciones de corte internacional como SERCE, TERCE y PISA. Por ello lo discursivo se contradice con lo hecho a nivel nacional.

e) La introducción de nuevas tecnologías.

No cabe ninguna duda de que la introducción de las tecnologías de la información en el sistema educativo está teniendo un impacto extraordinario. El potencial de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en la escuela no se reduce solamente a la alfabetización digital de la población. También se espera que estas se puedan introducir transversalmente en el proceso de enseñanza-aprendizaje, facilitando la formación de competencias modernas y mejorando los logros educativos del estudiantado... como concluye Guillermo Sunkel (2009), la presencia de ordenadores y conectividad en las escuelas está reduciendo la brecha digital que se observa en las sociedades latinoamericanas, lo que permite albergar esperanzas de que las TIC, junto con otro tipo de iniciativas sociales y educativas, aceleren el logro de las transformaciones necesarias en la educación de Iberoamérica...

Por ello se han incorporado las ya mencionadas metas específicas 12 y 13, para promover la dotación de computadores en las escuelas y su utilización por los maestros en el proceso de enseñanza y aprendizaje (CEPAL, 2010)…

Aquí la comparación con el ámbito nacional no se produce con el Marco Común de Referencia Nacional sino con una política socioeducativa que Uruguay viene desarrollando el Plan de Conectividad Educativa de Informática Básica para el Aprendizaje en Línea (CEIBAL) aplicación del Proyecto *One Laptop per child* del Laboratorio Tecnológico de Massachussets (MIT) promovido con idéntica argumentación que en el documento de CEPAL arriba citado. Sin embargo, a 10 años de aplicación, no ha logrado demostrar el impacto anteriormente mencionado.

A pesar de ello, el Banco Mundial lo jerarquiza como medio para las transformaciones que se quieren proponer desde los organismos internacionales: "(…) otro elemento especialmente relevante para el caso de Uruguay es el uso de la tecnología

para la educación. Los avances logrados a la fecha con la implementación del Plan Ceibal pueden ser importantes para facilitar la evolución hacia un modelo educativo centrado en el desarrollo de competencias" (2015:53).

Hasta aquí la selección de aspectos para establecer una comparación entre las políticas educativas de Uruguay y los documentos que establecen metas (CEPAL, 2010) y realizan recomendaciones (Banco Mundial, 2015).

Como hemos establecido, existe una total identidad entre los problemas detectados en todos los documentos: deserción, rezago, inadecuación de la educación a la sociedad actual, ineficiencia del gasto. También coinciden en todas las estrategias a adoptar para resolver los problemas: la centralidad de construir un marco curricular común de Inicial a Secundaria superior; que éste estructure en función de las competencias y habilidades que se necesitan para los mercados laborales modernos; establecer perfiles de egreso donde consten esas competencias que hagan posible un sistema de evaluación, medición y acreditación para determinar el grado de incorporación de las modernas competencias que requiere la sociedad actual; entre otros que no fueron analizados.

Entre ellos se cuentan la expansión de la cobertura de educación Inicial y Secundaria superior, la universalización de Primaria y Secundaria básica, el impulso a la educación técnica y tecnológica, la inclusión educativa incluyendo los niños con necesidades educativas especiales y la inclusión social de los niños de contextos de pobreza. El tratamiento de cada una de estas líneas de política educativa y su inserción en las lógicas que venimos analizando es perfectamente demostrable.

Además de identificar cercanías entre estos discursos, pueden establecerse diferencias. Los discursos internacionales no dudan en presentar a la educación como inversión, que genera y amplía el capital humano y, como consecuencia de ello, la consideran un "detonador estratégico de prosperidad" (Banco Mundial, 2015:50). Por ese motivo, los sistemas educativos deben subordinarse a la lógica del sistema productivo de la sociedad del conocimiento que presenta los cambios con claro optimismo y naturalización de los procesos económicos globales.

En cambio, el discurso de CODICEN, el ente autónomo de la educación no universitaria uruguaya, propone como fundamento de la educación a los derechos humanos.

También difieren en el marco teórico de justificación: en los organismos internacionales citan documentos de su órbita y financiación de corte claramente economicista y abundan en afirmaciones cuyo fundamento se basa en datos estadísticos. El documento nacional, por su parte, sin dejar de hacer referencia a cifras y estadísticas nacionales e internacionales, cita algunos autores críticos como Freire, Rebellato, Jimeno Sacristán o Giroux, entre otros.

¿Por qué, si identifican los mismos problemas y las mismas estrategias de resolución, difieren aparentemente en el fundamento? Es necesario instalar la sospecha. Las políticas propuestas por los organismos internacionales, Banco Mundial, CEPAL, también BID, OCDE y otros, no difieren en sus fundamentos, en su diagnóstico, ni en sus propuestas; con las propuestas en la década del '90; y éstas fueron resistidas en muchos países, entre los que se cuenta Uruguay. Por lo tanto, encubrir los fundamentos tecnocráticos y economicistas de los organismos internacionales, puede ser una buena estrategia para construir un consenso que se plantea como indispensable; máxime cuando la presencia de gobiernos progresistas proporciona a las autoridades el manejo del discurso crítico y el conocimiento de las razones de la resistencia.

Sin embargo, y más allá de las sutilezas que pueden separarlos, las acciones de política educativa de Uruguay muestran un claro cumplimiento de las recomendaciones internacionales, por lo que, llegados a este punto, cabe preguntarse: ¿por qué no ceder ante tan universal consenso sobre los cambios necesarios a nivel de la educación?

LO QUE OMITE EL DISCURSO...

Al comienzo mencionábamos el tono celebratorio del discurso de la sociedad del conocimiento y la información para describir el proceso de transformación sufrido por el sistema capitalista en las últimas décadas del siglo XX y las primeras del actual.

Intentamos develar, sacar a luz, analizar críticamente lo que oculta este discurso optimista de los cambios. Entendiendo a la crítica como el esfuerzo intelectual y práctico por no aceptar sin reflexión ideas, modos de actuar y relaciones dominantes, nos proponemos en este apartado avanzar en el análisis crítico de los discursos sobre el contexto, sobre la educación y sus consecuencias prácticas.

La sociedad del conocimiento es simultáneamente una sociedad de hiperrendimiento; crea sujetos inducidos a desarrollar la iniciativa individual, a ser emprendedores de sí mismos, a incrementar la productividad sin límites. Ese sujeto sometido al *multitasking* "desarrolla una atención amplia pero superficial y dispersa, similar al estado de vigilancia de un animal salvaje" (Han, 2012:8). Esta sociedad del rendimiento convierte al hombre en una máquina de rendir que, a su vez, le provoca un agotamiento y un cansancio extremos. Esta sociedad del cansancio y del rendimiento encuentra formas más refinadas de explotación, exigiendo compromiso subjetivo, liderazgo, inteligencia emocional y optimización personal aplicada a lo productivo. "Explota la psiquis"; "conduce al colapso mental"; "de ahí que enfermedades como la depresión y el burnout acompañen a esta nueva época"; "el sujeto del régimen neoliberal perece con el imperativo de la optimización personal, vale decir, con la coacción de generar cada vez más rendimiento" (Han, 2014).

"Hay sufrimiento detrás de la vidriera del progreso" nos dice Dejours (2006, 31), especialista en psicodinámica del trabajo, quien afirma, además, que se ha instalado una especie de "guerra económica", una situación que se presenta como especialmente grave, que tiene numerosos puntos de contacto con una guerra en la que hay que adoptar medidas extremas, aunque se produzcan víctimas. Una guerra cuyo nervio motor es la extrema competencia; sus efectos supuestamente indeseables son el desempleo, la exclusión social, la pobreza y el sufrimiento en el trabajo —producto de la profundización de los métodos de dominación en las nuevas formas de organización de la producción—; y la nueva organización internacional del mismo. El aislamiento y la desconfianza, la evaluación individualizada de performance, la certificación de calidad, los contratos por metas o resultados, explican el aumento de las patologías psicofísicas que derivan de las condiciones de trabajo. Síndromes de hostigamiento y asedio, confusionales, de persecución y psicosomáticos que llevan en su extremo al suicidio en los lugares de trabajo, fenómeno que ha crecido en los últimos años. A esto se suma, desde la perspectiva del especialista, un proceso de banalización de la injusticia social que deriva de la expulsión del mercado de empleo. Los procesos de selección y exclusión del trabajo se naturalizan como inevitables a través de un discurso economicista al que muchos se adhieren.

El desempleo en la sociedad actual se vuelve un fenómeno estructural, y universalmente creciente, como consecuencia de que el avance tecnológico sustituye

más puestos de trabajo de los que crea. Los desempleados son, al decir de Forrester (1996) apenas tolerados: "despojados de empleo, se los culpa por ello; se los engaña y tranquiliza con promesas falsas que anuncian el retorno próximo a la abundancia..." (:13).

Un estudio sobre valores realizado en Uruguay en el año 2011, muestra que un 45% de las personas piensa que los pobres lo son porque son flojos o carentes de voluntad, y que esa cifra sube, comparado con el 12% que opinaba lo mismo en el año 1996. Así, confirmamos en carne propia el avance de un discurso ideológico legitimador de la injusticia social, de la exclusión y del desempleo estructural que acusa a las víctimas de su situación.

En la nueva morfología del trabajo que identifica Antunes (2006), a lo ya mencionado —apropiación del trabajo intelectual por la empresa, exigencia de involucramiento subjetivo y desempleo estructural— se suma la precarización del trabajo que manifiesta una ausencia o insuficiencia de tutela contractual como las empresas unipersonales, *free lance*, subcontratados, tercerizados, *part-time*, formatos que se asemejan por la pérdida de derechos conquistados históricamente por los trabajadores —licencias, seguro de enfermedad y otros— que en esta precarización desaparecen.

A esto debemos sumarle la deslocalización de la producción industrial hacia los países de las economías periféricas subdesarrolladas. Allí donde Dyer Whiteford (2004) advertía que se conformaba el nuevo proletariado global pauperizado, con condiciones de explotación muy cercanas a las de la acumulación primitiva del capitalismo de la primera revolución industrial. La industria textil, la elaboración del hardware y los microchips de las computadoras y los celulares, la de la extracción de materia prima como el coltan, en el Congo, entre otros.

Sumado a los problemas que afectan a las sociedades a través del trabajo, aparece la enorme y preocupante destrucción y contaminación del medio ambiente que también afecta a estos mismos países periféricos en mayor medida que en los centrales, donde se depositan los desechos de la superproducción tecnológica, a veces bajo el hipócrita rótulo de donación.

Estas también son las características de la nueva organización y división del trabajo de la sociedad del conocimiento, la cara oculta de la luna, a la que se nos pide que subordinemos y adecuemos el sistema educativo. Quitado el velo optimista, queda una realidad mucho más oscura, especialmente para la vida humana.

¿Qué se le pide específicamente a la educación en este contexto de guerra de extrema competencia económica?

a) Que participe activamente de los procesos de selección de capital humano, considerados como inevitables. Para ello deberá formar trabajadores versátiles, capaces de adaptarse a los cambios del sistema productivo, no de generar esos cambios a favor del bienestar humano. Formar competencias evolutivas básicas (lectura, escritura, cálculo, inglés, informática) un saber aplicable a cualquier tarea que desempeñe en su precaria e inestable vida laboral. Capaces de trabajar en equipo para ser más productivos que otro equipo de otra empresa. Producirlos con capacidad para comprometerse subjetivamente con los objetivos de la empresa, no para pensar los fines y el sentido humano de su trabajo. Trabajadores que incorporen cada vez más trabajo intelectual necesario en el capitalismo cognitivo, un trabajo intelectual subordinado a la acumulación de capital. Y que estén dispuestos a competir sin límites. Que se solicite versatilidad, cooperación y capacidad crítica para

resolver problemas prácticos no debe hacernos pensar que ese trabajo resulte creador, por el contrario, provoca una enajenación mucho más sutil, pero igualmente fuerte.

Esta formación de trabajadores cognitivos versátiles también exige la introducción de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación en los sistemas educativos. Pero estas, que se presentaron inicialmente como la ampliación del espacio de libertad, constituyen también una nueva forma de control, más eficiente que los dispositivos disciplinarios estudiados por Foucault. Es el panóptico digital (Han, 2014:6). El poder que se ejerce mediante la red digital es más amable, silencioso, sutil y flexible que el disciplinario. El usuario de las redes sube todo tipo de información sobre sí mismo, se exterioriza sin saber quién ni con qué fines se hará uso de esa información que proporciona, se incorpora al descontrol informativo.

Contribuye así a formar el *Big Data* (acumulación y análisis de los datos personales) que permite predecir comportamientos y se ha trasformado en una mina de oro cuyos compradores no cesan de crecer. En Uruguay, gracias al Plan Ceibal y al acuerdo entre ANEP y Google, ambos fenómenos ya se encuentran instalados.

b) En segundo término, se le encomienda a la educación el encierro de los excluidos. Un encierro que no cesa de crecer (más días de clase, más horas por día, desde edades cada vez más tempranas) disimulando los más peligrosos efectos de la pobreza extrema, sin atacar las causas. El sistema educativo suele llamarle "inclusión".

Este encierro intenta hacer posible que los padres se sometan a la hiperexplotación en jornadas extensas y mal pagas, mantener ocupados a los futuros desocupados, contener la violencia subjetiva que reacciona ante la violencia sistémica sufrida.

"Ante nuestros ojos se está instaurando un nuevo tipo de institución flexible, a medio camino entre hogar juvenil y casa de la cultura, hospital de día y asilo social, asimilable a un parque de diversiones (...)" (Dufour, 2009:167). Un nuevo tipo de institución donde la relación con el conocimiento es accesoria y esporádica porque desplaza su histórica finalidad vinculada al derecho a la apropiación de los contenidos culturales hacia la contención social.

c) En último término, la educación constituye el chivo expiatorio de un sistema que encubre una cruel armonía. La educación está en crisis, no forma a los individuos para las exigencias del mundo actual y su mercado de empleo, por ello se la hace responsable de la exclusión social. El discurso de la crisis de la educación incluso encubre la funcionalidad de las trayectorias inconclusas, la deserción y la repetición, ya que los descartados del sistema educativo pasan a ocupar los puestos más descalificados, sin necesidad de proponer una educación que los clasifique. Esta última función, atribuida por el capitalismo cognitivo a la educación, arrastra tras de sí el prestigio social de los docentes que pasan a ser los culpables más directos de los problemas sociales, quedando ocultas las causas estructurales de la pobreza y la exclusión. Causas que responden a la lógica de la acumulación capitalista, que lleva por el lado opuesto a la concentración de los capitales y de la riqueza y que se ha constatado a través de los siglos de presencia del sistema económico capitalista, más allá de sus mutaciones.

PARA PENSAR ALTERNATIVAS

La caída de las ideologías transformadoras, el hiperrealismo, la naturalización de lo social y el conformismo generalizado que caracterizan a nuestras sociedades, colaboran con el abandono de nuestra capacidad para criticar y encontrar alternativas.

Una crítica de la subordinación de la educación al sistema productivo debe ser radical: ir a la raíz; e ir a la raíz para la educación es analizar en qué medida lo planteado afecta al ser humano. Y sobre todo, en qué medida satisface necesidades humanas, emancipa al ser humano y permite su autorrealización, o, por el contrario, esta subordinación a la lógica del capitalismo cognitivo lo aliena, lo deshumaniza y, en suma, lo aniquila destruyendo su libertad y también su entorno vital. Proceder desde y para el ser humano debe ser el norte de la educación, así como debería ser el de toda actividad humana incluida la economía.

Sin embargo, la economía del sistema capitalista pone a los seres humanos al servicio del capital con total prescindencia de los efectos devastadores que esto pueda producir a ellos y al mundo.

En este sentido, lo que venimos analizando brinda argumentos para poner en tela de juicio la validez de educar de acuerdo a las exigencias del sistema productivo actual, pues, independientemente del lugar que el trabajador ocupe en la nueva división del trabajo, sea obrero del conocimiento, prosumidor o nuevo proletario; será dañado, verá restringida su libertad y su autonomía, en lugar de enriquecerse y autocrearse al trabajar para satisfacer sus necesidades.

Pero, afortunadamente, el mundo es en tensión con lo que todavía no es y allí radica la esperanza. "La alienación ni siquiera podría ser vista y condenada de robar a los seres humanos su libertad y de privar al mundo de su alma, si no existiera alguna indicación de su opuesto, de ese posible llegar-a-ser-uno-mismo, ser-con-uno-mismo, contra el cual poder comparar" (Bloch, citado en Holloway, 2011:187).

A pesar de la historia de subordinación en el trabajo, el ser humano sigue su búsqueda porfiada y constante por su autorrealización. Por encontrar un trabajo con sentido, una actividad vital consciente, un impulso hacia la autodeterminación. Un impulso de hacer bien la actividad contra la insatisfacción por no poder desarrollarla de acuerdo a nuestro criterio.

> "Pero el hacer existe también en rebelión en contra del trabajo abstracto: en cada rechazo a la autoridad ajena, en cada intento por ganar el control sobre el proceso de trabajo, en cada intento por desarrollar actividades valiosas ya sea fuera de las horas de empleo o como una alternativa al empleo, a veces también como explosiones de rechazo (…)" (Holloway, 2011:192).

La relación entre este hacer concreto y el trabajo abstracto y alienado de la sociedad capitalista debe verse como un antagonismo vivo, el hacer como actividad vital consciente no debe verse como un paraíso perdido ni como una conquista para un futuro ideal sino como posibilidad, como aspiración, búsqueda y lucha constante del ser humano en contra y más allá de la experiencia a la que lo enfrenta la sociedad actual.

Carlsson afirma que existe una creciente bifurcación de la naturaleza de la vida:

> (…) es difícil o imposible ganarse la vida a partir de muchas cosas que la gente quiere realmente hacer, el arte, la danza, la música, la historia, la filosofía, y de esta manera ha habido un incremento de personas que viven una vida bifurcada. Por un lado, está la aplastante necesidad de hacer dinero, y, por la otra, está la urgencia creativa de hallar un trabajo que sirva, sea o no sea pagado…El

> capital es una relación de poder social que corrompe las relaciones humanas con su lógica perversa pero enfrenta una resistencia persistente… la gente resiste estas fuerzas en sus vidas cotidianas normales, procurándose espacios de autonomía en los que actúan concertadamente fuera —y a menudo en contra— de los intentos del capital de mercantilizar sus actividades (citado en Holloway 2011).

En esta bifurcación de la vida humana en la sociedad actual, la lucha por la búsqueda de sentido del hacer nos plantea también una bifurcación de la orientación que puede asumir la educación. La planteábamos en el título de la ponencia: subordinar la educación a las nuevas exigencias del sistema productivo, formando trabajadores que sometan su creatividad a los requerimientos del mercado, o plantearnos una relación que articule la educación con el hacer humano con sentido.

Hemos argumentado suficientemente los inconvenientes para el ser humano de la adecuación a este sistema productivo injusto, enajenante y deshumanizado.

Queda por argumentar a favor de la necesidad y la posibilidad de una relación de la educación con el trabajo como autocreación del hombre que a su vez haga posible que ese sujeto educado para la actividad creadora sea un sujeto que actúe en el mundo para su transformación.

> La realidad social objetiva, que no existe por casualidad sino como el producto de la acción de los hombres, tampoco se transforma por casualidad. Si los hombres son los productores de esta realidad, y si está en la inversión de la praxis, se vuelve sobre ellos y los condiciona, transformar esa realidad opresora es tarea histórica es tarea de los hombres (Freire, 1970:45).

Si creemos en una posibilidad relativa de que la educación se relacione con la transformación social, no es como detonador estratégico de prosperidad formando competencias para adaptarse al mercado de empleo. Es, más bien, formando sujetos críticos de la sociedad actual capaces de actuar para transformar eventual y condicionadamente aquellos aspectos de su entorno que no resistan la crítica que ponga al ser humano en el centro de la reflexión. Y creemos que la relación del hombre con el mercado, con el empleo, con el trabajo y con el sistema productivo en general no resiste la crítica que pone al hombre en el centro y que va a la raíz de nuestros problemas.

Cuando planteamos una educación que intente establecer una relación armónica con el hacer humano tenemos antecedentes filosóficos tanto en la tradición marxista como libertaria para sustentarla. También tenemos antecedentes pedagógicos, tanto a nivel internacional como nacional. En lo internacional deberíamos recuperar la concepción de trabajo como actividad creadora con conciencia del sentido de éste, de las colonias de Antón Makarenko, así como la escuela del trabajo con sus planes generales e individuales del movimiento Freinet.

En el plano nacional, Uruguay también tiene fuertes antecedentes que buscar en la historia de su pedagogía: la tradición de escuela productiva del movimiento de educación rural de mediados del siglo XX que se proponía integrar la capacidad productiva del medio con la comprensión inteligente de los problemas. Jesualdo Sosa, desarrolla su experiencia educativa basándose en una necesaria relación con trabajo creador.

Pedro Figari, más conocido internacionalmente por su producción pictórica, hizo grandes aportes en la relación de la educación con el trabajo: propuso formar el ingenio antes que la mera habilidad profesional. Hombres que trabajen pensando y cuando piensen, trabajen. Afirma que el objetivo de la educación es formar el obrero artista, no el operario autómata destinado a las mil formas de explotación

que inspira el afán de lucro, entendiendo al arte como toda acción deliberada, consciente, inteligente para transformar el mundo exterior.

En la década del 60, en un barrio periférico de Montevideo, otra experiencia merece ser indagada: la de la Unidad Escolar Cooperaria de Villa García que bajo la inspiración de José Pedro Martínez Matonte crea una institución productora que decide qué hacer con su producto, colectivamente, y apuesta al ser humano libre: "Educa la mano y la cabeza para lograr una formación cultural auténtica; liberado económica y socialmente hacerlo autónomo, creador. Hombre libre. Hombre paisaje" (Martínez Matonte, 1987:58).

Esta recuperación deberá también ser una recuperación crítica. En primer lugar, porque ninguna experiencia del pasado puede ser repetida sin descubrir luces y sombras; y sin considerar su vigencia y posibilidad no hay lugar para los traslados mecánicos. Pero, y sobre todo, porque deberá reconsiderar estos conceptos de trabajo libre y creador a la luz de las nuevas condiciones del contexto actual. Es fácil confundir el trabajo creador de bienes sociales con las competencias creativas del trabajo cognitivo que resuelve situaciones prácticas al servicio de la empresa. Es posible pensar que, si desaparece la división rígida entre trabajo intelectual y manual, el obrero del conocimiento se acerca más a la libertad. Es fácil caer en la trampa ideológica de que todos podemos involucrar trabajo intelectual a nuestras tareas e incorporarnos a las ventajas de los trabajadores cognitivos, aprovechando una supuesta igualdad de oportunidades. El posible pensar que no existe el proletariado porque la deslocalización de la producción hace invisible para los ciudadanos de los países desarrollados, la explotación de los trabajadores del nuevo proletariado global. El discurso del capitalismo cognitivo vestido de "sociedad del conocimiento y la información" presenta a la educación adecuada al sistema productivo como el elemento determinante de la prosperidad y el desarrollo de los países, poniendo un velo sobre la polarización social mundial, la concentración de la riqueza y la expansión de la pobreza y la exclusión.

Concluimos con Colombo:

> Tengo el deseo y siento la necesidad para vivir, de otra sociedad que la que me rodea. Como la gran mayoría de los hombres, puedo vivir en ésta y acomodarme a ella, en todo caso, heme aquí viviendo en ella... Pero en la vida, tal como está hecha para mí y para los demás, topo con una multitud de cosas inadmisibles; afirmo que no son fatales y que revelan la actual organización de la sociedad. Deseo, y pido, que mi trabajo, en primer lugar, tenga un sentido, que yo pueda aprobar para qué sirve y cómo se hace, que me permita prodigarme en él realmente y hacer uso de mis facultades, tanto como enriquecerme y desarrollarme. Y digo que esto es posible con otra organización de la sociedad para mí y para todos (1993:35).

La educación puede contribuir a que esta transformación se produzca posicionándose en la alternativa que articule trabajo y educación y no sometiéndose a los requerimientos de un sistema productivo que reproduce infinitamente la injusticia, deshumaniza y destruye el mundo en que vivimos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Antunes, R. (2006) *El caracol y su concha: Ensayo sobre la nueva morfología del trabajo*. Buenos Aires: Ediciones Herramienta.

Banco Mundial (2015). *Uruguay: desafíos y oportunidades 2015-2020* Recuperado en: http://documentos.bancomundial.org/curated/es/992291467993179877

Berttolini, M. (2009). *La educación filosófica en el marco de la educación, media superior. La experiencia uruguaya: propuestas creativas en contextos interpelantes.*

En: Cerletti, A. (comp.). La enseñanza de la Filosofía en perspectiva. Bs. As.: Eudeba.

CEPAL OIE (2010). *Metas 2021 La educación que queremos para la generación de los bicentenarios*. Recuperado de: http://www.oei.es/historico/publicaciones/detalle_publicacion.php?id=111

Codicen, A. (2016). *Documento base para la consulta de un marco curricular de referencia nacional*. Recuperado en: https://mcrn.anep.edu.uy/documento-base

Colombo, E. y otros (1993). *El imaginario social*. Montevideo: Nordan.

Dejours, C. (2006). *La banalización de la injusticia social*. Buenos Aires: Topía.

Dewey, J. (1967). *Democracia y Educación*. Buenos Aires: Losada.

Dufour, D. (2009). *El arte de reducir cabezas*. Buenos Aires: Piados.

Falero, A. (2013) La educación más allá de la educación: algunas aperturas para el análisis. En *Informe final del Encuentro popular de educación Montevideo.* Imprenta Gega.

Forrester, V. (1996). *El horror económico*. México: Fondo de Cultura Económico.

Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Montevideo: Tierra Nueva.

Guzmán Marín, F. (2012). El concepto de competencia. En *Revista Iberoamericana de Educación Nº60*. Recuperado de: http://rieoei.org/rie_contenedor.php?numero=5294&titulo=El%20concepto%20de%20competencias

Han, B. C. (2012). *La sociedad del cansancio*. Barcelona: Herder.

Han, B. C. (2014). *Psicopolítica*. Barcelona: Herder.

Holloway, J. (2011). *Agrietar el capitalismo: el hacer contra el trabajo.* Buenos Aires: Editorial Herramienta.

Martínez Matonte, J. P. (1987). *Villa García por dentro. Una experiencia educacional interrumpida*. Montevideo: SON SRL.

Moulier Boutang, Y. y otros (2004). *Capitalismo cognitivo. Propiedad intelectual y creación colectiva*. Madrid: Traficantes de sueños.

LAS POLÍTICAS DE ESCOLARIZACIÓN EN CÓRDOBA 2003-2015

Tosolini, Mariana | López, María Eugenia[1]

RESUMEN

En esta presentación compartimos resultados del análisis de los indicadores del sistema educativo en la provincia de Córdoba. Los mismos nos permiten aproximarnos a dinámicas de escolarización en la provincia, así como también a los obstáculos y desafíos que enfrentan los docentes y las instituciones educativas, derivados de la introducción de dispositivos pedagógicos y la implementación de nuevas regulaciones tanto a nivel provincial como nacional.

En este trabajo se analiza información publicada por la Dirección de Planeamiento e Información Educativa de la Subsecretaría de Igualdad y Calidad, dependiente del Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba.

Se presentan algunas tendencias y las variaciones en indicadores de matrícula, unidades educativas y cargos docentes en los niveles inicial, primario y secundario en el período 2003 - 2015. En conjunto estos indicadores nos permiten proponer hipótesis explicativas de las condiciones de escolarización en el tramo de la escolaridad obligatoria.

Los resultados aquí expuestos forman parte de una investigación más amplia que analiza las regulaciones públicas provinciales en materia educativa. En este sentido, UEPC realiza una apuesta política de construir conocimiento desde la perspectiva del sindicato de los educadores y disputar sentidos en los espacios de definición de las políticas sosteniendo el principio de la defensa del derecho social a la educación.

Palabras clave: Dinámicas de escolarización – Condiciones de escolarización – Derecho social a la educación.

INTRODUCCIÓN

En el período considerado en esta investigación se desarrollaron múltiples políticas nacionales y provinciales destinadas a regular los procesos de escolarización que han tenido distintos impactos en las escuelas y en el marco laboral docente: la jornada extendida y la unidad pedagógica en el Nivel Primario, la introducción de nuevas figuras institucionales (como los coordinadores de curso) y dispositivos pedagógicos como el PIT, Plan Fines y CAJ en la Escuela Secundaria. Al mismo tiempo que se amplió la obligatoriedad, se modificaron los diseños curriculares de todos los niveles y se promovió la universalización de la Sala de 3 y la obligatoriedad de la Sala de 4.

En esos procesos de cambio, el estudio de las variaciones de los indicadores permite conocer algunas características de la expansión del sistema educativo, la incorporación de estudiantes, la distribución de la oferta educativa en los espacios

[1] En este trabajo se exponen avances de investigación del equipo integrado por Eduardo González Olguín, Enrique Castro González, María Eugenia López y Mariana Tosolini, miembros del Instituto de Capacitación e Investigación de los Educadores de Córdoba (ICIEC-UEPC).

rurales y urbanos y cómo participan los sectores estatal y privado para garantizar el derecho social a la educación.

En el curso de esta investigación hallamos estrategias diferenciadas de las políticas de escolarización que construye el Estado para abordar los procesos de escolarización. En esta presentación focalizaremos en los indicadores de matrícula, unidades educativas y cargos docentes.

Es necesario señalar que los datos disponibles en el período analizado presentan distintos niveles de desagregación. En primer lugar, por la discontinuidad de la publicación de algunos indicadores. En segundo lugar, se publican primero datos provisorios de algunos indicadores que pueden variar en el año hasta que se realizan las publicaciones definitivas. Por ejemplo, a principios de este año se publicó el anuario estadístico correspondiente a los datos del año 2015.

La presentación se estructura mostrando en primer lugar algunas definiciones teórico-metodológicas que orientan la lectura de los datos. Luego se presenta el análisis de los indicadores en cada nivel, mostrando las variaciones de cada indicador en función del tipo de gestión (estatal o privada) y los ámbitos (rural y urbano).

PRECISIONES TEÓRICO METODOLÓGICAS

Un punto de partida sustancial de esta investigación radica en considerar a la educación como un derecho social. Este posicionamiento nos ubica frente a los indicadores cuantitativos como una de las herramientas para analizar la medida en que se atiende el cumplimiento de ese derecho y en qué condiciones se produce.

Los resultados que presentamos en esta ocasión forman parte de un estudio más amplio cuyo objetivo es construir conocimientos sobre el sistema educativo desde el gremio docente, que permitan comprender dinámicas de funcionamiento; cómo interviene el Estado para garantizar, no sólo el acceso, sino también los aprendizajes socialmente significativos; y aportar así a la discusión de las políticas públicas.

La defensa del derecho social a la educación se efectiviza no sólo incorporando matrícula, sino también generando condiciones propicias que favorezcan los procesos de escolarización y de apropiación de saberes que permitan una participación social plena de los sujetos.

Para abordar esta complejidad, una categoría que resulta clave es la de condiciones de escolarización, ya que permite analizar las diferentes dimensiones en juego. En un estudio anterior sostuvimos que

> (…) cuando aludimos a condiciones de escolarización nos referimos al conjunto de recursos materiales, humanos, simbólicos y sus articulaciones (en diferentes escalas del sistema educativo), que afectan en modo directo y/o indirecto los procesos educativos y, en especial, las experiencias y aprendizajes escolares construidos por los estudiantes. Es importante advertir que, incluso cuando están dadas todas las condiciones de escolarización consideradas necesarias en determinada situación educativa, es posible que las experiencias y aprendizajes promovidos no se produzcan o lo hagan en otros tiempos y/o modos. Es decir, la relación entre condiciones de escolarización, experiencias y aprendizajes escolares no es de dependencia causal, sino más bien una hipótesis pedagógica sobre lo necesario para la construcción de aprendizajes escolares (Gutiérrez, G. y otros, 2013: 33).

En ese sentido, hablar de condiciones de escolarización implica analizar un conjunto de dispositivos que crea el Estado para asegurar los aprendizajes conside-

rados valiosos, tales como programas educativos, la asignación y distribución de recursos, la dotación de cargos docentes ya sea frente a alumnos o no, la provisión de materiales educativos, entre otros.

Este estudio permite visibilizar algunas cuestiones de los procesos de escolarización relativos al modo en que se viene produciendo el crecimiento del sistema educativo. Es necesario complementar esta mirada con estudios que atiendan otras dimensiones de los procesos estructurales y dinámicos de la educación obligatoria, que permitan poner en tensión las características de la organización escolar, la estructura del puesto de trabajo de los docentes, las políticas educativas generales y los recursos necesarios para ponerlas en marcha. Aún atendiendo las limitaciones del estudio señaladas, no se impide la construcción de hipótesis provisorias sobre los procesos de escolarización.

La comprensión del análisis propuesto requiere partir de significaciones compartidas relativas a los criterios de categorización de los indicadores trabajados.

En primer lugar, la matrícula se basa en el relevamiento anual de los estudiantes que realiza el Ministerio de Educación de la Provincia en todos los Niveles y Modalidades. Una limitación que se presenta reside en el tipo de información publicada: se comunica la cantidad de estudiantes por unidad educativa, pero no se releva información que permitiría seguir las trayectorias educativas de los estudiantes en el período considerado en este estudio. Sí es posible desagregar en qué sector están matriculados los estudiantes, es decir, si son unidades educativas de gestión estatal o de gestión privada.

Al referirnos a las unidades educativas (UE) nos estamos circunscribiendo al abordaje de "la concreción del proyecto educativo que se organiza en un establecimiento para impartir educación formal en torno a un determinado tipo de educación y nivel"[2].

Esta definición de la que parte el Estado provincial para revelar y comunicar la información acerca del sistema educativo, tiene un margen de ambigüedad dado que unidad educativa no es sinónimo de edificio escolar o único establecimiento. Es posible advertir la coexistencia de dos o más unidades educativas en un mismo edificio escolar que corresponden a distintos Niveles y/o Modalidades de enseñanza. Otra situación que complejiza el abordaje reside en el hecho de que una unidad educativa puede estar compuesta por una escuela base y uno o más anexos.

"Un anexo es la sección o grupo de secciones que depende pedagógica y administrativamente de una localización-sede y funciona en otro lugar geográfico"[3].

De hecho, la matrícula de las unidades educativas incluye la sumatoria de la matrícula de la escuela base y sus anexos; por lo que no es posible calcular la relación docente por alumno en las escuelas base y en cada anexo, sino sólo una aproximación. Analizar las condiciones de escolarización encuentra un límite importante en esta falta de discriminación de la información disponible.

El tercer indicador analizado son los cargos docentes. Esta denominación no hace referencia a la cantidad de personas sino a las personas por institución, lo que implica que un docente puede ser contado tantas veces como escuelas en las que

[2] Fuente: Área de Estadística e Información Educativa de la Dirección General de Planeamiento e Información Educativa, dependiente de la Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa del Ministerio de Educación de la provincia de Córdoba.

[3] Fuente: Área de Estadística e Información Educativa de la Dirección General de Planeamiento e Información Educativa, dependiente de la Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa del MInisterio de Educación de la provincia de Córdoba.

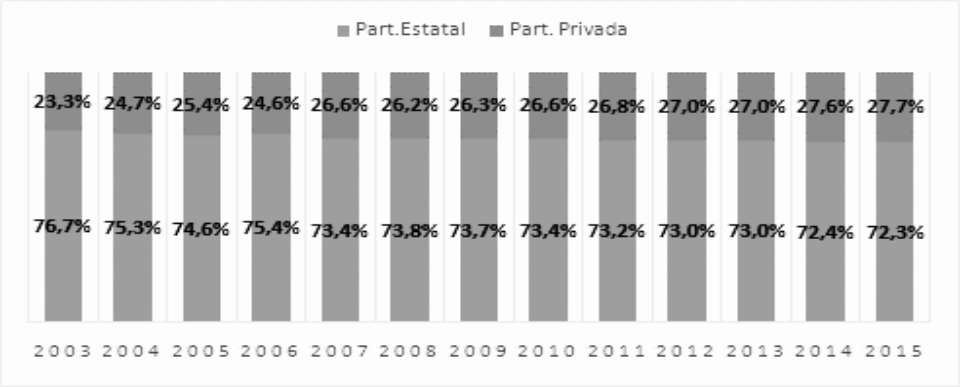
trabaje. Además, el mismo puede tener un cargo y horas cátedra. Otra complejidad que presenta el análisis es que no se puede discriminar cuántos están efectivamente frente a alumnos de los que están en tareas pasivas o con un pase en comisión. La falta de desagregación de este indicador permite conocer sólo de manera parcial la relación docente por alumno, dato que sería significativo para analizar las condiciones que se generan para atender el derecho social a la educación.

A continuación presentamos los resultados de estos indicadores en cada Nivel de la escolaridad obligatoria.

NIVEL INICIAL

La variación de la matrícula del Nivel Inicial en los años 2003-2013 aumentó en un 20%: en el sector estatal fue del 15% y en el sector privado fue del 38%. Este crecimiento se acentuó si consideramos hasta el año 2015 elevándose al 33% a nivel general, correspondiendo el 25% en el sector estatal y mostrando un crecimiento muy importante en el sector privado del 57%.

Gráfico N° 1. Participación de la matrícula por sector. Nivel Inicial. Período 2003-2015



Fuente: Elaboración propia en base a datos de la Secretaría de Educación. Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa. Dirección de Planeamiento e Información Educativa. Córdoba.

Se hace necesario especificar los procesos de ampliación de la matrícula, ya que la obligatoriedad del Nivel se fue institucionalizando diferencialmente según la sala a la que se refiera. Estos procesos remiten tanto a cambios en el marco legal como también a las políticas públicas jurisdiccionales. En tal sentido, si bien a nivel nacional es la Ley Federal Nº 24 195 (1993) la que instituye la obligatoriedad de la sala de 5, en la provincia de Córdoba esta sala ya era obligatoria desde 1991 con la sanción de la Ley Nº 8 113[4]. Por otra parte, en Córdoba la sala de 4 es obligatoria desde el año 2010 (Ley de Educación Provincial Nº 9 870), mientras que a nivel nacional lo es desde 2014 (Ley Nº 27 045, modificatoria de la Ley de Educación Nacional N° 26 206).

La misma Ley nacional 27 045, en su artículo 19, establece como meta la universalización de "los servicios educativos para los/as niños/as de tres (3) años de

[4] En su artículo 25 la ley provincial 8113 indica: "La educación inicial constituirá la primera etapa del sistema educativo provincial. Corresponde a los niños comprendidos en el período que se extiende entre los 0 y los 5 años de edad. Será obligatoria sólo para los niños de cinco años, según lo especifica el art. 24, y tendrá carácter optativo para las restantes edades abarcadas por este nivel."

edad, priorizando la atención educativa de los sectores menos favorecidos de la población".

Esta meta de universalización de la sala de 3, con prioridad en los sectores vulnerables, estaba presente ya en la Ley Provincial Nº 9 870 (2010). La provincia (por Ley Nº 10 348 de 2016) avanzó ya en determinar la obligación del Estado de ofrecer los servicios educativos de Nivel Inicial en salas de 3 años desde 2016.

En el marco de estos procesos, se puede apreciar un crecimiento de la matrícula total entre los años 2007-2015: en la sala de 3 el incremento fue del 384,2%; en la sala de 4 fue del 22,9% y en la sala de 5 fue del 3%.

El proceso general de universalización del Nivel se expresó de modo diferente según el sector de gestión. En el período considerado se observa un crecimiento de la participación[5] del sector privado en el Nivel. En 2003 la participación de dicho sector en el total de la matrícula era del 23,3% y en 2015 fue del 27,7%.

En el período 2007-2015 respecto a la obligación que se impone el Estado provincial de extender la oferta para los 3 años, se observa una importante variación de la matrícula que llega al 1860,9% (sector estatal) superando ampliamente al sector privado que creció un 74%, hecho que podría estar expresando el intento del Estado de institucionalización de la sala de 3. En cambio, en las salas cuya obligatoriedad ya estaba instituida, los datos estarían indicando un proceso diferente. En la sala de 4 el sector estatal aumentó su matrícula un 17,6% mientras que el sector privado lo hizo en un 39,7%. En la sala 5 el sector estatal creció un 0,5% y el sector privado lo hizo en un 10,1%. Por lo que el sector estatal crece a una tasa mayor en la sala de 3, mientras que el privado crece a una tasa mayor en sala de 4 y 5.

El grupo etario de 0 a 4 años entre 2010 y 2015 creció, según proyecciones de la Dirección General de Estadísticas y Censos de la Provincia de Córdoba, un 9,1%. No existen datos de proyecciones para edades simples, lo cual impediría afirmar el porcentaje de cobertura del Nivel en relación a la población en la edad escolar correspondiente (INDEC, 2010). La matrícula del Nivel Inicial creció un 33%, aunque esta incluye también a la matrícula de 5 años. Al comparar con las proyecciones, la matrícula ha crecido en mayor proporción que la población del grupo etario, por lo que habría incorporación de chicos al Nivel.

Cuadro N° 1. Variación de la matrícula por sala y por sector. Nivel Inicial. 2007-2014

Crecimiento de la matrícula por Salas entre los años 2007 y 2015

SALA	Var. ESTATAL	Var. PRIVADO
3 años	**1860,9%**	**74%**
4 años	**17,6%**	**39,7%**
5 años	**0,5%**	**10,1%**

Fuente: Elaboración propia en base a datos de la Secretaría de Educación. Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa. Dirección de Planeamiento e Información Educativa. Córdoba.

[5] Con "participación" nos referimos al porcentaje de cobertura que corresponde a cada sector de gestión.

El crecimiento de la matrícula en los años 2003-2015 no fue acompañado con creación de UE, sino que por el contrario se observa una disminución del -2%. Un dato interesante respecto a las condiciones en que se va dando la escolarización de los niños de 3 a 5 años resulta de considerar el crecimiento de anexos en un 32,1% (pasó de 137 a 181 anexos en el período 2003-2015). Como ya señalamos, un anexo implica la apertura de salas en otra localización (otro establecimiento, otra localidad o incluso otro departamento de la provincia) pero que depende pedagógica y administrativamente de la escuela base.[6] Resulta evidente que la apertura de estos anexos va en detrimento de las condiciones de escolarización complejizando la tarea de gestión y de enseñanza, sobre todo si consideramos que esta estrategia se despliega fundamentalmente en el ámbito rural: para 2015, 162 de los 181 anexos, están instalados en la ruralidad y todos ellos son estatales.

Si consideramos la distribución de la matrícula por sectores, se observa que la participación en la atención al derecho a la educación es mayoritariamente del sector estatal. Esto nos lleva a preguntarnos por la cantidad de UE correspondientes a cada sector de gestión. En el año 2015, las UE estatales representan un 83,6% del total. El sector privado, en este Nivel, no ha expandido su cobertura mediante la creación de anexos, sino que sostuvo su crecimiento con un incremento de las UE que ascendió a un 16,4%.

El incremento de la matrícula no fue acompañado por la creación de UE por lo que se evidencia un proceso de concentración de la matrícula. Al analizar la relación de alumnos por UE en ambos sectores de gestión, podemos observar que en 2003 era de 54 alumnos por UE y en 2015 era de 73. Este crecimiento se evidencia tanto en el sector estatal que pasa de 48 a 63 alumnos por UE, como en el sector privado que pasa de 91 a 123 para los mismos años.

Por el contrario, la relación alumnos por cargo docente frente a alumnos mejora entre los años 2005 y 2015, pasando de 26 a 22. Esto se evidencia tanto en el sector estatal que pasa de 25 a 21 alumnos por cargo docente, como en el sector privado que disminuye de 30 a 23. Por lo que el crecimiento de la matrícula en el Nivel Inicial fue acompañado con un incremento en los cargos docentes permitiendo mejorar la relación alumnos por cargo docente.

Un interrogante que surge de estos datos es si el crecimiento del Nivel fue acompañado de las condiciones edilicias necesarias, como por ejemplo más aulas y edificios.

NIVEL PRIMARIO

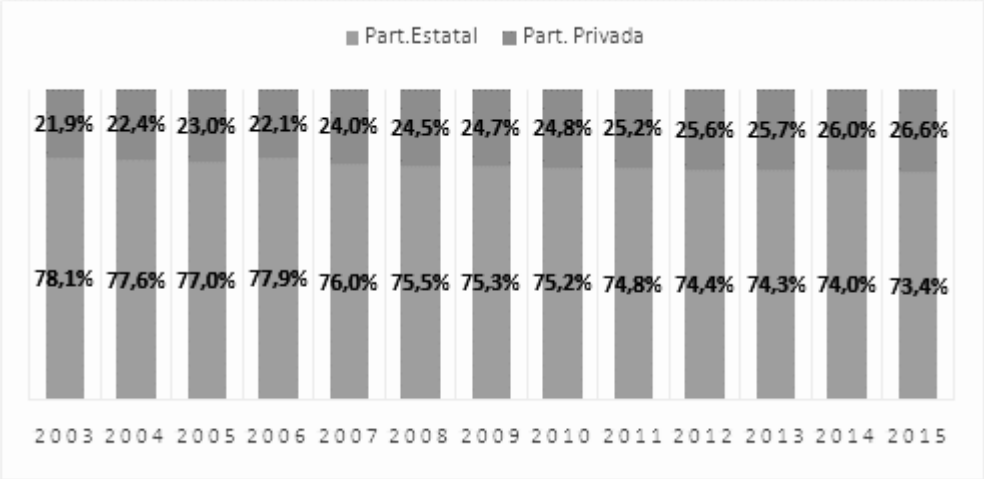
La obligatoriedad del Nivel Primario, sancionada por la Ley Nº 1 420 hace más de 100 años, fue generando las condiciones para que se dé un proceso de universalización que hoy implica que la población en edad escolar acceda casi en su totalidad. Perduran, sin embargo, otras problemáticas vinculadas a la culminación y a la apropiación de los aprendizajes que se espera en este Nivel. Dispositivos como la unidad pedagógica y la extensión de la jornada, a la vez que vienen a responder a demandas pedagógicas de la escolaridad primaria, instalan tensiones en la organización escolar y la regulación del trabajo docente.

En relación al proceso de universalización, podemos ver que las variaciones de matrícula en el período estudiado muestran una tendencia de leve decrecimiento.

[6] Se puede observar un crecimiento de los anexos pero además un desplazamiento de los mismos. Es decir, se reducen en el ámbito urbano en 54,8 % y crecen en ámbito rural un 70,5%.

Estas variaciones pueden explicarse por el crecimiento negativo de la población en edad escolar que se observa en los últimos censos.

Gráfico N° 2. Participación de la matrícula por Sector. Nivel Primario. Período 2003-2015



Fuente: Elaboración propia en base a datos de la Secretaría de Educación. Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa. Dirección de Planeamiento e Información Educativa. Córdoba.

Si analizamos la distribución de la matrícula por sector se observan situaciones diferentes. Por un lado, en el sector estatal disminuye la matrícula tanto en el ámbito urbano como en el rural; por otro, se observa un crecimiento en el sector de gestión privada.

Entre los años 2003 y 2015, para la totalidad del Nivel, la matrícula decrece levemente (-0,6%) pero existe una importante diferencia: mientras que el sector estatal decrece un -5,5% el sector privado aumenta su participación creciendo un 17%. El sector privado en el año 2003 cubría un 21,9% de la matrícula, mientras que en el año 2015 alcanzó el 26,9%. El sector privado muestra un mayor incremento en el ámbito urbano en el que crece 17,9%, ya que en el ámbito rural decrece un 79,1% (pasa de 685 en 2003 a 150 estudiantes en 2015, y de 8 unidades educativas rurales de gestión privada pasa a 4 en el mismo período).

Como dijimos antes, en el período analizado y de acuerdo a las estimaciones no hay un crecimiento poblacional (INDEC, 2010). Se puede apreciar entonces que el crecimiento de la participación del sector privado se debería a un pasaje de estudiantes desde el sector estatal al privado.

Vinculado a estas variaciones de la matrícula, se visualiza un leve incremento de unidades educativas totales en este Nivel (entre los años 2003 y 2015 crecieron un 0,1% pasando de 2132 a 2134 UE). El comportamiento según el sector de gestión muestra que en el estatal disminuyeron un -2,1% (pasaron de 1877 a 1837 UE) y en el privado aumentaron de 255 a 297 UE (16,5%).

A diferencia del Nivel Inicial, en la educación primaria disminuye la cantidad de anexos totales (de 12 en 2003, pasa a 5 en 2015).

Los alumnos por UE en los años 2003 y 2015 pasaron de 171 a 168. En el sector estatal disminuyó de 152 a 143, mientras que en el privado creció de 312 a 323, por lo que este aumentó más su matrícula que las UE.

Los alumnos por cargo docente frente a alumnos en los años 2003 y 2015 pasaron de 24 a 22. En el estatal fueron de 23 a 21 y en el privado de 31 a 29. Por lo que hay una leve mejora en este indicador en ambos sectores.

Los cargos docentes totales alcanzaron un aumento del 26,2 %. Si discriminamos por tipo de gestión, en el sector estatal crecieron entre los años 2003 y 2015 un 21% y en el sector privado 29%. Por otra parte, los cargos docentes frente a alumnos, en dicho período aumentaron un 7,9% en el total, pero en el sector estatal crecieron un 4,9% mientras que en el privado aumentaron un 21,8%. Llama la atención el importante crecimiento de los cargos docentes que no son frente a alumnos entre los años contemplados en este estudio. Para comprender el alcance de estos últimos valores, debería contarse con información que permita discriminar con claridad cuáles son los cargos caracterizados como "no frente a alumnos" sin embargo no existe tal definición en los datos publicados.

El crecimiento en el sector estatal de cargos docentes frente a alumnos podría estar significando la mejora en las condiciones de enseñanza. Sin embargo, es posible que se estén relevando junto al maestro de grado a los docentes que se han incorporado para llevar adelante la jornada extendida.

Si las UE estatales eran 1837 en el año 2015 y los docentes no frente a alumnos eran 8485, cabe preguntarse cuáles son esos cargos y por qué aumentaron en mayor cantidad. Como dijimos, nos encontramos con el límite de la desagregación de los datos que publica el Ministerio, que no permite desagregar los cargos que incluye en esta categoría.

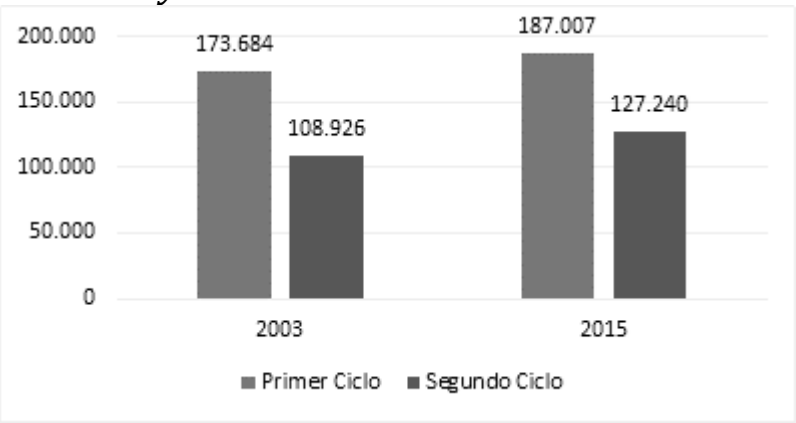
NIVEL SECUNDARIO

En el período considerado en este estudio, la Educación Secundaria atravesó profundas transformaciones, producto, entre otras cosas, de la modificación de los marcos regulatorios. Mientras que la Ley Federal de Educación indicaba la obligatoriedad hasta el tercer ciclo de la EGB (en Córdoba asumió la forma de Ciclo Básico Unificado y correspondía al Nivel Secundario), la Ley de Educación Nacional elevó la obligatoriedad a la Secundaria completa. Asimismo otras políticas públicas como la Asignación Universal por Hijo a nivel nacional y el Boleto Educativo Gratuito en Córdoba, generaron condiciones propicias para el reingreso o la inscripción (tardía en muchos casos) de una gran cantidad de estudiantes.

Es posible apreciar un crecimiento de la matrícula en el Nivel que muestra la incorporación de nuevos estudiantes. En los años 2003 y 2013 la matrícula creció 8,2%. Dicho crecimiento fue mayor si consideramos el período entre 2003 y 2015 con un 12,7% (de 283 476 estudiantes a 319 554), sin mostrar diferencias significativas en el porcentaje de crecimiento entre ambos sectores de gestión. Al analizar el crecimiento por ámbito, se advierte la tendencia de mayor presencia del sector estatal con un importante crecimiento de estudiantes que se expresa en un aumento del 47,1% en el ámbito rural. Al mismo tiempo, se observa la tendencia en el sector privado que sigue retirando su oferta en la ruralidad con un decrecimiento del -10,2%.

Llama la atención el crecimiento de la matrícula en el ámbito rural en el Secundario, ya que se da en paralelo a un proceso de disminución de la matrícula en el Nivel Primario del mismo ámbito. Una parte de estos procesos diferenciales puede explicarse por el aumento de alumnos que antes no ingresaban antes al Nivel. Sin embargo los datos disponibles no nos permiten explicar la complejidad de este fenómeno.

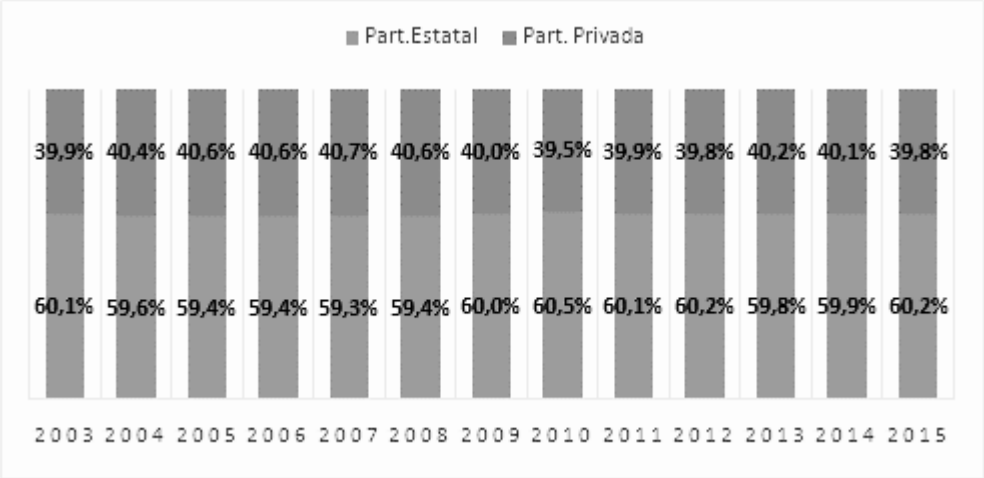
Gráfico Nº 3. Nivel Secundario. Cantidad de estudiantes en el primer y segundo ciclo. Años 2003 y 2015



Fuente: Elaboración propia en base a datos de la Secretaría de Educación. Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa. Dirección de Planeamiento e Información Educativa. Córdoba.

En el año 2015, sobre el total de la matrícula, la participación del sector estatal fue de un 60%, mientras que la del privado fue del 40%. Esta distribución se mantiene sin variaciones significativas durante todo el periodo analizado.

Gráfico N° 4. Participación de la matrícula por Sector. Nivel Secundario. Período 2003-2015



Fuente: Elaboración propia en base a datos de la Secretaría de Educación. Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa. Dirección de Planeamiento e Información Educativa. Córdoba.

Las UE, entre los años 2003 y 2015, aumentaron un 12,8% (721 a 813), siendo mucho mayor el incremento en el sector estatal (un 18,2% que equivale al pasaje de 351 a 415 UE) que en el sector privado (crecieron un 7,6%, pasando de 370 UE a 398). Por otra parte, los anexos totales crecieron un 25,2% (135 a 169). En Educación Secundaria, para el año 2015, casi todos los anexos son del sector estatal (166) excepto 3 que son del sector privado.

Si comparamos la matrícula y el total de UE por sector, es posible observar que el sector estatal posee un 50% más de matrícula que el privado (192 457 estudian

en sector estatal y 127 097 en el privado), y tiene una cantidad similar de UE (415 para el estatal y 398 para el privado). Esto explicaría la mayor relación alumnos por UE en estatal. Sin embargo, al igual que mostramos en el Nivel Inicial, el sector estatal recurre a la creación de anexos para resolver la ampliación de la matrícula. De esta manera, el Estado ha acompañado el crecimiento de la matrícula con la apertura de anexos, que implican —desde nuestro análisis— la precarización de las condiciones de escolarización. Recordemos que los anexos no poseen edificio propio y dependen pedagógica y administrativamente de escuelas base —que muchas veces no están en el mismo departamento—.

Con respecto a la relación de alumnos por UE, ésta se mantiene estable si consideramos el total provincial, pero muestra un comportamiento diferente en ambos sectores de gestión. Mientras que en el estatal disminuyó de 485 a 464 alumnos por UE, en el sector privado creció de 306 a 319. Es decir, en el sector estatal crece la matrícula un 13%, pero las UE lo hacen en una proporción mayor, mientras que en privado el crecimiento de la matrícula (12,3%) es mayor que el de las UE, lo que determina que la relación alumnos por UE crezca.

Garantizar los procesos de aprendizaje requiere que el ingreso de estudiantes esté acompañado no solo de condiciones edilicias, sino de cargos docentes. Dichos cargos entre los años 2003 y 2015 crecieron un 41,9% (de 40 457 a 57 404). En el sector estatal dicho crecimiento fue del 51,9% (de 25.007 a 37.975) mientras que en el sector un 25,8% (de 15.450 a 19.429). El porcentaje del personal docente[7] con horas cátedras creció entre los años 2003 y 2015 un 41,6% (de 34 225 a 48 452), en el sector estatal crecieron un 51,8% (de 20 962 a 31 822 y en el privado 25,4% (de 13 263 a 16 630), a pesar de que el crecimiento de la matrícula en ambos sectores varió de manera similar.

REFLEXIONES FINALES

En el desarrollo de este documento procuramos mostrar el comportamiento de algunos indicadores del sistema educativo de la provincia de Córdoba en el tramo de la escolaridad obligatoria.

Los datos analizados muestran un crecimiento de la matrícula en los Niveles Inicial y Secundario, que están vinculados a la incorporación de nuevos estudiantes como parte de la extensión de la obligatoriedad que se viene produciendo en esos niveles. En el caso de la Educación Primaria se observa un decrecimiento de la matrícula que estaría vinculado al crecimiento negativo de la población.

En el análisis realizado aparece como estrategia privilegiada del Estado provincial la creación de anexos, con la cual se acompañó la ampliación de la matrícula en los Niveles Inicial y Secundario. Si se considera la cantidad de anexos y la distribución en todo el territorio provincial, creemos que estos expresan una política de expansión territorial del Estado, quien de ese modo atiende la necesidad de nuevas salas de Nivel Inicial y la extensión de la obligatoriedad en la Educación Secundaria.

Si bien estas formas institucionales resuelven la atención de la demanda de un lugar en la escuela, podrían estar generando condiciones precarizadas de escolarización, ya que se fragmentan los vínculos pedagógicos y administrativos entre las escuelas base y sus anexos. Para imaginar las implicancias de este modo de expansión territorial, en algunos casos, mientras las prácticas de enseñanza y los procesos

[7] En el anuario dice: (*) El personal docente en actividad hace referencia a todas las personas con designación docente que se desempeñan en las unidades educativas del nivel. (**) Los docentes con horas cátedra se encuentran incluidos en el total del personal docente.

de aprendizaje ocurren en una localidad, los equipos directivos dirimen la gestión pedagógica y los procedimientos administrativos en otra. En el sector privado la ampliación de matrícula no ha implicado un crecimiento similar de UE sino la tendencia a una mayor concentración de alumnos por UE.

Otra tendencia que se desprende del análisis realizado radica en el aumento de la participación del sector privado en los Niveles Inicial y Primario, manteniéndose estable en la Educación Secundaria. Aunque en los dos primeros niveles del sistema educativo crece la participación del sector privado, este fenómeno se explica por procesos diferentes. Mientras en el Nivel Inicial crece por incorporación de nuevos estudiantes (principalmente en sala de 3 y 4), en el Nivel Primario (que ya tiene garantizada la cobertura prácticamente total de los niños en edad escolar) se estaría dando un pasaje desde el sector estatal al privado. En el Nivel Primario el sector estatal decrece tanto en matrícula como en cantidad de UE, y el sector privado aumenta en ambos indicadores.

En relación a los cargos docentes, hemos señalado que aumentan en todos los Niveles. En el período considerado, tanto en el Nivel Primario como en el Secundario, aparecen nuevas figuras institucionales ligadas a programas nacionales y provinciales que atienden distintas problemáticas pedagógicas: coordinadores de curso, tutores, maestros de jornada extendida, entre otras. La escasa desagregación de los datos disponibles no permite afirmar que este incremento en los cargos docentes implique una mejora significativa en las condiciones de escolarización. Esto es así ya que no es posible conocer a qué cargos corresponden y cómo están distribuidos.

Los datos presentados en este trabajo, posibilitan una aproximación a las formas en que el Estado provincial está dando cumplimiento a los marcos normativos que amplían la extensión de la escolaridad obligatoria. Como afirmamos a lo largo del trabajo, este abordaje sólo permite describir procesos y vislumbrar tendencias, pero se hace necesario incorporar otras miradas que permitan analizar cómo el Estado atiende el derecho social a la educación.

BIBLIOGRAFÍA

Gutiérrez, G., Beltramino, L. y otros (2014). *El nivel secundario en Córdoba. Análisis de sus tendencias y transformaciones: 2003- 2013*. Unión de Educadores de la Provincia de Córdoba; Alaya Editorial. Recuperado de: http://www.uepc.org.ar/conectate/publicacionespdf/instituto-UEPC-secundaria.pdf.

Gutiérrez, G. y otros (2013). *El derecho social a la educación en la provincia de Córdoba. Análisis de sus tendencias y transformaciones: 2003-2013.* Colección: La producción de la (des) igualdad en la provincia de Córdoba. Análisis de sus tendencias y transformaciones en el período 2003-2013. Córdoba, Argentina: UEPC. Recuperado de: http://issuu.com/capacitacion.uepc/docs/instituto-uepc-color?e=8954587/4426824

Gutiérrez, G. y otros (2013). *El nivel primario en Córdoba (2003-2013). Historia reciente de su dinámica, obstáculos y desafíos.* Colección: La producción de la (des) igualdad en la provincia de Córdoba. Análisis de sus tendencias y transformaciones en el período 2003-2013. Córdoba, Argentina: UEPC. Recuperado de: http://www.uepc.org.ar/conectate/publicacionespdf/instituto-UEPC-primaria-conectate.pdf

Gutiérrez, G. y otros (2013). *El nivel inicial en Córdoba (2003-2013). Historia reciente de su dinámica, obstáculos y desafíos.* Colección: La producción de la

(des)igualdad en la provincia de Córdoba. Análisis de sus tendencias y transformaciones en el período 2003- 2013. Córdoba, Argentina: UEPC.

INDEC, (2010). *Censo Nacional de población, hogares y vivienda*. Recuperado de: http://www.censo2010.indec.gov.ar/cuadrosDefinitivos/analisis_cuarta_publicacion.pdf

SEGUNDA PARTE:

HISTORIA DEL SINDICALISMO DOCENTE

LA EXPERIENCIA SINDICAL DOCENTE EN SANTA FE DURANTE LAS PRIMERAS DÉCADAS DEL SIGLO XX[1]

Adrián Ascolani[2]

En una obra de reciente aparición hemos indicado que el gremialismo docente de la Argentina ha transitado diversas etapas progresivas que permiten definirlo como: profesional y mutualista; legalista, sindical con emergentes contestatarios o reformista; tutelado por el estado; confederativo; y frentista (Ascolani y Gindin, 2018). Durante la primera mitad del siglo XX, la dinámica organizativa se generó en la confluencia de la difusión que hacían algunas asociaciones de la ciudad de Buenos Aires en las provincias acerca de la conveniencia de la agremiación de los docentes en todo el país, con el movimiento endógeno de las asociaciones locales surgidas desde 1900, logrando conformar algunas federaciones provinciales en las décadas de 1920 y 1930. Puede decirse entonces que el origen del sindicalismo docente fue de base, en lugar de constituirse por entidades superestructurales que incentivaban la creación de sociedades adheridas, como fue predominante en el movimiento sindical de los obreros que se estaba desarrollando paralelamente (Ascolani, 1999). En los estudios sobre el gremialismo docente del período de la primera postguerra, la referencia comparativa del movimiento obrero y sus tendencias ideológicas y prácticas es necesaria para entender la particularidad y diversidad de manifestaciones organizativas de aquél.

Ninguna asociación docente argentina estuvo en la primera mitad del siglo XX vinculada institucionalmente al sindicalismo revolucionario, anarcosindicalismo ni comunismo soviético. No fueron entidades revolucionarias y las que tuvieron un discurso más libertario –Liga Nacional de Maestros e Internacional del Magisterio Americano– no lo tradujeron en adhesiones a federaciones obreras nacionales, porque esas afinidades contestatarias eran de un sector de su dirigencia, especialmente de Julio Barcos o de César Godoy Urrutia, sendos líderes de las organizaciones de educadores recién mencionadas, influyentes en cuanto a propaganda sindical filo anarquista (Ascolani, 2013).

El asociacionismo gremial docente con expresiones sindicales tuvo rasgos diferenciales con respecto al movimiento obrero, al estar imbuido de una determinación profesionalista por la formación y competencias profesionales de sus miembros –que los diferenciaba de otros asalariados, incluso de los empleados del Estado sindicalizados– y al tener una dependencia laboral con respecto al Estado, que los distanciaba de los otros trabajadores del sector privado y a la vez los debilitaba, por la falta de reconocimiento del derecho de huelga. Los docentes de escuelas privadas se organizaron en la década de 1930, y el carácter confesional católico de las instituciones en las que trabajaban hizo que sus asociaciones fueran conservadoras, sin prácticas sindicales de acción directa.

[1] Transcripción de la exposición desarrollada como parte del panel sobre "Experiencias del sindicalismo docente argentino" durante las Jornadas Nacionales sobre Política Educativa, Sindicalismo y Trabajo Docente (Concepción del Uruguay, 4 y 5 de mayo de 2017). Edición revisada y corregida por el autor.

[2] Licenciado y Profesor en Historia (UNR), Magíster en Sociología y Ciencia Política (FLACSO) y Doctor en Historia (UNLP). Docente e investigador de la Universidad Nacional de Rosario e investigador independiente del CONICET.

La carrera docente estaba atravesada por diversas regulaciones disciplinarias que se interponían a la práctica sindical: las disposiciones de las leyes educativas sobre la conducta docente, las reglamentaciones sobre la práctica profesional, el control estricto de las autoridades escolares a través del concepto profesional anualmente elaborado por los inspectores, las jerarquías internas del magisterio, la responsabilidad social de la tarea de educar a la infancia cumpliendo el estricto calendario escolar, entre otras. Como actores individuales, los docentes hicieron uso de la petición como forma de interlocución con los poderes públicos tanto para solicitar mejores remuneraciones o pago con regularidad de éstas ya desde el siglo XIX. Al constituirse las asociaciones gremiales, como nuevos actores sociales, continuaron con esta práctica, no obstante el comportamiento colectivo implicó una diferenciación con el individual y tanto los líderes como los asociados actuaron de modo más contundente mediante presiones a las autoridades escolares ante la opinión pública, manifiesta en los periódicos, así como con acciones directas en general excepcionales. La repercusión social de las peticiones o huelgas docentes por lo común fue favorable, porque era de conocimiento público que sus reclamos eran causados por situaciones extremas de falta de pago, llegando a ser en numerosas oportunidades de más de un año (Ascolani, 2011a; 2018).

Las asociaciones gremiales docentes estuvieron inmersas en una configuración de relaciones similares a las de los sindicatos obreros, pero en ámbitos diferentes, dado que intervenían variables comunes como: a) procesos constitutivos siguiendo modelos de entidades creadas previamente en la Capital Federal, que alentaron esta creación en las capitales de provincias, esparciéndose luego las ideas sindicales a ciudades menores; b) relación con otros actores, gremiales o políticos; c) autonomía sindical con respecto a las centrales sindicales. No obstante, también hubo elementos diferenciales, como: a) la determinación endógena del gremialismo docente con respecto a una comunidad e identidad de educadores normalistas con una misión de elevación cultural y social; b) el mayor grado de autonomía de las asociaciones, perceptible en la demora para conformar federaciones provinciales y confederaciones nacionales; las regulaciones estatutarias con patrones muy diferentes a las sociedades de resistencia obreras, proclives a conseguir la legitimación estatal mediante la personería jurídica; la debilidad de las organizaciones de segundo y tercer grado en cuanto a acciones directas a los efectos de la recomposición o mejora salarial, la estabilidad laboral y la carrera docente.

Las acciones directas con características similares a las del proletariado sindicalizado – como la amenaza de huelga, el paro, la presión sobre los no adheridos y las agresiones verbales contra autoridades escolares– se dieron en situaciones muy excepcionales, en las cuales se combinaban atrasos insoportables del pago de salarios, con alza de la conciencia colectiva del sector sobre su explotación laboral y con coyunturas sociales de expansión huelguista. El nivel de adhesión en estos casos – Mendoza, 1919 y Santa Fe, 1921–, fue alto sobrepasando la afiliación a las asociaciones promotoras de estas huelgas. En las situaciones donde no hubo huelgas, la sindicalización de los docentes tendió a ser baja, porque estaban ausentes las presiones de afiliación que se daban en los casos de las sociedades de resistencia obreras que necesitaban controlar el mercado de trabajo para evitar la competencia del trabajo libre. Cuando la agremiación era más alta se debía a que las asociaciones docentes proporcionaban algún beneficio material, como los servicios mutuales o socorros financieros mediante pequeños créditos. El grado de afiliación no siempre se corres-

pondió con el poder de las asociaciones porque, como hemos dicho, la función habitual de éstas ante el Estado empleador no fue ejercer la acción directa, sino la petición, cuyos resultados solían ser más eficaces si la relación con el gobierno era amigable o complaciente.

Con respecto a los liderazgos y conducción de las asociaciones, los docentes se diferenciaron de los demás asalariados en cuanto a la forma en que se legitimaba la autoridad, porque en este último caso hubo una conjunción de la capacidad intelectual con la asunción del riesgo de ser interlocutor de entidades que eran sociedades de resistencia contra la patronal y el Estado, mientras que en el caso de los docentes el liderazgo estuvo más relacionado con el compromiso social, con la militancia en las izquierdas políticas y, en algunos casos, con algún rol directivo escolar, sin ser esto último determinante.

En cuanto a su funcionamiento económico, las asociaciones gremiales docentes estuvieron en lugar intermedio entre las asociaciones profesionales y las sociedades de resistencia obreras, porque sus ingresos dependían exclusivamente de la cuota societaria, aunque en muchos casos instrumentaron el socorro mutual, médico, farmacéutico, por defunciones y, en casos contados, el financiero. Nada de esto ofrecían las sociedades de resistencia, que siempre tenían dificultades en el cobro de la cuota a los asociados, sobre todo si se trataba de sindicatos integrados por trabajadores transitorios, más aún cuando no tenía residencia permanente en la zona donde estaba el lugar de trabajo. En comparación con los otros asalariados de su época, los docentes tuvieron gran estabilidad laboral, aunque no absoluta, porque la dependencia laboral con respecto al Estado los dejaba supeditados a arbitrariedades de las facciones políticas en el poder en aquellas provincias donde la carrera docente estaba poco consolidada (Ascolani, 2018). Otros aspectos del funcionamiento interno de sindicatos obreros y de asociaciones docentes pueden presentar similitudes o diferencias según el caso que se trate, como los referidos a elecciones de autoridades, asistencia de miembros a las comisiones, mecanismos de toma de decisiones, delegaciones de funciones y giras de propaganda.

La relación entre las asociaciones docentes y el Estado ha sido compleja, por un lado, aquellas buscaban reconocimiento de éste y participación en decisiones sobre la carrera docente, siendo esto consecuente con la integración que el Estado esperaba de estos "servidores públicos" a la lógica de su burocracia y de sus agentes del orden –militares, policía y guardiacárceles–. Pero, por otro, no recibían la consideración en cuanto al estatus profesional que creían tener, tanto en sus remuneraciones como en la normalidad de los pagos. Estos criterios generales parecen haber estado presentes con prescindencia de la tendencia partidaria de los gobiernos. Con respecto a los docentes agremiados, sus propuestas para participar en el gobierno de la educación no han sido parte de sus petitorios más acuciantes, sino de sus proclamas más generales, tales como las resoluciones de congresos o presentaciones ante el poder Legislativo.

Los docentes tuvieron una concepción incremental de sus derechos (Kymlicka y Wayne, 1996), materializada a través de la táctica de la petición a los gobiernos, quedando la huelga reservada a situaciones extremas de retraso de pagos de remuneraciones. Es decir que la acción directa, usual en el movimiento sindical obrero, fue excepcional y extrema, dado que ponía en cuestión la función de servicio social del magisterio y hacía peligrar tanto las buenas relaciones con el Estado empleador como los empleos mismos. Téngase en cuenta que ya en la década de 1920 fue fre-

cuente en todas las provincias la existencia de maestros sin puesto de trabajo, disponibles para suplantar a los docentes huelguistas. Las estrategias a mediano plazo de los educadores fueron discretos programas de acción, desprovistos de orientación ideológica anarquista o comunista explícita, aunque vinculados a un imaginario reformista de cambio social. En la provincia de Santa Fe no hubo asociaciones de tendencia revolucionaria o conservadora representativas de los maestros fiscales. Fuera de ciertas proclamas en solidaridad con docentes de otras provincias o bien con profesores de otros países víctimas de gobiernos autoritarios, fueron las expresiones culturales de las asociaciones docentes las que permitían percibir sus referentes intelectuales, pedagógicos o artísticos, dejando filtrar a veces orientaciones ideológicas de sus dirigentes.

El tratamiento del asociacionismo y sindicalismo de los educadores santafesinos ha tenido muy limitado tratamiento por parte de la historiografía. Los primeros trabajos han sido de nuestra autoría (Ascolani, 1993; 1994), y corresponden a ponencias presentadas en las reuniones iniciales de las Jornadas Argentinas de Historia de la Educación. Estos aportes fueron más tarde parte de un primer artículo sobre las diversas tendencias de las asociaciones y federaciones docentes de la Argentina en el período de Entreguerras (Ascolani, 1999) que, junto con el libro elaborado por otros autores sobre el surgimiento de la Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina (Vázquez y Balduzzi, 2000) fueron durante varios años la única producción específica en clave histórica sobre el sindicalismo docente en el país. No obstante, paralelamente se fueron publicando referencias breves, descriptivas o episódicas, en textos testimoniales y militantes (Nigro, 1984) sobre otros casos provinciales, o bien en obras colectivas sobre historia de la educación. En alguna de estas obras (Puiggrós, 1992), cuyo interés central no eran las asociaciones docentes, se efectuaron caracterizaciones que debieran ser revisadas sobre la orientación ideológica o programática de éstas, dado que sin dudas ha sido muy variada (Ascolani y Gindin, 2018). A comienzos de la década del 2000 se publicó un texto voluminoso de crónica sobre el gremialismo docente en la provincia de Santa Fe, valioso por su aporte empírico (Martínez Trucco, 2004), y los años siguientes otros artículos que focalizaban en la relación entre la Federación Provincial del Magisterio de Santa Fe y los gobiernos provinciales (Pérez, 2009) o en la marcha institucional de ésta en el período de Entreguerras (Ascolani, 2011a), así como otros artículos que situaron a esta entidad en el marco más general del gremialismo docente (Ascolani, 2010; 2013; Ascolani y Gindin, 2018) o bien que reconstruyeron y analizaron situaciones excepcionales de acciones directas (Ascolani, 2011b). Por otro lado, se publicaron algunos trabajos sobre el papel de las organizaciones sindicales docentes de un período más recientes, como el Sindicato de Trabajadores de la Educación de Rosario, en el contexto de la organización confederativa nacional de los docentes a comienzos de la década de 1970 (Montiel, 2010).

El surgimiento de las organizaciones gremiales de los docentes primarios en la provincia de Santa Fe

Este caso provincial es particularmente interesante porque, caracterizado por una posición reformista, logró una estructura institucional que nunca habían logrado tener las pocas organizaciones porteñas de maestros con discurso revolucionario (Ascolani y Gindin, 2018), y a la vez efectuó medidas de acción directa que las demás asociaciones y federaciones provinciales nunca se atrevieron a realizar. Una

mirada rápida del período de Entreguerras permite observar la marcha de las organizaciones federativas, sus estrategias y tácticas, así como culturales. Para este último aspecto, se ha tomado la asociación local que tuvo mayor actividad cultural, es decir la Asociación gremial de Maestros de la ciudad de Santa Fe.

En esta provincia hubo períodos diferenciados en el asociacionismo docente: a) fines del siglo XIX hasta 1917, de corte cultural, mutualista, y levemente gremial; b) 1918 a 1921, de impulso sindical combativo; c) 1922 a 1932, de desarrollo institucional reformista; d) 1932 a 1943, de declive sindical y tendencia corporativa frente a la injerencia del estado regulador.

Las asociaciones locales de las ciudades de las dos principales ciudades de la provincia de surgieron acompañando el inicio del siglo XX. Se trataba de la Sociedad Unión del Magisterio Rosarino y la Asociación gremial de Maestros de la ciudad de Santa Fe. La primera se anticipó a la segunda al asumir carácter sindical durante la coyuntura huelguista de 1918, realizando una acción colectiva, que no fue de huelga sino de petición ante el presidente de la Nación para que se pagaran diez meses de sueldo atrasados, que el gobierno santafesino no abonó por no haber recibido la subvención nacional, a causa de que no fueron efectuadas las rendiciones de cuentas necesarias. Luego de infructuosas gestiones ante el presidente de la Nación, en 1919 se creó la Federación Provincial de Maestros, cuya vida activa duró pocos años, estando influida durante los dos años iniciales por el discurso clasista de la Federación Obrera Provincial, vinculada a la Federación Regional Argentina, cuya tendencia era en ese momento anarquista filobolchevique.

En 1920 tuvo lugar la Primera Convención de Maestros, realizada por la Federación Provincial de Maestros, cuya declaración de principios transcripta por el periódico El Comunista, en enero de 1921, fue la siguiente:

> 1. Que los maestros se reconocieron incorporados a las fuerzas productoras y transformadoras de las riquezas sociales.
> 2. Que en su carácter de productores se sienten identificados con los obreros de todos los países y participarán de sus ideales de nivelación social.
> 3. Que la educación como instrumento de cultura y progreso del pueblo no debe en ningún momento interrumpirse, porque ello importaría un retroceso contrario por lo tanto a sus mismos fines sociales.
> 4. Que por su misión especial no está en su normalidad emplear en toda su amplitud los medios materiales de lucha que los trabajadores manuales adoptan contra el capital.
> 5. Pero que agotados los recursos pacíficos en la gestión de sus derechos, la asamblea de delegados adoptará resoluciones que concreten su protesta y decisión contra los causantes de su estado desfavorable.
> 6. Y que llegado el momento en que se vea la conveniencia de hacer obra conjunta de reivindicación con las clases proletarias, se llamará a nueva asamblea de delegados ante la federación, quien resolverá en qué forma se celebrarán los convenios o pactos.[3]

Aunque el sector más amplio de los docentes no comulgaba con estas ideas de identificación y de frente común con el proletariado sindicalizado, la falta de resolución de los salarios impagos, que llegaron a ser los correspondientes a dieciséis meses, embarcó a la mayoría de aquellos a adherir a la huelga declarada por la Federación Provincial de Maestros el 15 de mayo de 1921. Esta se extendió durante 30 días, con gran acatamiento de los docentes, amplio apoyo sindical, estudiantil y simpatías

[3] *El Comunista*, publicación anarco-bolchevique de Rosario (22 de enero de 1921, p. 2).

de un sector del periodismo. La huelga sólo cesó cuando fueron dejados en disponibilidad los mil docentes provinciales, que se vieron obligados a abandonar la huelga y pedir la readmisión, sin haber cobrado los salarios adeudados. La creación de impuestos especiales permitió que se comenzaran a pagar esos salarios varios años más tarde. Los dirigentes del movimiento primero fueron suspendidos y luego perdieron sus cargos, siendo reincorporados algunos de ellos años después (Ascolani, 2011b). La huelga reveló que el progresismo social del gobierno radical no sólo tenía límites con respecto a reconocer la existencia de las sociedades de resistencia obreras, sino también a aceptar el gremialismo docente. Por el lado del gobierno de la educación las consecuencias también fueron desfavorables, ya que hubo una sucesión de presidentes del Consejo General de Educación (CGE) que permanecieron poco tiempo en sus cargos (Mauro, 2009). El distanciamiento entre el gobierno y el millar de maestros que había sido forzado a abandonar la huelga fue una carga imposible de revertir para el CGE y sus inspectores. Su efecto fue el total desinterés de los maestros ante la reforma educativa que intentó establecer un nuevo plan de estudios en 1923, que ampliaba los años de escolaridad e incorporaba nociones innovadoras en cuanto a psicología del aprendizaje. La falta de aumentos salariales probablemente fue otro factor concurrente. Luego de cuatro años de gobierno, en 1924, Enrique Mosca dejó el poder, siendo sucedido por Ricardo Aldao, también perteneciente a la Unión Cívica Radical pero de una facción distinta. Ocupó el cargo de presidente del CGE el abogado Ramón Doldán, ferviente militante de la Iglesia Católica, esto no fue obstáculo para que buscase un acercamiento con el magisterio normalista, a la vez que instalaba un nuevo plan de estudios para escuelas primarias en 1926, sosteniendo la educación integral, utilitaria, higienista y moralizante. Puso en marcha algunas medidas reparadoras de la situación laboral del magisterio, como la regularización del pago de salarios adeudados desde 1919, aumentos de salarios e ingreso de cuatrocientos nuevos maestros, además de otras consideraciones como la celebración de la Semana del Maestro y anuncios de proyectos que no se concretarían como el de un Banco Escolar para pequeños préstamos y el más ambicioso de financiar viviendas para los maestros. Se incorporaron representantes gremiales en los Tribunales de Calificación y se dio la prerrogativa a los educadores de recusar a los miembros de los tribunales.

En mayo de 1928, asumió la gobernación el abogado Pedro Gómez Cello, también radical, quien debió afrontar un nuevo ciclo de huelgas de numerosos gremios, en el marco más permisivo de la segunda presidencia de Hipólito Yrigoyen. En las principales ciudades del país, ya desde fines de 1927 hubo un resurgimiento de la agitación sindical del proletariado. En este contexto hubo también una expansión del gremialismo docente. Un suceso con impacto nacional fue la realización de la I Convención Internacional de Maestros, en enero de 1928, en la ciudad de Buenos Aires. Esta reunión fue organizada como una tribuna de difusión de las ideas educacionales vanguardistas por algunos profesores chilenos exiliados, que habían conducido en su país la Asociación General de Profesores. A través de esta organización, desde 1922, habían difundido la noción de que el docente era un trabajador de la educación y forjaron una idea de renovación pedagógica con contenido social, que se nutría de las reformas pedagógicas de la escuela activa norteamericana y de la escuela nueva europea, a la cual sumaban otros conceptos, tales como: la noción de educación unitaria –en términos más actuales, educación permanente– y el vínculo de la escuela con la comunidad y el desarrollo socioeconómico. Propugnaban la necesidad de una reforma de la escuela no sólo pedagógica sino social. Acusados de

comunistas estos profesores fueron desterrados y en su exilio a la Argentina –y a otros países de Sudamérica– fueron recibidos por el grupo universitario reformista llamado Unión Latinoamericana (Graciano, 2008), en el cual confluían reconocidos intelectuales de izquierda como Alfredo Palacios, mediando en esta relación el escritor y docente anarquista Julio Barcos. En la I Convención Internacional de Maestros, evento de repercusión nacional, instalaron las problemáticas y debates orientados por ese imaginario reformista, que en diversos aspectos era contestatario tanto con respecto a la educación estatal vigente como con la confesional, y también sobrepasaba los límites que los pedagogos más reconocidos de la Argentina habían colocado a sus propuestas de cambio de las instituciones y agentes educativos (Ascolani, 2010). Entre las resoluciones de esta reunión, una importante para el gremialismo docente de este país, y especialmente para Santa Fe, fue la creación de la Internacional del Magisterio Americano, confederación que tuvo existencia desde 1928 hasta 1933. El golpe militar de 1930 impidió que esta entidad pudiera seguir funcionando en la Argentina, pero en los dos años anteriores alentó el surgimiento y consolidación de varias federaciones provinciales de maestros, entre ellas la de Santa Fe (Ascolani, 2013).

La Unión del Magisterio de Rosario había quedado debilitada luego de la huelga de 1921 y en la ciudad de Santa Fe la asociación de docentes se había desorganizado. Así, el 24 de junio de 1928 fue creada en su lugar la Asociación del Magisterio de Santa Fe, bajo el influjo de la Internacional del Magisterio Americano, entidad sindical docente con tendencia revolucionaria constituida pocos meses antes en la I Convención Internacional del Magisterio. La nueva asociación se proponía llevar adelante la defensa gremial y moral del magisterio, contribuir a la organización de los maestros de la provincia, colaborar en el acercamiento de la escuela con la sociedad y en la "elevación" cultural del pueblo, lograr la participación gremial docente en el gobierno de la educación, además de realizar actos culturales y la apertura de una escuela modelo de experimentación pedagógica (Martínez Trucco, 2004).

La existencia en la provincia de escuelas normales provinciales, ubicadas en las ciudades cabeceras de los principales departamentos (Ossanna y otros, 1993) había favorecido la difusión de un espíritu de cuerpo de los maestros en torno a estas instituciones, que su vez tenían la influencia de las escuelas normales nacionales –dependientes del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública de la Nación– ubicadas en Rosario y en Santa Fe, así como de los maestros y profesores normalistas llegados de otras provincias. En esta coyuntura también se constituyeron asociaciones gremiales de docentes en las ciudades de Casilda, Rafaela, Reconquista, San Cristóbal, Venado Tuerto, San José de la Esquina, Gálvez y Laguna Paiva. Por otro lado, existía desde 1925 el Centro Renovación integrado por maestros de escuelas fiscales nacionales de diversos puntos de la provincia (Ascolani, 2016).

Estas asociaciones conformaron la Federación Provincial del Magisterio, en un congreso reunido del 25 al 27 de noviembre de 1928, y elaboraron un Estatuto que tomaba los objetivos de la Asociación del Magisterio de Santa Fe, antes mencionados e incorporaba otros, tales como: descentralización en provincias del Consejo Nacional de Educación; concursos para nombramientos de inspectores, profesores de Escuelas Normales y maestros; representación en el Tribunal de Calificación; y aumento de salarios (Martínez Trucco, 2004). Dos años después esta federación tenía 16 asociaciones adheridas, con 2.500 asociados y fue convocada por el CGE para redactar los reglamentos de Calificación y Ascensos y de Tribunales de calificación.

El golpe militar de septiembre de 1930 significó, entre otras cosas, el cese de funciones de los miembros del CGE y su reemplazo por otros funcionarios de tendencia nacionalista y católica –su presidente fue Atilio Dell Oro Maini–. La relación del gremio docente con el gobierno de facto fue cautelosa, aunque en 1931 le solicitó aumento de las remuneraciones y equiparación con los maestros nacionales, reglamentación del escalafón y de los tribunales de calificación. Poco después fue aprobado el Reglamento de escalafón y ascenso, que incluía peticiones históricas del magisterio sobre estabilidad, escalafón para los maestros especiales, representación gremial en los tribunales, creación del tribunal disciplinario, concurso para los cargos superiores, preferencia por los maestros en ejercicio para ocupar las vacantes (Martínez Trucco, 2004). Durante este gobierno dictatorial, en un contexto de estado de sitio, persecución, y encarcelamiento los líderes sindicales y propagandistas anarquistas (Ascolani, 2009), la participación de los docentes agremiados bajó notablemente, como se advierte en las inasistencias y renuncias de miembros de las comisiones directivas de las asociaciones en las reuniones, por temor a una posible represión policial.

Los docentes en contra del sindicalismo tutelado por el Estado

La crisis económica internacional de 1930 impactó en la provincia de Santa Fe al año siguiente, y el fisco no pudo afrontar sus gastos, de modo que los docentes no cobraron durante nueve meses sus salarios, desde septiembre de 1931, dejando esta deuda como herencia para el gobierno que lo sucedió. En 1932, triunfó en las elecciones provinciales el partido Demócrata Progresista, que llevó como candidato a Luciano Molinas. Este gobernante volvió a poner en funcionamiento los consejos escolares, similares a los consejos escolares de distrito que habían sido creados por la Ley de Educación de 1886, pero dándoles algunas atribuciones que hasta el momento centralizaba el CGE (Ossanna, 1993) Desde 1933 el gobernador dictó algunos decretos que anticiparon a la Ley de Educación común, normal y especial, sancionada al año siguiente. Los docentes se vieron perjudicados por algunas decisiones de numerosos consejos escolares, cuyos miembros buscaron incidir en aspectos técnicos del trabajo docente e incluso en los salarios, sin tener competencia en asuntos de la enseñanza, ya que habían llegado a sus cargos por el voto, como otras autoridades políticas.

También en 1934, la Legislatura sancionó la ley sobre Régimen Legal del Trabajo,[4] proyecto del Poder Ejecutivo que buscaba controlar los sindicatos mediante el reconocimiento oficial, para regular de modo más eficaz las relaciones laborales, en esa coyuntura de desempleo extremo y de resurgimiento de los sindicatos obreros. Con respecto al gremio docente, el gobierno decretó la agremiación única reconocida por el Estado, que debía concretarse mediante la creación de una nueva federación provincial autónoma, con afiliación obligatoria, financiada mediante recursos obtenidos de un descuento también obligatorio en las remuneraciones, y con autoridades elegidas mediante sufragio obligatorio para los socios (PÉREZ, 2009). La Federación Provincial de Maestros fue intervenida por el gobierno en 1933, y su comisión directiva debió sesionar con vigilancia policial. La federación se volvió ilegal y en sus congresos gremiales adoptó resoluciones a favor de la agremiación libre, el aumento de salarios –rebajados en un 20% para pagar sueldos atrasados–, ascensos por escalafón, consejos escolares compuestos por educadores o profesionales,

[4] *La Tierra*, periódico de la Federación Agraria Argentina (12 de julio de 1932, p. 1).

continuidad del financiamiento provincial de las escuelas nocturnas, reincorporación de dirigentes gremiales suspendidos, reposición de bonificaciones por antigüedad y reforma de la Ley de jubilaciones y pensiones.[5]

Antes que fuera aplicada la nueva Ley de Educación ya los consejos escolares tomaron medidas en diversos puntos de la provincia que fueron perjudiciales para los docentes: rebajas de sueldos, traslados, arbitrariedad en la designación de docentes, suspensión de directores y uso de los locales escolares para fines no escolares. Las asociaciones gremiales locales siguieron perdiendo socios y miembros de comisiones directivas; el temor a las cesantías derivó en la autocensura y disipó la posibilidad de protestas gremiales, aunque no los conflictos individuales, a veces respaldados por esas entidades, con inspectores o consejos escolares. La única reacción colectiva fue la petición a las cámaras legislativas de una ley que resolviera del problema salarial del magisterio y de una ley de Educación que contemplase la estabilidad, escalafón y ascensos de este sector.[6]

El malestar por las medidas de las autoridades escolares favoreció a la conducción desplazada de la Federación Provincial del Magisterio, que seguía funcionando sin reconocimiento oficial. Su comisión directiva decidió presentarse con una lista opositora en las elecciones a partir de la cual se constituiría la "Federación Provincial del Magisterio" permitida por el gobierno, venciendo a la lista oficialista, denominada Agremiación del Magisterio. Las propuestas del sector triunfante se centraban en conseguir mayor representatividad en la elección del director general de Escuelas, limitar las atribuciones de los consejos escolares, aumentar el salario, reincorporar a los maestros cesantes, reabrir las escuelas nocturnas suprimidas, e implementar concursos de ascenso respetando el escalafón y con participación gremial. En los congresos gremiales de la Federación Provincial del Magisterio también se elaboraron otras resoluciones que trascendían el plano gremial, ya que bregaban por los derechos de la infancia, de los escolares pobres, de la mejora cultural de los sectores populares.

Las relaciones entre el gobierno provincial y el gobierno nacional habían sido conflictivas desde 1932, dado que éste coaligaba al Partido Demócrata Nacional, y a la Unión Cívica Radical. Esta última era la oposición más fuerte del Partido Demócrata Progresista en Santa Fe. En 1935, el gobierno nacional intervino la provincia y destituyó al gobernador Molinas. En consecuencia, lo actuado en el marco de la Ley de Educación fue revisado, por pedido de las asociaciones de maestros. El gobierno de la Intervención reorganizó el gobierno escolar y los inspectores recobraron funciones que habían sido derivadas en los consejos escolares. También pagó los sueldos atrasados, uniformó remuneraciones y reimplantó las licencias por maternidad.

En febrero de 1937 se realizaron las elecciones de gobernador en la provincia, triunfando el candidato de la Unión Cívica Radical, Manuel de Iriondo. La Federación Provincial del Magisterio fue reconocida por el gobierno y sus delegados integraron el Tribunal Disciplinario y de Apelaciones del CGE. No obstante, la pérdida de algunos derechos continuaba, dado que, en 1938, los salarios iniciales fueron reducidos el 25%, no se habían restablecido las bonificaciones por antigüedad, y los maestros especiales –de Actividades Prácticas y de Música– continuaban sin escalafón y muy bajos sueldos.[7] Desde entonces, e inclusive durante el gobierno posterior, del radical

[5] *Renovación*, revista de la Asociación de Maestros Provinciales de Casilda, Nº 9 (30 de septiembre de 1934, p. 5).
[6] *Nuestra Idea*, revista de la Asociación del Magisterio de Santa Fe, N° 20, (junio de 1938, p. 16).
[7] *Nuestra Idea* (agosto de 1937, p. 12).

Manuel Argonz, los atrasos en el pago de los sueldos a los docentes se reiteraron, no obstante las organizaciones gremiales no realizaron ninguna acción directa, limitándose a elevar petitorios al gobierno para su regularización[8]. La Federación Provincial del Magisterio fue perdiendo hegemonía, ya que surgieron nuevos círculos del magisterio que no se adhirieron, e incluso hubo algunas disidencias internas, en disconformidad con la conducción, que había tenido pocos cambios en el curso de una década. La estrecha relación con el gobierno también fue decayendo, como se advierte con el reemplazo de la Ley Nº 2892 de "Estabilidad y escalafón del magisterio de la Provincia" en 1940, a la que se demoró en su reglamentación y terminó siendo derogada y sustituida por la Ley Nº 2451, en cuya elaboración no intervinieron los representantes gremiales del magisterio.[9]

En la segunda mitad de la década de 1930 la acción cultural de las asociaciones docentes aumentó. Las principales asociaciones locales del magisterio de la provincia desarrollaron una difusión de diversos temas y manifestaciones artísticas siguiendo el modelo habitual en los círculos y asociaciones de maestros de las principales ciudades del país, que podía tener expresiones de "alta cultura", como la música clásica, o bien recurrir a los espectáculos populares o el deporte para captar un público lector más amplio para sus revistas gremiales. En la provincia de Santa Fe se advierte que también realizaron una continua divulgación de las ideas pedagógicas renovadoras, diferenciándose con esto de otras entidades similares del país. Si se toma en particular la Asociación del Magisterio de Santa Fe, dado que fue la que más actividad de este tipo realizó, probablemente por su cercanía con las máximas autoridades escolares, que tenían su sede en la ciudad capital, pueden apreciarse los elementos que están también presentes, aunque con menor intensidad, en la labor de las otras asociaciones. Ya en febrero de 1937, esta entidad promovió la organización del Primer Congreso Pedagógico en el marco del III Congreso Extraordinario de la Federación Provincial de Maestros de Santa Fe –realizado en instalaciones del CGE–. En el curso de cuatro años, invitó como conferencistas a Olga Cossettini, Clotilde Guillen de Rezzano, Juan Mantovani, José Forgione, Jesualdo Sosa, Alfredo Guioldi, María de Maeztu y a Gabriela Mistral, entre otros. Las buenas relaciones con el ministro de Instrucción Pública y Fomento, Juan Mantovani, le permitió conseguir recursos del Estado para construir la Casa del Maestro, inaugurada el 11 de septiembre de 1939.[10] Como corolario de estas actividades, conformó una comisión Pro Instituto de Experimentación Pedagógica, que retomaba la idea de crear una escuela modelo ya presente un decenio antes, aunque no llegaría a concretarse. En su revista oficial, Nuestra Idea, publicó como lecturas selectas fragmentos de los clásicos de la historia de la pedagogía, que por entonces sólo formaban parte del currículo de la formación de profesores normales y secundarios, pero no de los maestros, como A. Comenio, J. Locke, J. Rouseau, E. Kant, J. Herbart y R. Decartes, y de pedagogos más conocidos en ese momento como J. Pestalozzi, O. Decroly, A. Patri, L. Radice, A. Ferriére, G. Kerschensteiner. De este modo, unían la tradición pedagógica moderna con la renovación escolanovista, a través de las ideas de atención a las particularidades de la infancia, experimentación, participación, trabajo y expresión creadora en la es-

[8] *Simiente, vocero del maestro y defensor de la Instrucción Pública*, Nº 157 (julio y agosto de 1939, p. 14); *Nuestra Idea,* Nº 16 (diciembre de 1937, pp. 13-14); Nº 20 (junio de 1938, pp. 10-12).
[9] *Nuestra Idea,* Nº 36 (agosto-septiembre de 1941, p. 2); Nº 37 (pp. 12-13); *Simiente*, Nº 161 (septiembre y octubre de 1940); Nº 163 (julio de 1941, p. 3).
[10] *Nuestra Idea* (15 de diciembre de 1936, p. 4); (febrero de 1937, pp. 8-9).

cuela, desde una perspectiva democrática, patriótica y espiritualista, aunque antitotalitaria. Las contribuciones de los maestros a esta publicación revelan que la emotividad, candidez idealista e incluso religiosidad que contradecía el laicismo de los gremios, eran elementos arraigados que matizaban tanto la apropiación de las ideas de la escuela activa como las prácticas sindicales.[11]

Conclusiones

En el período de Entreguerras se constituye un nuevo actor social en la provincia de Santa Fe: las asociaciones gremiales docentes. Autónomas con respecto a las centrales sindicales obreras, conservaron el perfil asociativo previo a 1918, por sus funciones culturales, educativas, mutuales, agregando la función sindical, expresada en el uso de la acción directa, inclusive de resistencia al Estado empleador en un momento extremo de falta de pago de salarios, en 1921. La autonomía de las asociaciones locales se mantuvo durante esas dos décadas y en dos coyunturas se constituyeron federaciones provinciales, la primera en 1919 y la segunda en 1928, aparentemente sin un hilo de continuidad entre una y otra, según se percibe en el cambio de dirigencias. Entre una y otra experiencia federativa hay una gran diferencia: el contexto sindical y político, de modo que la voluntad de acción común con el proletariado organizado y con otras fuerzas sociales que se advierte desde 1918 a 1921 ya no estará presente luego de esta fecha, aunque desde 1928 a 1930, por su vinculación con la I Convención Internacional del Magisterio y con la Internacional del Magisterio Americano, se mantendrá cierta simpatía con la concepción del docente como trabajador, con una misión de cambio educativo y social. El carácter de base de esta Federación se manifestó en la previa constitución de asociaciones locales, que mostraban una cierta solidez del impulso gremial. Su programa de objetivos, en el que priorizaban el aumento de salarios, la reglamentación de escalafón y ascenso, la representación en el Tribunal de Calificación y los concursos para todos los cargos, se convirtieron en reclamos sostenidos en toda la década de 1930. Esto permite hablar de una predominante acción defensiva ante las políticas laborales hostiles.

En todas las coyunturas, y más en los períodos en que las asociaciones gremiales tendieron a actuar corporativamente en defensa de su sector, estará presente el rasgo diferencial de los docentes con respecto a los otros asalariaos, relacionado con su formación e identidad normalista, con su dependencia laboral del Estado y con la legitimidad técnico profesional de una labor que era considerada de bien común y al servicio del orden social.

La definición de la relación con el Estado empleador ha sido siempre compleja para estas asociaciones gremiales, porque la carrera docente y la legitimidad técnico profesional de sus integrantes dependía de las credenciales y del concepto profesional que aquel establecía, a través de las instituciones de formación y de las inspecciones, respectivamente. El control de los antecedentes laborales de los educadores fiscales era mucho más simple que en cualquier rama de la actividad privada. El reconocimiento estatal de las asociaciones gremiales se volvía imprescindible para éstas, por su estrategia estructural de interlocución, petición o restitución de derechos laborales. Por otro lado, estaba presente que cualquier paro de actividades afectaba sobre todo a los alumnos y sus familias. Estas determinaciones y un componente humano mayoritariamente femenino en una sociedad claramente patriarcal condu-

[11] *Nuestra Idea* (abril de 1937, p. 4); (mayo de 1937, p. 4); (15 de noviembre de 1936, pp. 6 y 10).

cían a que la táctica de la huelga sólo se practicase en la provincia en una única oportunidad en la primera mitad del siglo XX, cuando la falta de pago de los salarios y el endeudamiento se hizo insoportable y el contexto social alentaba la acción directa, sufriendo un castigo ejemplar que seguramente disuadió a los docentes no sólo argentinos del costo laboral que podía tener una acción directa de este tipo. En suma, la huelga ponía en vilo la estabilidad laboral del docente que, aun siendo relativa, era mayor que la de la mayoría de los demás trabajadores.

La relación de las asociaciones docentes con los gobiernos santafesinos no es menos compleja. Como paradoja, las coyunturas en que aquellas consiguieron mayor reconocimiento y satisfacción de algunas de sus peticiones fueron las que corresponden a gobiernos afines a la Iglesia Católica, como el de Aldao, el de la Intervención de 1930 y el de Iriondo, a través de funcionarios que cuanto menos se los puede calificar de espiritualistas, con propuestas de educación integral y moralizante –consecuentes con la mentalidad de buena parte de las bases afiliadas a los gremios–. Así, en 1926 se regularizó pago de salarios y amplió la planta docente; en 1931 se reglamentaron el escalafón y los ascensos; en 1937 se regularizó el pago de remuneraciones atrasadas, y en 1940 se sancionó una ley sobre estos asuntos, derogada antes de ser aplicada.

Por el contrario, el gobierno de Luciano Molinas, que suele recordarse como el más progresista, en cuanto a su programa político y prácticas no clientelísticas, intentó regular la actividad asociativa docente –y la sindical en general– estableciendo la agremiación única, con aporte obligatorio y fiscalizada por el Estado, además de permitir a los consejos escolares que cometiesen decenas de acciones perjudiciales en cuanto a la transparencia del ingreso y la estabilidad de los educadores.

Referencias

Ascolani, A. y Gindin, J. (comps.) (2018). *Sindicalismo Docente en Argentina y Brasil: Procesos Históricos del Siglo XX*. Rosario: Laborde.

Ascolani, A. (1999). ¿Apóstoles laicos, burocracia estatal o sindicalistas? Dilemas y prácticas del gremialismo docente en Argentina (1916/1943). *Anuario de la Sociedad Argentina de Historia de la Educación*, (2), 87-102.

Ascolani, A. (1993). Los modos del gremialismo docente: La experiencia santafesina (1918-1943). *VII Jornadas Docentes Universitarias de Historia de la Educación*, Universidad Nacional de Salta. 7 al 9 de octubre, Salta, Argentina.

Ascolani, A. (1994). Los sindicatos docentes en Santa Fe: su acción cultural (1930-1945). *VIII Jornadas Nacionales de Historia de la Educación*, Universidad Nacional de Tucumán. 11 al 13 de octubre, San Miguel de Tucumán, Argentina.

Ascolani, A. (2009). *El sindicalismo rural en Argentina: De la resistencia clasista a la comunidad organizada (1928-1952)*. Bernal: Ediciones UNQ.

Ascolani, A. (2010, mayo-agosto). Las Convenciones Internacionales del Magisterio Americano de 1928 y 1930: Circulación de ideas sindicales y controversias político-pedagógicas. *Revista Brasileira de História da Educação*, (23), 71-96. Recuperado desde: http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/38530/20061

Ascolani, A. (2011). La Federación Provincial del Magisterio de Santa Fe: experiencias y límites del gremialismo docente (Argentina, 1918-1943). En: S. Dal Rosso (org.), *Associativismo e sindicalismo em educação* (pp. 299-314). Brasilia: Paralelo 15.

Ascolani, A. (2011). Una ciudadanía restringida: tensiones en torno a los derechos y las obligaciones del magisterio. La gran huelga de 1921, Santa Fe, Argentina. *Educação em Foco*, 15 (2), 59-92.

Ascolani, A. (2013). La internacional del Magisterio Americano: creación y repercusiones (1928-1930). En: J. Gindin, M. Vieira Ferreira y S. Dal Rosso (orgs.), *Associativismo e sindicalismo em educação. Teoría, história e movimentos*. Brasilia: Paralelo 15.

Ascolani, A. (2016). Renovación pedagógica y acción gremial docente en el ámbito rural: La trayectoria de Oscar del Rosario Álvarez y la Asociación de Maestros Nacionales de Santa Fe (1919-1935). *Revista del IRICE*, (31). Recuperado desde: http://web2.rosario-conicet.gov.ar/ojs/index.php/revistairice/article/view/776/825

Ascolani, A. (2018). Asociaciones docentes de la provincia de San Juan en un período de inestabilidad política y laboral (1918-1926). En: A. Ascolani y J. Gindin (comps.), *Sindicalismo Docente en Argentina y Brasil: Procesos Históricos del Siglo XX*. Rosario: Laborde.

Kymlicka, W. y Wayne, N. (1996). *El retorno del ciudadano. Cuadernos del CLAHE*, (75).

Vázquez, S. y Balduzzi, J. (2000). *De apóstoles a trabajadores: Luchas por la unidad sindical docente (1957-1973)*. Buenos Aires: CTERA.

Nigro, J. C. (1984). *La Lucha de los Maestros: semblanza histórica de la Confederación de Maestros y reseña biográfica de su fundador, Luciano Schilling*. Lanús: Confederación de Maestros.

Puiggrós, A. (1992). La educación argentina desde la Reforma Saavedra Lamas hasta el fin de la década infame. En: A. Puiggrós (dir.), *Escuela, Democracia y Orden (1916-1943)*. Buenos Aires: Galerna.

Martínez Trucco, A. (2004). *Acción Gremial del Magisterio de Santa Fe: Su trayectoria y aporte a la construcción del sistema educativo*. Santa Fe: UNL.

Pérez, A. (2009). ¿El Estado ha instituido la enseñanza con el propósito de crear una carrera a los docentes, o la ha instituido por y para los alumnos? Reforma escolar e intereses gremiales docentes (Santa Fe, 1932-1935). *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, (5).

Montiel, E. (2010). *Apuntes para una historia de los trabajadores de la educación*. Rosario: Ediciones del autor.

Mauro, D. (2009). Imágenes especulares: Educación, laicidad y catolicismo en Santa Fe, 1900-1940. *Prohistoria*, (12). Recuperado desde: http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1851-95042009000100005&lng=es&tlng=es

Graciano, O. (2008). *Entre la torre de marfil y el compromiso político: Intelectuales de izquierda en la Argentina (1918-1955)*. Buenos Aires: UNQ.

Ossanna, E. y otros (1993). Una aproximación a la educación santafesina, de 1885 a 1945. En: E. Ossanna (coord.), *La educación en las provincias y los territorios nacionales, 1885-1945*. Buenos Aires: Galerna.

Ossanna, E. (coord.) (1993). *La educación en las provincias y los territorios nacionales, 1885-1945*. Buenos Aires: Galerna.

EL SINDICALISMO DOCENTE TUCUMANO EN EL CONTEXTO POLÍTICO DE LOS AÑOS SESENTA Y SETENTA[1]

Antonio Ramos Ramírez[2]

Para esta comunicación, trataré de presentar una síntesis de las investigaciones realizadas en el marco de mi tesis doctoral. Este ejercicio tiene de positivo que el trabajo ya está hecho, pero uno queda con la sensación de resultar algo superficial. Espero que no sea el caso.

Plantearé un recorrido diacrónico de la historia del sindicalismo docente tucumano, pero paso a aclarar primero la trampa del título. Cuando se dice "sindicalismo docente tucumano" estoy dando por hecho que vamos a hablar de la Agremiación Tucumana de Educadores Provinciales, la ATEP. Esto no obvia que existieran otras organizaciones como, por ejemplo, la AGEP para los docentes del sector privado; la APEM para el nivel secundario; y la Federación de Maestros Láinez para los docentes dependientes del sistema educativo nacional.

Sin embargo, considero que tanto por el volumen de militancia, como por la importancia y persistencia en la acción colectiva y lucha sindical de ATEP, se merece destacar a esta organización en el panorama del sindicalismo docente tucumano.

Para comenzar, querría contar por qué me lancé a esta investigación. Llegué a Tucumán hace varios años para un primer trabajo de maestría que no tenía que ver con el sindicalismo docente, pero revisando la prensa y escuchando los testimonios de protagonistas de la época, siempre emergía la figura de Isauro Arancibia, cuya alargada sombra llegaba muy lejos. Esa presencia no sólo se sentía en las memorias, sino también en las fuentes documentales. Resultaba llamativo entonces que, hasta ese momento, no existiera un trabajo sistemático sobre la historia de la organización a la que Isauro perteneció.

Para elaborar este proyecto de investigación, que terminó arrojando los resultados que al final expondré, quise primero justificar el interés de esta organización, aplicar un enfoque micro y mostrar cómo a través de esa escala se podrían sacar conclusiones de ámbito nacional.

Antes de empezar a desarrollar algunos puntos quiero agradecer la intervención del profesor Ascolani, no solo porque fue muy interesante, sino también porque incidió en esos nueve puntos en los que trató de las particularidades del sindicalismo docente, de modo que me evita precisar esos elementos.

Para empezar, quiero aclarar que entiendo que el colectivo de trabajadores de la educación, a lo largo del siglo XX, fue sometido a un proceso de proletarización acelerado especialmente durante el tercer cuarto del siglo, a causa de la coyuntura política.

---

[1] Transcripción de la exposición desarrollada como parte del panel sobre "Experiencias del sindicalismo docente argentino" durante las Jornadas Nacionales sobre Política Educativa, Sindicalismo y Trabajo Docente (Concepción del Uruguay, 4 y 5 de mayo de 2017). Edición revisada y corregida por el autor.

[2] Licenciado en Historia (Universidad de Murcia), Máster y Doctor en Historia de América (Universidad Pablo de Olavide). Desarrolla su actividad académica en la Université Paris 8 en Francia.

Con mi trabajo pretendo analizar cómo se articula, cómo opera, esa mutación en la autopercepción del colectivo docente tucumano a través de esta expresión orgánica que es la ATEP. Para esta tarea he pretendido arrojar luz sobre los conflictos, estudiando la dinámica que se mencionaba en la intervención anterior: frente a la petición rechazada, la huelga docente. Tuve además la oportunidad de acceder a una documentación muy rica, que me permitía analizar la producción discursiva del sindicato no solo de puertas afuera, a través de comunicaciones y declaraciones, sino también respecto de lo que se producía hacia adentro, es decir, en los debates internos de la Comisión Directiva y en las Asambleas ordinarias y extraordinarias de delegados escolares. Con esta doble perspectiva es que enfoco el trabajo que voy a presentar hoy.

¿Por qué considero que ATEP es significativa? En primer lugar, porque es una de las primeras entidades que, en 1958, consigue la personería gremial, lo que la facultó para obtener la sindicación de todos los docentes del sistema público primario de la provincia de Tucumán. Eso hizo que creciera exponencialmente el número de militantes desde su fecha de fundación hasta el momento en que se incorpora a CTERA. También me parece relevante que, en una provincia de poca extensión y escaso peso demográfico, ATEP fuera la quinta entidad de la CTERA, en cuanto al número de militantes se refiere, solo superada por organizaciones de provincia de Buenos Aires, ciudad capital, Santa Fe y Córdoba.

Por otro lado, quería analizar y mostrar en esta comunicación la progresiva politización que aparece en el curso de las acciones colectivas que, en un principio, se presentan como estrictamente sectoriales. Y cómo esa politización sobrepasa ampliamente el marco de lo profesional y en un contexto de dictadura se convierten en un acto político contestatario.

La división temporal de la investigación puede resultar muy evidente. En tanto en cuanto la patronal pública de ATEP viene dada por los gobiernos provinciales, entiendo que la mejor manera de seccionar cronológicamente el trabajo es a través de las interrupciones en la normalidad democrática del país, si se puede decir que la hubo.

En cualquier caso, me parece interesante señalar que el título de la comunicación habla de los 60 y los 70, aunque habría que precisar que para el caso del sindicalismo tucumano los 60 empiezan en el 58-59 y los 70 (entendidos como una etapa clave en la radicalización de una generación que entonces se incorporaba a la vida política, continuadora del espíritu de época heredero del momento 68 y del Cordobazo en el 69), diría que en Tucumán empiezan en 1966, con el cierre de los ingenios azucareros, lo que significó el fin del modelo productivo de la provincia y propició la unidad de acción entre los obreros y docentes, lo que era un hecho inédito.

A continuación, trataré de describir la evolución del sindicato. ATEP fue fundado a fines de 1949, utilizando la estructura de un sindicato del cual no he logrado encontrar registro de actividad. En sus primeros años fue impulsado por el peronismo local, desde mi punto de vista, para tratar de nuclear a un sector de trabajadores que todavía no había sido incorporado a la estructura sindical que el peronismo sí había consolidado para los trabajadores fabriles.

Sin embargo, desde muy pronto, algunos sectores de la militancia de base eran favorables a la movilización y, para junio de 1950, se estaba demandando una acción gremial fuerte. Voy a pasar un poco rápido sobre esto, pero quería destacar que, durante sus primeros años, ATEP no se enfrentó en ningún momento al gobierno provincial, sino que trató de tejer una red de vínculos y conexiones con el poder político

local, a través de la participación en el Partido Peronista femenino y de la recaudación de fondos para la ayuda social Eva Perón. No había ningún tipo de duda respecto de la filiación ideológica del sindicato, y sirva como ejemplo el momento en el que Horacio Valverdi fue elegido secretario general, declarando ante la Asamblea que "esta Comisión Directiva es representativa de un gremio que como pueblo colabora con el Gobierno". También es durante este período que la afiliación crece enormemente, haciendo funcionar los mecanismos de la organización para incorporar a los docentes en activo: partiendo de una nómina inicial de 700 maestros, se alcanzaron los 3.460 a finales de 1954.

Otro momento clave para entender cómo se está definiendo el papel del docente en este primer período es la incorporación al proyecto de la CGP (Confederación General de Profesionales) de la cual el Secretario General de ATEP llegó a ser delegado de la Federación Tucumana. Esta participación activa del gremio docente los situaba claramente en el sector de los profesionales, alejados del mundo de los trabajadores.

Es interesante destacar que en el caso de ATEP siempre existió democracia sindical. Hubo una alta tasa de participación en todos los comicios internos y para todo el período 1949-1976, salvo en dos ocasiones, se presentó más de una lista. Me parece relevante porque creo que ése es uno de los motivos por las cuales las prácticas sindicales de ATEP cambiaron a partir del '57 y '58. Desde ese momento, la militancia de base busca confrontar al gobierno provincial, aunque en el primer período de ATEP la conducción lo impide, tratando de frenarlo y habilitando espacios de negociación con el gobierno provincial.

Después del golpe del '55 se impiden las actividades del sindicato durante 14 meses: primero es clausurado y luego intervenido. Se comienza a recuperar la actividad sindical con la convocatoria a elecciones en mayo de 1958, en las que se impone la lista Azul y Blanca, encabezada por Francisco Isauro Arancibia (que también incluía a algunos docentes expulsados anteriormente).

Una novedad, en cuanto Isauro asumió la presidencia (el cargo de secretario general desapareció con el cambio de los estatutos), es que se convocaron asambleas generales abiertas de maestros en las localidades de Monteros, Concepción, Aguilares y en San Miguel de Tucumán. El resultado fue que, inmediatamente después de su realización, ATEP pasó al estado de alerta por el incumplimiento de la equiparación salarial entre los docentes provinciales y nacionales. Asimismo, en el plano organizativo, se obtenía la personería gremial y se pusieron en funcionamiento los servicios de obra social y caja de créditos y ahorros.

El primer punto de inflexión se produjo en septiembre de 1959, cuando una huelga de prácticamente un mes rompió con la trayectoria que ATEP había mantenido. El motivo principal del paro era el impago de la equiparación salarial, aprobada años atrás. ¿Cuáles fueron los resultados? Se intervino el Consejo de Educación, con lo que se excluía a los representantes sindicales del gobierno educativo; se suspendió el cobro de cuotas gremiales y asistenciales, de modo que el sindicato quedó dañado financieramente; y se decretó una equiparación salarial que no se cumplió hasta 1964.

El incumplimiento de la equiparación salarial será un conflicto que se extienda hasta el siguiente momento importante que quiero destacar: la huelga de 1963. En este caso sí se obtuvieron algunos resultados de orden material, siendo los más importantes los aumentos salariales progresivos (del 21%, 42% y 64%), aunque no

tenían en cuenta el pago de la deuda de arrastre por el período anterior, de modo que la situación salarial seguía siendo precaria.

Un resumen de los motivos de las luchas de los docentes en este período sería el siguiente: la aplicación de la ley de equiparación; el aumento del índice de remuneración; la mejora de los establecimientos de enseñanza y la reincorporación de los maestros cesanteados, ya que el Consejo de Educación provincial expulsaba a los docentes más significados en los días de la huelga.

Para pasar rápidamente al último período, traigo esta cita recogida por Roberto Pucci en su libro "Historia de la destrucción de una provincia: Tucumán 1966", en la que el gobernador Barbieri, en plena crisis del '66, planteaba la situación desesperada de la provincia y proponía dividir Tucumán: anexando una parte con el norte y enviando la población sobrante a Buenos Aires.

A partir del '66 hay una vuelta de tuerca en el contenido de las declaraciones públicas del sindicato. Esta cita es un poco larga, pero pone de relieve cómo el lenguaje cambia en un contexto de abierto conflicto social. Estamos en el '68: "remuneraciones docentes humillantes, falta de pago de la dedicación exclusiva (...), deuda paralizada de 700 millones de pesos, inexistencia de una efectiva asistencia escolar, el Consejo de Educación intervenido y el magisterio sin su legítima representación" (Diario La Gaceta, octubre de 1968).

En adelante veremos con cada vez mayor frecuencia cómo ATEP interpela al Estado, donde subyace una crítica al gobierno dictatorial. Por ejemplo, en un contexto de reclamación estrictamente profesional, se afirmaba que "la solución de los problemas escolares fundamentales hay que buscarla primero en el régimen social, económico y político que sustenta la escuela".

Además de la Comisión Directiva, los delegados escolares también se manifestaban en esos términos en las asambleas:

> Teniendo en cuenta la situación especial por la que atraviesa el país, no podemos negar el estado de retroceso que se observa en todos los niveles, especialmente en materia de educación; es así que la docencia argentina debe mantener una posición revolucionaria, al exigir la plena vigencia de postulados que deben ser inalterados. El estado debe sostener una escuela pública, gratuita y obligatoria al alcance de todos, sin ninguna clase de discriminación, ya que en el terreno de los hechos la educación está cada vez más alejada de las clases populares. (Asamblea 25/04/69)

Y esta cita es otro ejemplo, de esa misma fecha:

> Es necesario que la docencia tome conciencia de su papel, así como la ciudadanía argentina nucleada en distintas entidades lucha por la vigencia de los derechos democráticos, especialmente el derecho de expresión. Así como se procede a la enajenación del patrimonio de orden económico, así figura la enajenación de ese patrimonio mucho más valioso que es la educación del pueblo. (Asamblea 25/04/69)

Estas manifestaciones forman parte de un espíritu de época, pero se pueden interpretar desde la clave de lo inédito que supone para el sindicalismo docente, a lo largo de todo un proceso de radicalización política que dura años.

Quería detenerme un momento, para ir cerrando, en un período que a veces se ha pasado por alto. Cuando uno se pregunta por qué Isauro fue el primer objetivo, una vez dado el golpe de Estado del 24 de marzo, piensa que era una figura pública con demasiado respaldo como para ser víctima de una actuación clandestina en el marco del "Operativo Independencia". Aunque ya antes ocurrieron algunos hechos importantes.

En agosto del ´70, Jorge Rafael Videla es gobernador de facto interino, a la salida del gobernador –de facto también– Jorge Nanclares. Ese período coincide con una huelga de ATEP, a la que Videla respondía con una de esas ideas de las que hemos discutido a lo largo del día: la presunta ilegitimidad de la huelga docente por su responsabilidad como funcionario público. En el diario La Gaceta, Videla escribió:

> No menos importante resulta el derecho a trabajar coartado por amenazas de represalias por parte de quienes hacen uso de este conflicto con fines extra gremiales. Sería de lamentar que en el ejercicio de esta responsabilidad intereses ocultos lograran crear un ficticio enfrentamiento entre maestros y gobierno, ejercido en este caso por militares, enfrentamiento a todas luces inconveniente y por otra parte no deseado.

Ante este comunicado, Isauro Arancibia publicó una nota con su respuesta al día siguiente:

> Somos respetuosos de la palabra del gobernador interino, pero entendemos que su mensaje no introduce ninguna variante para solucionar el conflicto. En casi un mes de huelga el gobierno no dio ningún paso positivo. Ni siquiera con la separación de presidente del Consejo provincial y su normalización. En consecuencia, lo dispuesto por la asamblea se mantiene y no habrá clases en las escuelas.

Tratando de ajustarme al horario y para concluir (sé que dejo toda la década del 70 en el aire), quería mostrar esta fotografía que ilustra hasta qué punto el sindicalismo docente se constituyó como un actor colectivo de importancia en la provincia, luego articulado a través de la CTERA a nivel nacional. En esta fotografía, publicada el 25 de abril de 1976, tenemos al genocida Antonio D. Bussi frente a una asamblea de maestras, en la que está dictando cual debe ser la actitud del magisterio de cara al nuevo período que se estaba iniciando. Por supuesto, la prensa local no recogió el asesinato de Isauro en la madrugada del 24 de marzo, pero sí mostró este acto un mes después.

A modo de conclusión, diría que la experiencia colectiva y las prácticas sindicales de ATEP respondieron a las transformaciones socioeconómicas de una fracción de la clase trabajadora que pasó de la autopercepción del trabajador intelectual de clase media a constatar que se encontraban inmersos en un proceso de proletarización que los situaba más cerca de los obreros azucareros que de los profesionales liberales. La interlocución con la patronal estatal configuró unos planteamientos que necesariamente trascendían el ámbito económico para poner en cuestión la legitimidad que, teóricamente, sustentaba las decisiones políticas cuyos efectos sufrían esos trabajadores.

La importancia del sindicalismo docente en Tucumán hizo que la dictadura del iniciado en el ‘76 situara entre sus objetivos principales al máximo dirigente del magisterio tucumano. Sin embargo, la acumulación de experiencia gremial no fue suficiente para superar el efecto paralizante que supuso el asesinato de su presidente y el terror reinante tras el golpe de marzo. El asesinato de Arancibia, su ausencia, cambió el signo de ATEP tras el restablecimiento democrático. A pesar de toda la experiencia acumulada, el trauma de la dictadura y la muerte de Isauro dejaron una huella imborrable en el colectivo docente tucumano.

LUCHAS POR LA UNIDAD SINDICAL DOCENTE NACIONAL, ENTRE EL PRIMER ESTATUTO Y LOS ORÍGENES DE LA CTERA[1]

Juan Balduzzi[2]

En esta presentación pensaba hacer algunas reflexiones, volviendo sobre un trabajo que hicimos con Silvia Vázquez hace años sobre el proceso de unificación sindical que confluyó en CTERA (Vázquez y Balduzzi, 2000). Reverlo, repensar algunas cuestiones a la luz de lecturas y trabajos más recientes. Esto es lo que voy a compartir con ustedes.

El trabajo en sí tenía el objetivo, por una parte, de relevar cómo se había originado la CTERA, que era algo que en aquel momento no estaba escrito. Estaba en las memorias de algunos militantes, pero como suele ocurrir con las memorias, en relatos a veces parciales, en algunas historias muy sintéticas, como una que había escrito Alfredo Bravo u otras escritas por otros compañeros. Por otro lado, también teníamos el interés de ver cómo el docente, ese "apóstol de la educación", se había transformado en un "trabajador de la educación", cuestión que estaba íntimamente vinculada al proceso de unificación sindical en CTERA.

Tomamos la etapa que iba de 1957/58 a 1973 porque nos parecía que justamente, con las luchas que se habían dado en torno a la demanda de sanción del Estatuto, así como también por salarios, en esos años se abría un ciclo de luchas que se continuaba hasta 1973. Y creíamos que en ese ciclo de luchas se encontraba la explicación de por qué los sindicatos docentes se habían podido unificar la CTERA.

Visto desde hoy, repensando la cuestión, tal vez deberíamos haber tomado como momento de inicio el período que va de 1954 a 1958, comenzando con el primer estatuto, el del peronismo; siguiendo con el segundo estatuto, el decreto de la Revolución Libertadora y terminando con la ley con la que se sanciona el Estatuto durante la presidencia de Frondizi, en 1958, un proceso un poco más complejo que se da alrededor de la sanción del Estatuto. Pero la periodización que definimos tomaba como punto de inicio los años 1957 y 1958 porque también en ese momento se daba el surgimiento de muchas organizaciones docentes, como la Unión de Maestros Primarios (UMP), la Federación de Educadores Bonaerenses "Domingo Faustino Sarmiento" –la FEB–, la Confederación Argentina de Maestros y Profesores –la CAMYP–, que fueron protagonistas en esa época; o la activación de otras organizaciones, lo que refería recién Antonio del recambio que se produce en la conducción de ATEP, la Asociación Tucumana de Educadores Provinciales, al llegar a la conducción Isauro Arancibia, una conducción mucho más combativa. Es un momento de combatividad del sector docente.

---

[1] Transcripción de la exposición desarrollada como parte del panel sobre "Experiencias del sindicalismo docente argentino" durante las Jornadas Nacionales sobre Política Educativa, Sindicalismo y Trabajo Docente (Concepción del Uruguay, 4 y 5 de mayo de 2017). Edición revisada y corregida por el autor.

[2] Licenciado y Profesor en Historia (UBA). Docente e investigador de la Universidad Nacional de Luján e integrante de los equipos de formación e investigación del Sindicato Unificado de Trabajadores de la Educación de Buenos Aires (SUTEBA) y la Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina (CTERA).

En ese libro nos hacíamos varias preguntas. La primera, que creo que llegamos a contestar sólo parcialmente, era por qué no se habían organizado los docentes hasta ese momento, si llevaban tanto tiempo de existencia las asociaciones docentes de nivel provincial, local, por actividades, etc. Dimos algunas explicaciones sobre esta cuestión, que mencionaré solo en forma muy general –por una cuestión de tiempo–, son cuestiones que acá se mencionaron, cuestiones estructurales que hacen a la docencia como la condición de clase, de género, las diferencias –jerarquías– dentro del propio sector docente y los quiebres que había por ello entre los distintos tipos de organizaciones (docentes titulados y no titulados, nacionales y provinciales, etc.).

También señalamos en el libro la importancia que tuvieron en ese proceso lo que llamamos las "ideologías de la fragmentación", que habrían caracterizado a una parte del sindicalismo docente –o mejor dicho el asociacionismo docente– en aquella etapa. Intentábamos señalar así que la razón que explicaba la imposibilidad de organizarse no se encontraba solo en factores de tipo estructural –que sin duda contribuyeron a dificultar la organización de los docentes– sino que también encontraba su razón de ser en elementos de tipo ideológico, en sus concepciones político-gremiales.

Esta conceptualización fue criticada unos años después por Martín Acri, apoyándose en un detallado estudio que él realizó sobre las luchas realizadas por los docentes entre fines del siglo XIX y 1930, remarcando la combatividad y conciencia exhibida en las mismas por los trabajadores de la educación. Esto que ha señalado Martín debe ser efectivamente considerado, tenido en cuenta, porque efectivamente es así. Pero pienso que no necesariamente una cosa impugna la otra. Y que la pregunta subsiste. Si los docentes lucharon, cosa que por cierto hicieron, ¿por qué no pudieron, no supieron o no quisieron conformar una organización nacional?

Una cuestión importante a señalar como factor explicativo de esta dificultad para organizarse de los trabajadores de la educación, en el orden nacional, es la acción del Estado. Porque hubo intentos de unificación sindical docentes que en buena medida no se concretaron por la acción que desarrolló el Estado, ya fuera la represión, la cooptación o la creación de sindicatos oficialistas. Esa cuestión, en el libro no la consideramos. Viéndola ahora creo que esto debe estar presente a la hora de pensar porque no se organizaron antes los docentes. Sobre todo si pensamos que el trabajador de la educación era, además, un trabajador estatal.

Estas son ideas, hipótesis sobre estos temas, pero para profundizar y explicar mejor todas estas cuestiones faltan más investigaciones. Otra cuestión que voy a plantear es sobre por qué se dio la organización de CTERA en ese momento y no en otro.

Habría que comenzar señalando que hubo una larga etapa previa, de lucha por los derechos profesionales de los docentes, que comenzó en las primeras décadas del siglo XX y se concretó recién en el año 58, con la sanción del Estatuto del Docente. Esta etapa previa es en sí un tema para analizar.

Una vez conquistado el estatuto, las organizaciones y asociaciones gremiales docentes, rápidamente buscaron construir una herramienta gremial que asegurara el cumplimiento de lo que el Estatuto planteaba, sobre todo los artículos que marcaban la actualización anual del salario y las condiciones para jubilarse, el 82% móvil, porque estos eran aspectos que desde un comienzo no se cumplieron. En buena medida este fue el incentivo para que se construyera la CTERA.

Por supuesto que esta es una lectura desde hoy. No es que en 1958 los dirigentes sindicales docentes dijeron "tenemos que construir algo que se va a llamar CTERA dentro de 15 años". Pero sí que en aquel momento empezaron a tomar iniciativas para unificar acciones y demandas de las asociaciones y para lograr una organización sindical nacional. Tenían una ley, pero esa ley no se cumplía sin presión del sector, y para ello hacía falta constituir una organización docente nacional.

El otro elemento que fue catalizador en ese proceso, que también mencionamos en general en Apóstoles, pero que no analizamos en particular, fue la fuerte oposición de los trabajadores de la educación a la reforma de Onganía, que provocó un realineamiento de las fuerzas sindicales. Onganía en esos años emprendió una reforma educativa que se la conoce como reforma Astigueta, por el nombre de su ministro de educación.

Es interesante que en la comisión anterior se mencionó que hoy se está reflexionando bastante sobre los 90 como antecedentes de políticas que hoy vuelven, pero muchas de esas políticas vienen de antes de los 90. En términos de reforma educativa tendríamos que retrotraernos por lo menos a la reforma Astigueta, que es del año 1968.

Varias de las cuestiones que hoy se mencionaban estaban en esta reforma, por ejemplo la transferencia a las provincias de la educación nacional; la reducción de los años de escolaridad en la enseñanza primaria –a cinco años–; o la creación de una escuela intermedia, que en realidad era una vieja aspiración de los sectores conservadores, ya que desde 1916 habían tratado de crear una escuela intermedia entre la primaria y la secundaria, que limitara la escolaridad primaria a cinco años y que fuera un elemento que segmentara los estudios, entre aquellos que iba a continuar estudiando (secundario y universidad) y aquellos que no. Esto último finalmente se plasmó. en buena medida, cuando se hizo la reforma en los años 90, con el tercer ciclo, que tenía esa impronta de escuela intermedia y en muchas provincias funcionaba en un local aparte y con una lógica propia de articulación de la primaria con la secundaria. Esto que los sectores conservadores lograron en la reforma de los 90, fue pensado o repensado en los 60 por la reforma Astigueta.

Los docentes sostuvieron una fuerte oposición a aquella reforma, tanto a sus planteos educativos como por cuestiones laborales (salariales y previsionales) que los afectaban. Y esta fuerte oposición posibilitó que se conformara el llamado Acuerdo de Nucleamientos Docentes, en 1970, un agrupamiento del sector sindical docente que sería el que impulsaría la creación de la CTERA.

El momento en que se dio este proceso estaba caracterizado por la sucesión de gobiernos semidemocráticos y de dictaduras, no era un período democrático, ya que el peronismo estaba proscripto. Y justamente uno de los ejes de confrontación que se daba era entre peronismo y antiperonismo, una antinomia que estaba muy presente, era muy fuerte en aquel momento. Otro eje de disputa se daba en torno a los modelos sindicales.

Con Silvia en Apóstoles identificamos en aquel momento, en base a los testimonios, dos grandes orientaciones, dos corrientes. Una que era de carácter profesionalista, porque veía al docente como profesional y defendía el Estatuto, porque era su creación, pero que tenía distancia con el sindicalismo o ciertas formas del sindicalismo porque lo identificaban con el peronismo y tenía una actitud de mucho enfrentamiento, mucho rechazo hacia el peronismo. En este sentido me acuerdo en una entrevista con Alfredo Bravo, hablando de la política del peronismo decía: "... bueno, pero finalmente la Ley de Asociaciones Profesionales de Perón era la 'Carta

del Lavoro' de Mussolini". En el fondo él tenía esa visión, y no era de los más antiperonistas, aclaremos, porque Bravo fue, de su sector, de la CAMYP, uno de los que más impulsó la unidad.

La otra corriente tenía un concepto gremial más cercano al sindicalismo en general, la corriente de sindicalización, allí estaba ATEP, que tenía su personería gremial. ATEP en el año 67 va a conformar una organización que es la CGERA, un intento de organización de tipo sindical, que abarcaba los sindicatos del norte más bien. Arancibia había estado en CAMYP pero se había ido y había optado por armar otra organización. Había muy pocos sindicatos con personería en aquella época. En los congresos unificadores de la CTERA participaron casi 150 sindicatos. Y sólo encontramos 6 o 7 con personería.

Este sector tenía una idea más sindical, más cercana al sindicalismo de la época, ya sea con la representación del peronismo o con una visión de izquierda, que eran las dos posibilidades de estar más cercano a una visión sindical en aquel momento.

Creo que las dos organizaciones, y las dos personas –si es que se puede reducir la política, en este caso la política gremial, a las personas–, que finalmente forjaron en buena medida la unidad fueron Arancibia y Bravo, personas que tenían concepciones distintas, pero lograron de todas formas ponerse de acuerdo en algunas cuestiones fundamentales y construir la CTERA. Porque a la CTERA, como digo, en buena medida la construyó ese acuerdo. Al menos, esta era la idea que transmitía Bravo cuando le preguntamos sobre esta cuestión.

Por cierto, hay que señalar que hubo intentos desde antes ya de ir conformando formas de articulación. Y también que hubo otras organizaciones que impulsaron esta unidad, que dieron el puntapié inicial y empujaron para que esto pasara.

En el año 1960-1961 va a surgir el CUDAG, el Comité Unificador Docente de Acción Gremial, que es una primera entidad que se compromete a luchar por dos cuestiones: el cumplimiento de los dos artículos –o mejor dicho los dos temas del estatuto que no se cumplían, la actualización salarial y las jubilaciones–. Esto era lo que unía a organizaciones muy distintas, como podía ser la CAMYP, que tenía este perfil profesionalista, laico, sarmientino, con la FAGE, que era una agrupación donde estaban los docentes católicos que buena parte, o algunos, estaban en colegios privados, no todos porque no estaba tan extendida la educación privada. Los unía la disputa en la lucha por sus derechos profesionales.

El CUDAG va a concretar un primer paro en el año 60 contra la política educativa que llevaba adelante Frondizi, pero su política se va a agotar, o las organizaciones sindicales van a ver que se agota, durante la dictadura de Onganía, frente a la reforma Astigueta, que vulneraba muchos de los postulados del Estatuto y además planteaba una serie de cuestiones educativas que las asociaciones docentes no aceptaban. Y el CUDAG frente a esto, como era más profesionalista no le daba respuesta. Algunos de los sindicatos comenzaron a pensar que había que dar un paso que superara a ese tipo de organización. Un intento fue la CGERA, que no cuajó nacionalmente porque estaban afuera la FEB, que estuvo un tiempito y después se fue.

Algunas organizaciones comenzaron a impulsar que se debía conformar otro tipo de organización. Acá entran otros actores, por ejemplo, la Unión de Maestros Primarios (UMP) de Capital, la UEPC, de Córdoba, ATEP de Tucumán, que van a empezar a reunirse para ver cómo se organizan para dar respuesta gremiales y educativas.

Es interesante analizar en este sentido que estas asociaciones tenían estrategias sindicales que van a desembocar en la organización del Acuerdo de Nucleamientos Docentes, que por un lado se organiza para luchar contra la reforma de Onganía y por otro tiene en perspectiva lograr una organización nacional de los docentes. Pero por otro lado esos sindicatos junto con otras organizaciones van a confluir en organizar un Congreso Educativo en Tucumán, que se realizó en 1970, que también es una forma de dar una disputa, pero educativa, pedagógica, en contra de la reforma educativa de Onganía. Se arma un espacio más amplio que el sindical, con pedagogos, con distintas organizaciones que se habían ido nucleando en general en defensa de la escuela pública. Ahí tiene bastante participación, por ejemplo, el periódico de Luis Iglesias "Educación popular". En este marco se organizó este Congreso Educativo, que se suele recordar entre otras cosas porque allí estuvo Tosco.

En esta iniciativa del Congreso Educativo participan otros sectores, además de las que mencioné, donde en general tenía peso el PC. Si bien no son el sector más importante, empujan para que se logre esa unificación.

Los protagonistas de aquel momento ven a ese Congreso como un espacio que ayudó a forjar la unidad, porque los ayudó a ponerse de acuerdo en la visión sobre lo educativo y también sobre cuestiones sindicales. Es una vertiente interesante para trabajar. En los términos en los que lo decían en la época, se logró un "lenguaje común".

A este Congreso ATEP le va a dar un gran impulso y de hecho Tucumán va a ser la sede de un este primer congreso, que luego tuvo más jornadas que se fueron haciendo a lo largo del país, una en Mendoza, otra en Rosario, otra en Córdoba y una última en Buenos Aires. Creo que en cierta forma se pensaba que esos congresos iban a darle el programa educativo a la organización gremial que se estaba conformando, o al menos esa era una idea que algunos podrían haber tenido, se me ocurre a mí. El último Congreso Educativo, donde se elabora un proyecto de ley, se hace en septiembre del 73, en el mismo momento en que se constituye la CTERA. Eso no es una casualidad, uno tiene que pensar que no hay una causalidad ahí, que se están dando en conjunto estos elementos, esos movimientos, por algo.

En la línea de lo que se marcaba en la mesa, acerca de las especificidades o particularidades que tiene el sindicalismo docente, respecto al sindicalismo en general, no podemos dejar de lado lo educativo, ver cómo lo educativo también se transforma en una estrategia sindical pero con su propia particularidad.

Volvamos a ver como fue el camino que lleva a la unidad gremial de las organizaciones docentes. En 1970 se crea el Acuerdo de Nucleamientos Docentes, donde confluyen muchas fuerzas. La CAMYP era la más reacia en ir hacia la unidad, pero, por otro lado, la CAMYP era una de las organizaciones más importantes, por el lugar que representaba (la Capital Federal), también porque tenía muchas asociaciones asociadas de las provincias. Por ello CAMYP debía estar en la unidad. Pero todos los testimonios dicen que había que ir empujando a la CAMYP para que fuera hacia la unidad, porque tenía sectores que eran muy liberales, ligados al partido socialista democrático, algunos muy antiperonistas y no querían tener ninguna participación en esa construcción que se estaba haciendo, construir un sindicato de acuerdo con la ley de asociaciones profesionales. Seguramente ahí Bravo debe haber tenido que pivotear entre sus sectores internos, los más antiperonistas y los otros sectores que si querían la unidad.

En el Acuerdo se produce una escisión en el año 72, que es la CUTE, la Central Unificadora de Trabajadores de la Educación, el sector que estaba más apurado en

avanzar hacia la unidad y tenía una mayor definición político-ideológica. En Apóstoles le dimos mucha importancia a esta corriente porque tenía que ver con el objeto que estábamos analizando, cómo se va conformando el trabajador de la educación, que es lo que ellos impulsaron.

Se conforma la CUTE en el año 72, que tiene una composición de peronismo y de izquierda más radical, que quiere apurar la conformación de una organización nacional, muchos de ellos tienen como referente también a Arancibia, se ve que Arancibia era alguien que lograba representar a gente que estaba en su espacio y por fuera de su espacio, porque los testimonios cuentan que se juntaban con Arancibia, y los orientaba, en cierta forma los conducía también. Pero creo que Arancibia en esa circunstancia sabía que tenía que hacer el acuerdo con CAMYP, aunque a la vez seguramente podía reunirse con los jóvenes que iban por izquierda tratando de acelerar el proceso, era fundamental para concretar la unidad que estuviera adentro la CAMYP.

En el año 73 se conforma la CTERA, después de toda una serie de paros y luchas muy importantes. De hecho, la reforma educativa en el orden nacional fue desactivada producto de esas luchas. El ministro de educación en el año 71 dijo que se dejaba de lado la reforma educativa. Siguió en las provincias como experimentación y finalmente se desactivó, salvo el pasaje de las escuelas normales a los Institutos Superiores de Formación Docente, que se mantuvo. Habría que ver con más detalle por qué eso se sostuvo, tal vez había cierto consenso en ese punto, en que era preciso actualizar la formación docente, más allá de que no se expresara abiertamente.

Resumiendo. Hubo una gran lucha previa por el Estatuto; una vez logrado el Estatuto hubo que dar una lucha para lograr una herramienta nacional que hiciera que se cumpliera ese estatuto. Y esa herramienta fue la CTERA.

Por supuesto que hay otros fenómenos que se han mencionado en esta mesa y que también incidieron, habría que considerarlos, como el proceso de proletarización y de pauperización de los sectores medios; el impacto en los jóvenes de la radicalización política de la época. Hay testimonios de jóvenes fuertemente impactados por el Cordobazo, que los hizo salir a la lucha, entre otros.

Para culminar quería hacer dos pequeñas reflexiones. La primera tiene que ver con el sentido de hacer estos trabajos. Con Silvia pusimos una frase de Rodolfo Walsh en Apóstoles, con cierta reminiscencia gramsciana que creo verle, que quiero traer aquí. Para lo que no son argentinos, Walsh era un intelectual y militante muy importante de las décadas del 60 y 70, muy importante como activista, periodista, pero también ideológicamente. Su figura se fue agigantando con el tiempo.

Walsh decía que

> Nuestras clases dominantes han procurado siempre que los trabajadores no tengan historia, no tengan doctrina, no tengan héroes y mártires. Cada lucha debe empezar de nuevo, separada de las luchas anteriores: la experiencia colectiva se pierde, las lecciones se olvidan. La historia parece así una propiedad privada cuyos dueños son los dueños de todas las otras cosas.

Gramsci viene a cuento por aquella cuestión que él señala del carácter episódico que tienen las luchas de las clases subalternas, que están siempre subordinadas a la acción del poder, uno está siempre respondiendo a las acciones del poder. Nosotros tratamos con nuestra acción de contribuir a evitar que eso pase, que la memoria no se pierda, que las lecciones no se olviden, que haya una memoria histórica ¿Y cuáles serían las lecciones de la historia vistas hoy, en esta coyuntura?

Tal vez hoy, en el clima cultural de posverdad en el cual vivimos, no sea tan fácil saber, a ciencia cierta, hasta donde nos sirven estas "lecciones de la historia".

Me acordaba de otra frase: "la historia, maestra de la vida", que es muy antigua, de Cicerón, que supone que la historia cumple esa función de enseñar. ¿Es así? ¿La historia nos enseña algo? Personalmente, creo que nos puede orientar para ver los procesos en una dimensión más amplia. Y eso sirve para la acción política.

Si uno mira en esa perspectiva más amplia, hay similitudes entre lo ocurrido en los 60, los 90 y la actualidad. En cierta forma es un proceso histórico que todavía se está dando. Algo así planteó el profesor Rubén Cucuzza, profesor de Historia Social de la Educación, al decir que él veía movimientos hegemónicos y contrahegemónicos que se daban en la educación, de avances y retrocesos, a lo largo de todo el siglo XX.

Por supuesto que uno puede ver que históricamente hay algunos avances de la derecha, que han logrado imponer algunas cosas; una de las cuestiones que la reforma Astigueta trataba de lograr era equiparar la enseñanza privada con la pública, hasta ese momento no lo estaban. Para ello intentaba crear un sistema educativo con ambos subsistemas. Eso lo logró imponer Menem en los 90, cuando la gestión privada y pública se tomaron como parte de la educación pública; antes la educación pública era la estatal.

Pero también podemos decir que nuestro sector, el campo popular, ha logrado hacer retroceder estas reformas y ha logrado avanzar en otras cuestiones. Se logró en los 60; se logró parcialmente en los 90, que no avanzaran con las reformas laborales en educación. Y en la etapa posterior se logró revertir la ley Federal de Educación, por lo menos algunas cuestiones se lograron revertir y en otras se logró avanzar, en la conquista de derechos educativos.

Por eso creo que es acertada esa idea del movimiento, de luchas, de avances y retrocesos. Es bueno vernos en esta perspectiva, porque tal vez el avance tan fuerte que ha hecho la derecha en este momento nos aplasta un poco. Si pensamos en la coyuntura del conflicto docente, decimos "¡cómo salimos de esta situación!" Pero podemos triunfar; lo hemos hecho antes.

En este último sentido, en las dos circunstancias en las que el movimiento sindical docente logró revertir estos procesos de reforma de la derecha, el de los 60 y el de los 90, fue por un lado porque logró unificarse y por otro lado porque logró soldar sus demandas al conjunto de las demandas populares, en el marco de procesos más generales de rechazo a estas políticas de derecha, conservadoras.

Esto para nosotros debería ser el norte de nuestra lucha. Para revertir estas políticas es preciso el marco de la unificación sindical, no de la fragmentación, y de la articulación con el resto de las demandas populares. De ahí en adelante el futuro, no sabemos lo que va a pasar. Pero esta consideración tiene su importancia, porque en la lucha también interviene la moral, la fe, la esperanza.

Particularmente tengo confianza que con toda esta tradición que tenemos de lucha, con todo lo que hemos podido construir en todos estos años, de organización, de conciencia, tenemos oportunidades de ganar, podemos ganar. Por eso es que hay un ataque tan fuerte al sindicalismo docente, porque hoy nuestros sindicatos son importantes. Por algo están tratando de quebrarnos, porque ocupamos una posición relevante en la lucha contra el neoliberalismo. Esto mismo habla de la fortaleza que tenemos. Y nos dice que podemos ganar, tenemos con qué.

LOS PROCESOS DE ORGANIZACIÓN Y CONCIENCIACIÓN GREMIAL DE LOS DOCENTES EN LA ARGENTINA A PRINCIPIOS DEL SIGLO XX

Acri, Martín[1]

RESUMEN

La presente ponencia aborda las acciones de agremiación que los/as primeros/as docentes titulados/as y no titulados/as del sector primario y secundario llevaron adelante en la Argentina a principios del siglo XX. Un estudio sobre los procesos de organización de las primeras asociaciones y gremios docentes que toma en cuenta las características del contexto, los objetivos de las organizaciones y las peculiaridades político-ideológicas de los trabajadores y la sociedad argentina en su conjunto. Una serie de procesos por los que se fue constituyendo una "experiencia docente" como consecuencia de determinadas prácticas escolares y reivindicaciones sectoriales que les permitieron adquirir, en sus lugares de trabajo, los significados de su propia experiencia y las convicciones para desarrollar distintas estrategias de agremiación y resolución de conflictos.

Se analiza entonces, el proceso de concienciación y organización gremial que los docentes llevaron y que les permitieron ir dejando las formas expresivas del malestar individual (abandono temporal del cargo, cambio de trabajo o pedido de traslado) para desarrollar acciones colectivas de lucha por mejoras en las condiciones de trabajo y la promulgación de una legislación laboral que contemplara su realidad económica y social. Como la necesidad de reducir el analfabetismo, aumentar el presupuesto escolar provincial y nacional, lograr que los docentes desocupados trabajen y que se constituya una educación pública laica y popular que asegure la real adquisición de saberes por parte de las clases populares.

Palabras clave: Organización profesional y gremial docente – Conflictos y luchas – Procesos de concienciación y reivindicaciones sectoriales.

INTRODUCCIÓN

El análisis del proceso de organización y lucha de las asociaciones, sindicatos y confederaciones docentes en la Argentina durante las primeras décadas del siglo XX debe analizar las ideas, las personas y las instituciones que llevaron adelante tales acciones, como las problemáticas y conflictos específicos que surgieron. Siendo además un desafío importante reconocer que, históricamente, maestros y profesores de enseñanza media comenzaron a asumir colectivamente su identidad como "trabajadores" en lugar de otras denominaciones alternativas como "apóstoles" o "profesionales". Comenzaron a debatir con mayor fuerza, en sus lugares de trabajo, los procesos de producción del conocimiento, sus condiciones de trabajo y sus magros salarios.

Al mismo tiempo, la huelga fue erigiéndose en uno de los recursos más utilizados como instrumento de lucha, junto a la presentación de notas y petitorios, cuando los canales de diálogo con los funcionarios educativos se interrumpían. Por ende, la

[1] FHAyCS-UADER / FFyL-UBA / UTE-CTERA.

historia del sindicalismo docente en la Argentina debe considerar que, hasta nuestros días, confluyeron diversos actores sociales que organizaron, en una primera instancia, a la militancia docente en base a su unión en asociaciones de carácter profesionalista, posteriormente en gremios y luego en sindicatos y confederaciones provinciales y nacionales.

Un trabajo de análisis de las particularidades docentes, como aporte tanto para aquellos historiadores que se avoquen al estudio genérico de los docentes en la Argentina, como para quienes circunscriban sus análisis en las particularidades de los sindicatos, confederaciones y luchas y/o conflictos laborales desarrollados. Un prisma desde donde es posible abordar las perspectivas políticas, sociales y culturales de los mismos, como para develar las grandes líneas que cruzan en simultáneo una sociedad y dejan a la vista las contradicciones existentes al interior de los grupos sociales, políticos y gremiales.

¿APÓSTOLES, PROFESIONALES, INTELECTUALES O TRABAJADORES DE LA EDUCACIÓN?

Históricamente existe cierto consenso en considerar y/o categorizar a los docentes —en el campo académico, los espacios sindicales y las escuelas— como apóstoles, profesionales, burócratas, intelectuales y/o trabajadores. Si bien, más allá de la cuestión polisémica, en los últimos 50 años se dieron en la Argentina una serie de cambios e instancias de burocratización de todas las esferas de la vida social que hicieron que la educación y sus instituciones primarias y secundarias, se potenciaron tras la creación de la Confederación de Trabajadores de la República Argentina (CTERA), en setiembre de 1973. Distintos conflictos que estuvieron en sintonía con los problemas de la enseñanza, los vaivenes de la economía y un Estado, que desde los años '70 hasta se reestructuró y achicó su intervención en la vida social, conforme a los requerimientos de los organismos internacionales como el Fondo Monetario Internacional (FMI) y el Banco Mundial (BM), entre otros.

Un docente puede ser considerado, entonces, como un trabajador que realiza sus labores de enseñanza para el Estado bajo condiciones y un salario definido y normas no muy distintas de las de otros trabajadores, más allá de las particularidades propias del trabajo de enseñar. Por lo que su labor cotidiana puede ser vinculada a la histórica relación entre el capital y el trabajo, dado que enseñar es una labor que, pese a sus visibles diferencias con las tareas manuales y no manuales de otros hombres, históricamente no dispone de mucho tiempo libre, más allá del destinado a las cuestiones físicas del sueño, las comidas y las actividades diarias. Incluso, tiene una doble dimensión que la relaciona con el trabajo productivo -material- y el improductivo -inmaterial-, que hace que puedan ser definidos como asalariados que no se transforman en trabajadores productivos, aunque un docente "que es contratado para valorizar mediante su trabajo el dinero del empresario de la institución que trafica con el conocimiento, es un trabajador productivo" (Marx, 1985: 82-83).

La labor docente es una forma transicional de subsunción del trabajo en capital, sujeta a la relación asalariada capitalista, con una doble dimensión de trabajo productivo e improductivo. Una forma de valorización del capital de forma ambigua que nos permite ubicarla dentro del marco de las relaciones capitalistas y considerar a los docentes como parte de los miembros de una clase que trabaja para vivir, ejerce la enseñanza y recibe a cambio un salario según su cargo, antigüedad, pero no realiza una tarea manual como parte del proceso de valorización capitalista, más bien está vinculado con el área improductiva de los servicios e, indirectamente, al proceso

productivo de generación directa de valor. Una labor que contribuye a garantizar el orden social que brinda las condiciones para que el trabajo de producción se lleve adelante. Al punto que su trabajo y su producto se han transformado en una mercancía amoldada a las necesidades de los Estados y el mercado.

La docencia posee, entonces, las características propias del asalariado capitalista, pero la violencia simbólica ejercida sobre su persona le produce un doble efecto: niega y profundiza la alienación laboral y lo identifica socialmente con las profesiones liberales. Al punto que es considerado un profesional que oculta y —por momentos— niega estar atravesado por la lógica racionalizadora del capital y la necesidad dominante de la reproducción permanente de la cultura hegemónica. No obstante, lo llamativo es por qué la docencia, comúnmente, es considerada una acción profesional y no una labor vinculada a la dinámica asalariada del empleo: resuelve problemas, ejerce la autoridad, toma decisiones, recibe un salario, es responsable por sus acciones y muchas veces debe sacrificar sus opiniones o renunciar a su cargo, si no puede hacerlo.

Todo docente desarrolla sus labores en la escuela, institución que históricamente es parte del aparato cultural a través del cual la generación anterior transmite a la generación siguiente de niños y jóvenes toda la experiencia del pasado —de las generaciones pasadas— y les permite adquirir sus ideas, conocimientos, inclinaciones y hábitos. Incluso los físicos y técnicos que se adquieren con la repetición y resolución de problemas determinados, que hacen que esta transmisión de contenidos culturales de la vieja a la nueva generación se realice allí. Mediante las acciones que realiza en su trabajo diario de instrucción-educación. Por lo tanto, un docente no es sólo aquella persona que enseña en la escuela, sino que, representando la conciencia crítica de la sociedad y teniendo en cuenta el tipo de hombre colectivo que se encuentra representado en la escuela, asume el papel de moderador entre la sociedad en general y la sociedad infantil/juvenil en desarrollo. Al tiempo que debe estimular el proceso evolutivo a través de la búsqueda de un equilibrio dinámico y dialéctico entre imposición social e iniciativa autónoma del individuo, que hacen que pueda ser considerado un intelectual que trabaja en el campo de la educación difundiendo la ideología del bloque histórico dominante o tratando de elaborar la hegemonía del nuevo bloque emergente.

En este sentido, resulta interesante pensar cómo la expansión del sistema educativo no estuvo en tensión o contradicción alguna con el crecimiento de la planta orgánica docente. Más bien, los conflictos surgieron por demandadas salariales y mejores condiciones de trabajo, cambios en el sistema de ingreso, cuestionamientos a los nombramientos jerárquicos, falta de escuelas, cesanteos de compañeras/os o arbitrariedades del personal jerárquico; pero no principalmente por grandes cuestionamientos a las estructuras capitalistas.

Del mismo modo, es necesario contemplar el status económico-social de los docentes y sus aportes a la labor organizativa y cultural del conjunto de los trabajadores argentinos, pues para aquellos hombres y mujeres que abrazaron la enseñanza, ese mundo del trabajo educativo fue —y es— un refugio de emociones y significados expresados en las vivencias, las luchas, los fracasos y los logros por lo que atravesaron sus vidas[2].

2 Utilizamos la idea de *"mundo del trabajo docente"* para vincular las condiciones laborales y de vida de los docentes, en un sentido más amplio que la simple noción de estudio de las condiciones de trabajo o trabajo como categoría teórica. De hecho, siguiendo el planteo del historiador Eric Hobsbawm, más que elaborar una descripción de las organizaciones gremiales, de sus ideologías y sus

LA CONSOLIDACIÓN DE LA LABOR DOCENTE EN LA ARGENTINA

Tras la finalización de las guerras civiles entre autonomistas porteños y federalistas del interior, la dinámica productiva y la inserción argentina al mercado mundial como productora de materias primas permitió —desde el último cuarto del siglo XIX— la consolidación de un Estado nacional que tendió a la institución de un nuevo orden. Erigido sobre la base de un mercado de trabajo de mano de obra libre, capaz de asegurar las condiciones necesarias para una adecuada valorización y acumulación de capital. Por lo que se llevaron adelante una serie de medidas con la intención de superar cualquier tipo de regionalismo, el elevado poder de algunas instituciones como la Iglesia, o simplemente se estableció un orden social capaz de asegurar la reproducción ampliada del capital y la consolidación de una clase política, económica y culturalmente hegemónica. Al mismo tiempo se desplegó una política de profesionalización del ejército argentino y un nuevo marco institucional —jurídico y burocrático— de un Estado que, con mayor fuerza, promulgó distintas leyes para regular la administración local, provincial y nacional.

En paralelo a tales cambios, los trabajadores residentes en la Argentina comenzaron a desarrollar un proceso de concienciación, como parte de las experiencias vividas en las protestas y resistencias laborales que pueden definirse como distintas luchas de clases. Algo similar aconteció en las barriadas populares de la época, los conventillos, que no eran otra cosa que viviendas colectivas, alquiladas por distintas familias proletarias donde la carencia usual de suficientes baños, la inexistencia de cocinas, adecuado aire y luz, los confinaba a un clima cotidiano de insalubridad, hacinamiento y promiscuidad; situaciones que los obligaban a reestructurar sus relaciones familiares en nuevos sistemas de solidaridad, a enfrentar el hostigamiento de los encargados de edificios, inspecciones sanitarias o incursiones policiales.

En este sentido, según las ideas del historiador inglés Edward Palmer Thompson (1924–1993), es posible considerar que una clase social es un fenómeno histórico: "Yo no veo la clase como una 'estructura', ni siquiera como una 'categoría', sino como algo que tiene lugar de hecho (y que se puede demostrar que ha ocurrido) en las relaciones humanas" (citado en Pérez, 2014: 128). Una relación histórica que está encarnada en personas reales y contextos reales, la clase cobra existencia histórica sólo cuando las personas, como resultado de sus experiencias comunes y compartidas, articulan la identidad de sus intereses tanto entre sí como en contraposición a otras personas cuyos intereses son diferentes y opuestos al de ellos. Por lo tanto, la conciencia social de los trabajadores no es más que la habilidad organizada de lucha en la que se constituye como tal, al calor de las vivencias materiales que padece y los procesos y conflictos que la atraviesan.

Así, la existencia "política" de la clase trabajadora es posible después de que los trabajadores, en el curso de sus luchas en contra de la naciente burguesía, se ven a sí mismos como una clase unida, con intereses y cultura comunes opuestos a los de la clase dominante. Hecho que reafirma la idea de que las relaciones de producción no determinan mecánicamente la estructuración de una clase o fracción como tal, sus acciones y su conciencia. Una clase no puede ser definida solamente a partir

políticas como tales (sin que esto implique no considerarlas), es necesario indagar en la realidad de los militantes e integrantes de dicha clase. Es decir, examinar el mundo más amplio del que formaban parte, ya que "es imposible escribir la historia de una clase determinada aislándola de las demás clases, de los Estados, instituciones e ideas que componen su marco, de su herencia histórica y, obviamente, de sus transformaciones sufridas" (Hobsbawm, 1987: 7).

de las relaciones de producción. La generación de diferentes antagonismos, conflictos e intereses de clase crean condiciones de resistencia y lucha que llevan a los sujetos a descubrir su propia conciencia. En la medida en que experimentan y manejan sus situaciones de clase —alineación, explotación, organización, resistencia, lucha— van moldeando su propia experiencia de clase. Por lo tanto, "la clase no existe para tener un interés ideal o conciencia, o para que le reajusten sus miembros y músculos en una mesa de operaciones. […] Una clase se define por los propios hombres según y cómo vivan su propia historia" (Thompson, 1977: 10).

Un fenómeno histórico-social que, a su vez, debe ser estudiado en pleno funcionamiento, a lo largo de un período histórico prolongado que nos permita problematizar las particulares características de labor y existencia de los/as docentes para advertir cómo estos —al igual que todos los seres humanos en el transcurso de sus vidas— se encuentran inmersos en un mundo de condicionantes de la estructura social: relaciones de explotación, conflictos, resistencias y solidaridades generadas en cada uno de los ámbitos en que transcurre su vida.

De este modo, la conciencia de clase posee dos dimensiones centrales: a) Identidad de clase o el reconocimiento que las personas hacen de sí mismos como miembros de una clase a partir de la identificación de una situación de clase común. b) Los intereses de clase, es decir, "los intereses que tienen los miembros de una clase en relación a las relaciones de explotación y las consecuencias sociales que ellas generan (por ejemplo, la emergencia de situaciones de desigualdad material y de poder entre clases sociales)" (Pérez, 2014: 132). Así que, el concepto de conciencia de clase —como destaca Pablo Pérez—, en las sociedades capitalistas contemporáneas, puede ser abordado mediante los siguientes cuatro elementos:

> 1) Identidad de clase, es decir, la definición que los sujetos hacen de sí mismos como miembros de una clase que ocupan, junto a otros miembros de esa clase, un rol distintivo en las relaciones productivas; 2) oposición de clase, o sea, la percepción que los miembros la clase trabajadora tienen del capitalismo y sus agentes en tanto oponentes a sus intereses de clase; 3) totalidad de clase, es decir, el reconocimiento de que los dos elementos definidos previamente definen tanto la situación de uno mismo en la sociedad como la situación de la sociedad en general; y 4) la concepción de una sociedad alternativa que se puede conseguir a partir de la lucha contra los oponentes de clase (Pérez, 2014: 132).

De esta forma, logró constituirse un "*habitus* o experiencia docente"[3], sobre la base de ciertas prácticas laborales compartidas y determinadas nociones de experiencia, en relación directa con los procesos de transformación capitalista del país: crecimiento demográfico, desarrollo de la ciencia y la tecnología, masificación de la

[3] La definición de *habitus* fue realizada por Pierre Bourdieu y Jean-Claude Passeron para definir la educación como el agente fundamental de la reproducción de la estructura de las relaciones de poder y las relaciones simbólicas entre las clases. "Un proceso a través del cual se realiza en el tiempo la reproducción de la arbitrariedad cultural mediante la producción de un *habitus*, que produce prácticas conformes a la arbitrariedad cultural". El Sistema Educativo forma a las personas para lograr la reproducción cultural y social y los que no adquieren esta formación son 'excluidos'. Por lo tanto, se impone así una cultura dominante que hace que los estudiantes deban renunciar a su propia cultura, en otras palabras, someterse a un conjunto de reglas, valores y creencias que muchas veces no son acordes a su estilo de vida o clase social. Siendo la escuela uno de los espacios que enseña y legitima la cultura del grupo social dominante. El docente –al que llaman reproductor, inculcador, funcionario del sistema de enseñanza, agente reproductor de la arbitrariedad cultural, etc.– es el que realiza el trabajo de inculcación y produce un *habitus* duradero y transferible, o sea esquemas de percepción, pensamiento, apreciación y acción de la cultura a través del desarrollo de acciones pedagógicas controladas por las clases dominantes (Bourdieu y Passeron 1998: 73).

escolaridad primaria, formación sistemática de los docentes en instituciones específicas, etcétera. Es decir, ciertas prácticas laborales que nos permiten reconocer y diferenciar históricamente a los docentes de otros grupos y/o sujetos educativos y culturales específicos además de comprender que enseñar significó la adquisición de determinados conocimientos, destrezas y habilidades específicas, certificadas por la garantía de un título y una conducta ética de trabajo especifica.

Ahora bien, desde la institucionalización de la instrucción primaria y su integración al sistema escolar, a fines del siglo XIX, es posible hablar del surgimiento del maestro —como del conjunto de los docentes— como grupo social. Un proceso constitutivo que definió el papel y la posición social de los maestros en la sociedad argentina: difundir diariamente la cultura, los valores y la historia oficial del nuevo orden. Y al profesor secundario le tocó la misión de lograr la asimilación ciudadana y cultural de sus estudiantes con los valores nacionales y universales de la cultura occidental. En otras palabras, el docente debía educar e instruir al soberano: difundir entre sus estudiantes las normas, valores y principios culturales e institucionales del nuevo orden.

El docente enseñaba, según el nivel escolar, nociones matemáticas de cálculo y aritmética, geografía e historia nacional, formación cívica y ciudadana, lengua, gramática, literatura nacional y universal. Junto a esto asumía la misión moral de encauzar las conductas, actitudes, costumbres y hábitos de la juventud hacia "valores y principios de vida, tendientes a lograr sentimientos de 'amor' y respeto por la patria y las instituciones establecidas" (Alliaud, 2007: 44). Es decir, formar ciudadanos homogéneos y sometidos a los valores y utilidades necesarias para la reproducción del orden social imperante.

De igual modo, fueron quienes llevaron adelante el control y la vigilancia de las tareas escolares del aula —no desarrollaremos aquí las distintas formas de corrección de faltas y sanciones escolares establecidas— al tiempo que su persona comenzó a ser vista como ejemplo moral y social a seguir por sus alumnos, pares y la comunidad en general. La importancia social de su misión educadora tomó los rasgos de un "apostolado laico" cuya misión era instruir, educar y civilizar, a semejanza con la antigua obra de los sacerdotes y pastores cristianos. Si bien su labor especifica le permitía "diferenciarse de otras figuras sociales con las que se fundía en épocas anteriores, como las del anciano, clérigo o sabio" (Pineau, 1997: 34), como destacó Silvia Finocchio "desde Sarmiento se igualaba la tarea del maestro a la del sacerdote, ya que ambos promovían el ingreso de nuevos miembros a una comunidad al tiempo que la hacían crecer".

Así, gracias al impulso educativo estatal y el desarrollo ordenado de las actividades escolares primarias y, en menor medida, de las secundarias, se promovió socialmente la idea de que el progreso civilizado de la humanidad —en su totalidad— y de la ciudadanía nacional —en su particularidad— dependía de las labores diarias de los docentes, esos artífices oscuros de las sociedades modernas a quienes les era confiado el trabajo más grande que los hombres podían ejecutar: terminar la obra de la civilización del género humano que se suponía iniciada en la antigüedad. Además, el impulso institucional de formación docente especializada en las distintas escuelas normales permitió que lograra constituirse en un cuerpo específico de agentes debidamente formados, homogéneos, intercambiables y poseedores de un título que acreditaba su idoneidad e incumbencia específica para el desempeño de sus labores, más allá de su condición material objetiva.

PARTICULARIDADES Y PROBLEMÁTICAS REGIONALES DE LA LABOR DOCENTE

En la Argentina, a fines del siglo XIX, la consolidación del proyecto educativo hegemónico logró realizarse gracias a "la circulación de un nuevo discurso ideológico, basado en una visión del mundo tendiente a configurar al ciudadano (abstracto), liberado de todo tipo de particularismos (étnicos, religiosos, corporativos, etc.)" (Alliaud, 1992: 21) hecho que facilitó una lógica de dominación oligárquica y una rápida asimilación social de la propuesta cultural y educativa positivista: nuevas ideas intelectuales, estéticas y pedagógicas que tendieron a conformar un sistema educativo capaz de lograr la homogeneidad cultural y social de sus habitantes, bajo el naciente marco de la Nación.

El control de la educación por parte del Estado nacional como un medio para crear una identidad nacional se dio sobre la base de un sistema educativo que estuvo abocado a aumentar las tasas de escolarización para alfabetizar a su población (local e inmigrante). Generó una demanda permanente de cargos docentes y, a medida que aumentaba la matrícula, se establecían nuevas políticas ministeriales y se afianzaba la labor docente. Como sostuvo Pablo Pineau, según la mayoría de los historiadores de la educación "el sistema educativo argentino tuvo en sus orígenes como finalidades principales disciplinar e integrar consensualmente a los sectores populares bajo el colectivo 'ciudadanos' y funcionar como instancias de legitimación y formación política de las elites gobernantes (…). Existiendo sectores educables compuestos, en el caso de la provincia de Buenos Aires (y gran parte del país), por los gauchos, los inmigrantes, los sectores urbanos de la provincia y los denominados indios amigos" (Pineau, 1997: 18).

A estos individuos se dirigió la escuela primaria tras promulgarse la Ley de Educación Común (1884) y otras provinciales que reglamentaron en cada jurisdicción sus principales artículos y objetivos. Se sentaron las bases normativas para la creación urbana y rural de escuelas primarias y secundarias, pese a que la Constitución Nacional de 1853 había establecido el derecho a educar y enseñar, como una responsabilidad de los gobiernos provinciales. En 1875 la provincia de Buenos Aires había sancionado su Ley de Educación; en noviembre de 1876 se sancionó el Reglamento General de Escuelas por la Comisión Nacional de Educación y las Bibliotecas Populares cubrían la educación de gran parte de las mujeres.

En 1863, durante el gobierno del presidente Bartolomé Mitre, se fundaron el Colegio Nacional de Buenos Aires -sobre la base del de Libres del Sur- bajo la órbita de la Universidad de Buenos Aires y luego los colegios nacionales de las ciudades de Catamarca, Tucumán, Mendoza y San Juan, entre otras. Posteriormente, en 1870, el presidente Domingo F. Sarmiento fundó la Escuela Normal de Paraná con la finalidad de promover la formación orgánica de maestros que las nuevas circunstancias requerían. En paralelo, llegaron al país 65 maestras estadounidenses con la intención de lograr una formación pedagógica de docentes y estudiantes secundarios, al punto que desde 1870 hasta 1896 se fundaron en el país 38 escuelas normales, según el modelo paranaense.

Una nueva organización escolar que tendió a generar así normas y acciones que dieron sentido a las prácticas escolares, que desde un principio fueron influidas por las nuevas corrientes educativas, el crecimiento de la enseñanza en el interior del país (como garantía de modernización y progreso), la acción de las primeras generaciones de maestros normales y la aspiración de ampliar las posibilidades de acceso de la población a la enseñanza primaria y, en menor medida, a la secundaria;

gracias a la creación de escuelas diferenciadas por niveles, gestionadas y supervisadas por agentes públicos, costeadas y a cargo de docentes debidamente seleccionados, supervisados y retribuidos por el Estado.

El Estado definió entonces a la educación como un asunto de competencia pública, más allá de las acciones e intereses de instituciones privadas como la Iglesia católica, las sociedades de inmigrantes y, luego, los primeros sindicatos y federaciones obreras. La tarea docente recayó en organismos estatales nacionales y provinciales que comenzaron a gestionar e inspeccionar las labores educativas, renovar los planes de estudio y regular los contenidos a enseñarse en función de sus intereses: introducir a las nuevas generaciones dentro del marco hegemónico de referencia cultural -valores, pautas e ideas- de la clase dominante argentina (Pineau, 1997: 18). Además, el ejercicio de la docencia tendió a excluir de las escuelas a quienes carecían del título y orientó la enseñanza hacia el positivismo pedagógico.

La creación de gran número de escuelas primarias tuvo el objetivo de alcanzar a gran parte de la población y facilitar la introducción de nuevas actividades escolares, instrumentos tecnológicos, extensiones y distribuciones del tiempo y del trabajo al aula. Para ello se configuró una escuela graduada que sostuvo una práctica escolar progresiva de una semana como unidad base para la asignación del tiempo y las tareas de la enseñanza, la fijación de un período inicial para la admisión de alumnos, la ampliación del currículum a nuevas disciplinas, ejercicios escolares y la introducción de las vacaciones anuales.

También se desplegaron distintas medidas para regular la administración del sistema educativo y la formación orgánica de sus docentes. "En 1871 se sancionó la Ley de Subvenciones Nacionales (Ley 463) que autorizaba el financiamiento nacional de la instrucción pública de las provincias. Esta norma establecía la creación de Comisiones Provinciales con la función de administrar los recursos girados y determinaba la acción de inspectores nacionales en provincias dependientes de estas comisiones" (Legarralde, 2007: 55).

En 1871 se dio una delimitación formal de las responsabilidades educativas entre el gobierno nacional y las provincias. Hasta ese año la Ley de Subvenciones Nacionales fue el marco para una transferencia de fondos sin un correlato en mecanismos de control eficaces. Recién hacia 1881 parecen haberse puesto en marcha medidas efectivas para concretar el control nacional de la educación provincial. El fortalecimiento de las atribuciones del nivel nacional estuvo asociado desde su origen con la rendición de cuentas sobre el destino de los fondos que la Nación transfería a las provincias. "La expansión del cuerpo burocrático nacional hacia los sistemas educativos provinciales se apoyó primeramente en el respaldo financiero que las provincias requerían para el sostenimiento de la instrucción primaria" (Legarralde, 2007: 57).

No obstante, la aceptación general de tales cambios fue lenta, debido a las resistencias docentes, la desorganización y la arbitrariedad estatal, el crecimiento educativo desigual a nivel provincial y territorial, el elevado analfabetismo, la enorme deserción escolar y la carencia constante de recursos humanos, materiales y económicos tanto en la ciudad de Buenos Aires como en el interior del país. Logró consolidarse un sistema educativo centralista, fragmentado y diferenciado jurídicamente a nivel provincial que promovió la obligatoriedad escolar de los niños, pese al elevado ausentismo, abandono y circulación escolar de gran parte de sus estudiantes en zonas urbanas como rurales. Siendo común que la ausencia y la deserción escolar

fueran consideradas un fenómeno natural e inmodificable que generaba desigualdades estructurales, pues la universalización de la enseñanza tuvo lugar solamente en el nivel primario, mientras que la escuela media y la superior quedaban reservadas para las nuevas generaciones provenientes de los sectores privilegiados.

En este contexto, en 1872, el Estado argentino comenzó la ocupación de los territorios que estaban habitados por distintas comunidades aborígenes, tanto en el Sur patagónico como en las regiones del Norte y Nordeste, con la finalidad de eliminar las fronteras interiores y delimitar las exteriores. "Ese año se creó el primer TN (Territorio Nacional), Chaco —que al principio comprendía a Formosa— y posteriormente fueron creados Misiones, La Pampa, Neuquén, Río Negro, Chubut, Santa Cruz, Tierra del Fuego y Los Andes. En 1884 se sancionó la Ley 1 532 de Organización de los Territorios Nacionales que rigió, con modificaciones, hasta la provincialización que se inició en la década del '50" (Artieda, 1993: 302).

A partir de ese momento, y hasta que se lograsen alcanzar las condiciones requeridas para convertirse en provincias autónomas, el Estado nacional administró y controló el desarrollo político, cívico y educativo de sus habitantes, tras la "neutralización del peligro indígena", la escasez demográfica y el impulso de una organización transitoria. No es novedad que para el "roquismo" gobernante era "imperioso preservar la paz interior no sólo por el interés de los sectores dirigentes, sino también ante la necesidad de mostrar al mundo una imagen de país ordenado, controlado y administrado eficazmente, sin fisuras" (Ruffini, 2007)

La organización jurídica, política y administrativa de los territorios nacionales se basó en un criterio demográfico. El programa gradual de autonomía proyectaba que en aquellas localidades que alcanzaran 1 000 habitantes los vecinos podrían elegir un concejo municipal y un juez de paz; al alcanzar los 30 000 habitantes se podría instalar su propia legislatura y al llegar a los 60 000 habitantes se convertiría en provincia. Luego de la sanción de la Ley 1 532, para aquellos núcleos poblacionales que no alcanzaran los 1 000 habitantes se reglamentó la creación de las comisiones de fomento constituidas por tres miembros designados por el Ministerio del Interior de una nómina de vecinos elevada por el Gobernador y un funcionario designado por el poder ejecutivo con acuerdo del Senado y, por tanto, percibido como una autoridad ajena a las inquietudes e intereses locales. Sin embargo, los pobladores de los territorios no participaban en la conformación del gobierno local y sólo podían actuar de forma limitada en el ámbito comunal (Bucciarelli Arias, 2009).

Se afianzó así una política estatal centralista basada en una serie de estructuras gubernativas que tendieron tanto a asegurar el control territorial como a privilegiar el ejercicio del poder político bajo la forma de "nombramientos que traducían recompensas y futuros ascensos: el sostenimiento y reproducción de la burocracia estatal tenía en los territorios una oferta renovada para la inserción en el aparato estatal. El Estado creó los territorios simultáneamente con la conformación y ampliación de su aparato administrativo y judicial (como educativo) y la organización de una burocracia que debía ser eficiente para sostener este esquema planteado" (Ruffini, 2007).

Una serie de políticas de Estado que lograron sostener en el tiempo la tan ansiada unidad administrativa, territorial, cultural y educativa, sobre la base de las acciones de aquellos/as primeros/as educadores/as normalistas. Pues en aquellos lugares "las escuelas eran construidas y dirigidas desde… Buenos Aires; … la tierra fiscal y la formación de colonias era repartida por la Dirección (nacional) de Tierras;

… los caminos y puentes eran resortes del Ministerio de Obras Públicas de la Nación" (Artieda, 1993: 303).

El desarrollo educativo en los territorios nacionales dependió fuertemente tanto de las políticas que llevó adelante el Consejo Nacional de Educación (CNE) como a la colonización territorial que comenzó a dar forma a la vida organizada de los distintos pueblos y ciudades creados. "La escuela y las comunidades territoriales nacieron y evolucionaron al mismo tiempo. No fue necesariamente así en las provincias, que ya contaban con una historia de desarrollo local relativo y un sistema de educación primario de cierta importancia" (Artieda, 1993: 307). En aquellos territorios la escuela se constituyó en uno de los espacios que reflejaban la incorporación local a las estructuras públicas nacionales, de igual forma que en el resto de las provincias argentinas.

De hecho, la consolidación del sistema educativo permitió alcanzar a gran parte de la población argentina gracias al establecimiento de una metodología de enseñanza de tipo oral y demostrada por el maestro mediante objetos, narraciones y prohibiéndose las lecciones que debieran aprenderse de memoria y sobre la base de distintos castigos corporales (Marengo, 1991: 78). Se promovió el método intuitivo, el uso de materiales y objetos de manera didáctica, el método sinóptico y las explicaciones sobre los objetos y las acciones humanas a partir de la utilización del método filosófico, analítico y descriptivo.

En este marco, y siguiendo las ideas de Silvia Finocchio y Andrea Alliaud, es posible afirmar que la consolidación de la labor docente estuvo vinculada con la iniciación moral, la pulidez de las maneras, la enseñanza de la verdad y la justicia. En otras palabras, determinados conocimientos específicos compartidos por todos que posibilitaron el desarrollo colectivo del magisterio y del profesorado como tales. A grandes rasgos, los docentes se convirtieron en los difusores escolares de la cultura dominante al posibilitar el éxito de la acción inculcadora y quedar imbuida de un carácter sacramental como portadores de pautas, normas, principios y maneras racionales compartidas y aceptadas socialmente. Prontamente, la división de docentes titulados y no titulados generó una serie de tensiones que definió dos campos de producción y circulación de saberes pedagógicos y gremiales distintos: el de docentes diplomados y el de los no diplomados.

Junto a tales cuestiones se dieron una serie de debates sobre el ejercicio de la docencia, entre los partidarios de las ideas científico-profesionales y los alineados en la idea de experiencia ganada en el desempeño de las labores escolares. Si bien desde la creación de la Escuela Normal de Paraná, en 1870, es posible documentar la existencia de distintos especialistas dedicados a las labores de enseñanza primaria, secundaria y superior, para "el maestro profesional, la experiencia se convierte en un elemento decisivo para el desempeño de la práctica. Experiencia que no sólo tiene que ver con los años, sino que podría ser adquirida con un tipo de formación que privilegiará la práctica sobre la teoría" (Alliaud, 1992: 51).

En términos educativos, el Estado ocupó una posición privilegiada en la definición de las actividades docentes, una serie de labores que fueron constituidas y supervisadas desde arriba y no como producto de una generación y/o asociación espontánea; aunque es innegable que, una vez en el magisterio y/o el profesorado, muchos estudiantes hicieron suya la labor de enseñar tras obtener sus títulos y ser portadores de saberes específicos y condiciones éticas y morales para su ejercicio. Por lo tanto, la formación pedagógica normal científico-positivista (de veneración y

respeto casi religioso de la ciencia) disciplinadora, moralizante y formadora del carácter de los futuros docentes tendió a proporcionar experiencia dándole prioridad a la práctica de la enseñanza futura en las Escuelas de Aplicación de los establecimientos creados (como su nombre lo indica) especialmente para ello. La labor de enseñar será, entonces, el resultado del estudio de las corrientes pedagógicas, los contenidos en sí mismos y la práctica de mirar a quien lo sabe hacer. Es decir: mirar para imitar, imitar para saber, saber para enseñar. Por lo que, una vez establecidos dichos procedimientos pedagógicos, las propiedades de todo/a joven docente casi siempre eran reducidas a un sueldo -cuando lo tenía en sus manos- generalmente utilizado para vestirse y ahorrar para no morir miserablemente en la vejez. Sobre esta última cuestión, son innumerables los ejemplos al respecto, ya que el sueldo de los maestros, reducido y mezquino, no era superior al de un simple jornalero o portero y su traje revelaba miseria.

Me pregunto: ¿estímulos y alicientes importantes para cumplir las sagradas obligaciones que le imponía su labor social? Más bien, se debe tener presente que el docente no sólo ganaba poco, sino que debía cuidar su imagen, vivir con cierta dignidad moral —consecuente con el reconocimiento simbólico de la función social asignada— y sobrevivir con el magro pago de un salario que lo llevaba, en algunos casos, a una vida de pobreza.

Igualmente, tampoco es una novedad histórica el frecuente desvío de los fondos nacionales para la administración educativa provincial o territorial. Muchas veces se giraba el dinero para el pago de salarios de forma irregular y con varios meses de atraso, lo que agravaba aún más la condición de inestabilidad laboral e impedía el desempeño de sus actividades. Los numerosos ejemplos de tales cuestiones hacen posible afirmar que por entonces era un verdadero "apostolado" ser docente en tales condiciones de abnegación y sacrificio material.

Este sistema de trabajo voluntarista y vocacionista hizo que muchos docentes, una vez recibidos, ejercieran otras ocupaciones o aspirasen a obtener algún cargo en la estructura jerárquica y/o burocrática del naciente sistema educativo. Además, la desocupación —de recién graduados y aspirantes a puestos suplentes, provisionales, etcétera— junto a los bajos salarios fueron problemas constantes y estructurales del propio sistema, a tal punto que los maestros primarios expresaron su preocupación por la permanente invasión de cargos de escuelas primarias por profesores secundarios. Los maestros de primaria no sólo usaban argumentos corporativos, sino también pedagógicos para defender su lugar; sostenían que la escuela debía organizarse de acuerdo a las necesidades infantiles, y ello requería de una adecuada especialización y preparación pedagógica.

Debe destacarse que todavía en 1923 el número de maestros aspirantes a cubrir distintas vacantes docentes ascendía a 4 732 desocupados y para mediados de la década de 1930 era muy difícil llegar al ejercicio de la docencia (secundaria y primaria) para quienes "se habían preparado profesionalmente para ello. Las cátedras (y cargos) se repartían por relaciones personales y recomendaciones políticas, entre (maestros), universitarios respetables -médicos, ingenieros, abogados- que veían en ellas, salvo contadas y honrosas excepciones, sólo un modo fácil y cómodo de engrosar sus presupuestos" (Travadelo, 1997: 49).

CONSIDERACIONES FINALES

A lo largo del presente trabajo hemos visto cómo la labor docente y el análisis de la organización gremial y sindical, son representativos de un momento de la historia argentina en el que se desarrollaron distintas experiencias que posibilitaron que muchos/as maestros/as y profesores/as comiencen a cuestionar si su actividad era una profesión de características similares a las de las profesiones liberales clásicas. Tanto por su preparación académica, los títulos que garantizaban en exclusividad —o debían hacerlo— el desempeño de sus labores, como el conjunto de normas y valores que dieron un sentido ético a una labor definida como una mezcla de vocación, profesionalismo y laboriosidad.

Desde fines del siglo XIX maestros y profesores fueron adquiriendo en su lugar de trabajo, la escuela, los significados de su propia experiencia y las convicciones para el desenvolvimiento de distintas estrategias de agremiación. Una de carácter reformista y proclive a las políticas educativas oficiales; otra con una marcada adhesión a la idea de la labor docente como trabajo y solidaria hacia las cuestiones obreras. En efecto, en diferentes momentos, tanto en la capital como en el interior, en los ámbitos urbanos como en los rurales, los docentes encabezaron huelgas por cesantías de compañeros, reclamos salariales, reglamentación de derechos y mejoras en las condiciones laborales, creación de un escalafón, mejora en la infraestructura edilicia escolar, creación de nuevas escuelas en todos los niveles educativos y un acceso real de educadores y educandos a los diversos materiales didácticos, gracias a que logró constituirse una experiencia docente, sobre la base de las prácticas laborales compartidas, reconocerse como trabajadores, y la relación directa de sus problemáticas con los procesos de transformación capitalista y del Estado nacional.

Una serie de prácticas laborales que nos permiten diferenciar histórica y socialmente a los docentes de otros grupos, sujetos educativos y culturales específicos, dado que enseñar significa la adquisición de determinados conocimientos, destrezas y habilidades específicas, certificadas por la garantía de un título y una conducta ética de trabajo. Además, el impulso institucional a la formación docente especializada en las distintas escuelas normales permitió constituir un cuerpo específico de agentes debidamente formados, homogéneos, intercambiables y poseedores de un título que acredite su idoneidad e incumbencia específica para desempeñar sus labores, más allá de su condición material objetiva.

Posteriormente, con las primeras décadas del siglo XX, se produjo una mayor reflexión docente que permitió que muchos vayan adquiriendo los significados de su propia experiencia laboral y, por ende, pudieran ser considerados como reproductores de la cultura dominante y miembros de una burocracia estatal que constituyó un conjunto jerarquizado y muy heterogéneo, donde sus capas superiores estaban compuestas por inspectores y funcionarios de alto rango que formaban la cúspide de una pirámide por sobre la inmensa mayoría de los trabajadores de la educación que se encontraban en su base. Además, cada una de las situaciones y conflictos que a diario atravesaron, fueron momentos altamente significativos que no sólo pusieron a prueba a la organización sindical en sí misma, sino también a sus miembros y a sus propias legitimidades y representatividades entre sus pares, como entre el conjunto de los docentes.

Así, el proceso de creación y consolidación de los primeros sindicatos docentes estuvo relacionado con los cambios económico-sociales y la expansión educativa en todo el país. Los docentes se desempeñaron como trabajadores/as asalariados/as de la naciente estructura educativa estatal: ocuparon distintos cargos donde el

reglamento y el orden integraban una lógica de trabajo caracterizada por el empleo del tiempo, el control de la conducta y cualquier distracción de sus labores. Además, la expansión educativa no estuvo en tensión o contradicción con el crecimiento de la planta orgánica docente, más bien, los conflictos surgieron por demandas de mejoras salariales y condiciones de trabajo, cambios en el sistema de ingreso, por nombramientos jerárquicos, reiterada falta de escuelas, cesanteo de compañeras/os, arbitrariedades del personal jerárquico, y políticas educativas que el Estado llevaba adelante. Pero no, esencialmente, por cuestionamientos al capitalismo y sus cambios educativos, conforme a las ideas de racionalización y eficiencia empresarial.

Entonces, es posible pensar que el desarrollo de las huelgas docentes fue consolidando una lógica de organización y defensa de intereses sectoriales sobre la base de reivindicar mejoras en las condiciones de trabajo, salarios, infraestructura escolar y cuestiones pedagógicas como la universalidad, gratuidad y laicidad de la enseñanza. A partir de la generación de una serie de acciones de coordinación con otros sujetos sociales y políticos, como el Partido Socialista, el Partido Comunista, el gremialismo de tendencia ácrata y el sindicalismo, según la particularidad de cada uno de los conflictos y los canales de diálogo y consenso entre las organizaciones sindicales y el Estado.

BIBLIOGRAFÍA

Alliaud, A. (1992). *Los maestros y su historia. Un estudio socio-histórico sobre los orígenes del magisterio argentino.* Tesis de Maestría, FLACSO, Buenos Aires.

Alliaud, A. (2007)**.** *Los maestros y su historia. Los orígenes del magisterio argentino*. Buenos Aires: Granica.

Artieda, T. L. (1993). El magisterio en los Territorios Nacionales: el caso de Misiones, en Puiggrós, Adriana (Dir.) y Ossana, Edgardo (Coord.), *La Educación en las Provincias y Territorios Nacionales, (1885–1945)*. Tomo IV. Buenos Aires: Galerna.

Bourdieu, P. y Passeron J. C. (1998). *La Reproducción. Elementos para la teoría del sistema de enseñanza*, México: Fontamara.

Bucciarelli Arias, M. (2009). La Patagonia argentina como Territorio Nacional. Perspectivas de análisis, en *Dossier. Reflexiones en torno a los estudios sobre Territorios Nacionales*. Recuperado de <http://historiapolitica.com/datos/biblioteca/tn01.pdf>.

Hobsbawm, E. (1987). *El mundo del trabajo. Estudios históricos sobre la formación y evolución de la clase obrera*. Barcelona: Crítica-Grijalbo.

Legarralde, M. (2007). *La formación de la burocracia educativa en la Argentina. Los inspectores nacionales y el proceso de escolarización (1871–1910)*. Tesis de Maestría, FLACSO, Buenos Aires.

Marengo, R. (1991). Estructuración y consolidación del poder normalizador: el Consejo Nacional de Educación, en Puiggrós, Adriana (Dir.). *Historia de la Educación Argentina. Sociedad Civil y Estado en los orígenes del sistema educativo argentino*, Tomo II. Buenos. Aires: Galerna.

Marx, K. (1985). *El Capital. Capítulo VI. Inédito*. México: Siglo XXI.

Pérez, P. (2014). Cómo entender y estudiar la conciencia de clase en la sociedad capitalista contemporánea. Una propuesta, en *Revista THEOMAI / THEOMAI Journal Estudios críticos sobre Sociedad y Desarrollo,* Nº 29. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes.

Pineau, P. (1997). *La escolarización de la Provincia de Buenos Aires, 1875–1930. Una versión posible.* Buenos. Aires: Oficina de Publicaciones del CBC, UBA/FLACSO.

Ruffini, M. (2007). Ciudadanía restringida para los territorios nacionales: contradicciones en la consolidación del estado, en *Israel: Estudios Interdisciplinarios de América Latina y el Caribe*. Facultad de Humanidades Lester y Sally Entin, Escuela de Historia, Instituto de Historia y Cultura de América Latina, Israel. Recuperado de http://www1.tau.ac.il/eial/index.php?option=com_content&task=view&id=83&Itemid=1

Thompson, E. (1977). *La formación histórica de la clase obrera*, Tomo I. Barcelona: Laia.

Travadelo, D. (1997) *Luz Vieira Méndez. La pasión de educar*. Santa Fe: Ed. AMSAFE.

HUELGAS DOCENTES EN CHUBUT: LA ATECH A FINES DE LA DÉCADA DEL '80

Caprano, Celia Raquel[1]

El presente trabajo se encuadra en una investigación más amplia que venimos desarrollando sobre la clase obrera en el Noroeste del Chubut. En ella hemos abordado a la Asociación de Trabajadores de la Educación del Chubut (ATECH) en su etapa de conformación focalizando a fines de la década del '80.

Los trabajos sobre el sindicalismo docente no son los que han primado en las producciones historiográficas sobre la clase obrera; las que existen, en gran medida, parten de los mismos sindicatos, quienes promueven algunas publicaciones sobre conflictos puntuales o, en algunos casos, reivindicaciones generales. También se han realizado investigaciones desde aquellos organismos internacionales que promueven una política neoliberal, tal es el caso de, por ejemplo, los Bancos Mundial e Interamericano de Desarrollo. Esta situación, en gran medida, tiene que ver con que muchas veces han sido menospreciados como objeto de estudio, particularmente por el debate sobre su caracterización como profesionales, integrando la "clase media", o trabajadores. Actualmente las organizaciones sindicales docentes se encuentran entre las más numerosas de Argentina y América Latina, constituyéndose en actores fundamentales en los procesos de lucha y en muchos casos de resistencia a los avances neoliberales.

La necesidad de retrotraer el análisis de las luchas docentes en Chubut a fines de la década del '80 parte de las características particulares que tuvo tanto ese proceso como las conducciones sindicales del momento, que culminará en el año 1990 cuando se produzca el Chubutazo, en el que uno de los sindicatos de activa participación fue ATECH.

A nivel poblacional esta provincia tendrá un incremento importantísimo, sobre todo en la zona del departamento Biedma, que entre 1970 y 1980 triplicará su población. Esto se vincula a la instalación en la zona de una industrialización subsidiada: un parque industrial sintético en Trelew, y una Planta de Aluminio Primario en Puerto Madryn (ALUAR).

Este incremento poblacional requirió un desarrollo de la estructura estatal y en ese sentido el sistema educativo será uno de los sectores de mayor crecimiento debido a la instalación de población joven en la provincia.

La promoción industrial que favoreció este crecimiento se verá fuertemente afectada hacia la década del '80, esto se debe a que la misma se basaba en la intervención estatal, política que será cuestionada desde un discurso neoliberal que tenderá a imponerse para este período. Por esta razón, a nivel económico para esta época el PBG en Chubut vivió una etapa de estancamiento culminando en caída para 1989 (Pérez Álvarez, 2008).

[1] INSHIS-FHCS-UNPSJB.

LOS CONFLICTOS EN 1987

El contexto de este momento, tanto a nivel nacional como provincial, nos encuentra con gobiernos ejercidos por la UCR[2], los cuales estaban muy debilitados. En Chubut desde 1983 ocupaba la gobernación Atilio Viglione —histórico dirigente radical—, quien debió enfrentar desde 1985 una crisis económica que se profundizará dos años después afectando el pago de los salarios estatales y, en consecuencia, las posibilidades de realizar aumentos. Esto conducirá a una derrota electoral y será el PJ[3], encabezado por Néstor Perl, quien asumirá la conducción provincial. En lo específicamente educativo el debate político se relacionaba con el traspaso de las escuelas nacionales a la provincia, —Nivel Secundario y Terciario—, política que se promovía desde los organismos de crédito internacionales.

El año 1987 se inicia con los planteos de reivindicaciones docentes, quienes habían adelantado a fines del período lectivo de 1986 la posibilidad de no iniciar las clases. Como estrategia de lucha extendieron los reclamos de lo sectorial (mejoras salariales y cobertura de cargos) a la infraestructura de la educación a nivel provincial.

Desde el mes de enero se producirán medidas de fuerza, vinculadas a las acciones sindicales nacionales promovidas desde la CGT, a las que se le sumarán reivindicaciones propias de la región, tal como la situación del Parque Industrial[4]. En el contexto educativo a nivel nacional, CTERA ingresa a la CGT; y ATECH —gremio de base de ésta—, participaba en la Confederación General del Trabajo Regional. Al adherir al paro convocado señalaban "…con la excusa de frenar la inflación sólo ha congelado los salarios, el costo de vida y otras necesidades primarias han experimentado en 1986 un alza de más del cien por ciento"[5]. La unidad entre los trabajadores también se fomentaba dentro del sector estatal: la conformación de la Mesa de Unidad de los Trabajadores Estatales —conformada por ATE, ATECH, Luz y Fuerza y SITRAVICH—, dio cuenta de esto, llegando a que la totalidad de los gremios adhirieran a la medida de fuerza.

En lo propio del sector docente, si bien se dan algunos encuentros entre el sindicato y el gobierno, estos no fueron relevantes. Durante el mes de febrero ATECH intentó continuar el diálogo sumando a las reivindicaciones salariales los reclamos sectoriales que se venían trabajando a nivel nacional: nomenclador único para todo el país y el régimen de licencias.

El problema de la situación de los docentes fue un tema arduamente debatido desde los medios de prensa y de tal discusión participaron todos los sectores políticos, además de padres y estudiantes. Sumándose el por entonces candidato a gobernador Néstor Perl, quien cuestionaría públicamente los bajos salarios docentes.

Para principios del mes de marzo el gobierno nacional realizó una oferta al sindicato docente estableciendo un salario básico de 213 australes, el cual "… representa un 36,30% de aumento con respecto a diciembre"[6]. A nivel local, la ATECH solicitaba un salario básico de 300 australes, y la oferta del gobierno era de 188.

La Asociación de Trabajadores de la Educación resolvió convocar a un Congreso, donde por unanimidad se definió continuar exigiendo el monto de 300 australes, razón por la cual no se iniciarían las clases.

---

[2] Unión Cívica Radical.
[3] Partido Justicialista.
[4] Diario Jornada, 21 de enero de 1987.
[5] Diario Jornada, 22 de enero de 1987.
[6] Diario Jornada, 3 de marzo de 1987.

En este contexto no sólo existían reclamos por las condiciones laborales sino que, además, continuaban existiendo problemáticas con la designación de trabajadores docentes en distintas escuelas y localidades de la provincia, tema muy trabajado tanto a nivel de la legislatura provincial como por parte del sindicato docente. Cuando a nivel nacional se acordó el inicio de clases, el 12 de marzo de 1987, en Chubut se ratificó la medida de fuerza, en primera instancia desde el Secretario Gremial del Sindicato, Carlos Palacio y posteriormente mediante la realización de Congresos Regionales.

La participación de la dirigencia de ATECH dentro de CTERA era ampliamente reconocida. Por entonces el Secretario Gremial de ATECH fue electo presidente del Confederal de CTERA que estableció el plan de lucha de dicha entidad.

En la coyuntura política provincial el Partido Peronista, opositor al gobierno radical de Viglione, intentaba posicionarse en el debate sobre la situación educativa provincial, llegando a proponer modificaciones al proyecto de aumento salarial enviado por el Poder Ejecutivo a la legislatura.

Ante la difícil situación, que incluyó la realización de mesas de debate entre el sindicato, el Partido Justicialista, la Democracia Cristiana y la Comisión Permanente de Padres de Ingresantes Secundarios, el gobierno provincial resolvió posponer el inicio del ciclo lectivo.

El sindicato docente continuó realizando acciones de visibilización del conflicto, entre ellas movilizaciones que contaban con alta participación.

Cuando el 30 de marzo se dio por iniciado el ciclo lectivo, la adhesión al paro convocado por el Sindicato fue casi total, llegando a un 97% de acatamiento a nivel provincial[7].

La continuidad del paro fue definida por la ATECH mediante la realización de Congresos Regionales en Trelew, Comodoro y Esquel, y previo a ellos se realizaron reuniones de delegados, asambleas de docentes y se establecieron, además, vínculos de solidaridad con otros sindicatos.

Por su parte el gobierno provincial esgrimió la carta del descuento de haberes ante la contundencia de los paros realizados, pero el sindicato continuó tejiendo lazos de solidaridad esta vez con el Partido Demócrata Cristiano, el MID, el PO, agrupaciones justicialistas, entre otros; además de contar con la adhesión de la CGT Regional. Estas expresiones de solidaridad tomaban forma en las movilizaciones organizadas por ATECH, donde era masiva la participación.

Con el correr del tiempo, se empezaron a escuchar en los medios de prensa reclamos al gobierno por la regularización del "servicio educativo". Llegando a la intervención de la Justicia Provincial, la cual el 14 de abril ordenó al Poder Ejecutivo que normalice el dictado de las clases.[8]

El gobierno provincial había aclarado que no dialogaría con los docentes mientras continuaran las medidas de fuerza; ante esto, y por la presión ejercida desde distintos sectores, algunos padres agrupados en una comisión se ofrecieron para mediar entre las partes en conflicto. Para el día 19 de abril, mediante la realización de Congresos zonales la medida de fuerza fue levantada.

El 23 de abril se da inicio al ciclo lectivo. Las mejoras salariales de los docentes se pagarían en dos partes, y se logró también la eliminación de la asignación por presentismo. El acuerdo alcanzado con el gobierno modificaba el calendario escolar para recuperar los días de huelga.

[7] Diario El Chubut, 31/03/1987.
[8] Diario El Chubut, 15/04/1987.

A partir de aquí y por lo que resta del año el sindicato no realizará grandes medidas; existirán algunos días de acción por retraso en el pago, pero la participación gremial se reducirá a acompañar los reclamos realizados por la CGT, CTERA y solidarizarse con lo realizado por ATE a nivel provincial.

Luego de las elecciones provinciales de este año, donde resultará ganador el peronismo, uno de los temas fue la incorporación como funcionarios encargados del Consejo Provincial de Educación a referentes de la conducción del sindicato.

MOMENTO DE ALZA EN EL CONFLICTO: 1988

Desde el mes de febrero la ATECH irá posicionando en los medios de prensa la insuficiencia de la primera propuesta salarial del gobierno. Se convoca un congreso para evaluar las medidas a seguir. Hacia fines de este mes, el gobierno anuncia que dará, en forma unilateral, un aumento del 26% para los docentes, lo que será rechazado por el sindicato, quienes informan que se llevará como mandato a CTERA el no inicio de clases. El hecho de establecer una posición categórica de rechazo a la imposición de un aumento, pero dilatar la definición de un conflicto en vistas a una resolución nacional, pudo interpretarse como un intento de no romper las relaciones con el nuevo gobierno provincial, más aún cuando este se encontraba integrado por importantes dirigentes de la ATECH.

Para el mes de marzo el conflicto nacional ya ésta declarado y la adhesión del sindicato provoca que el gobierno dilate una semana el inicio de clases en un intento de atenuar los efectos del conflicto. En este contexto se producirá la renuncia a su cargo en el Consejo de Educación de uno de los dirigentes sindicales, Julio Coletti, quien se encontraba como responsable de Enseñanza Media y Superior. Cabe aclarar que esta era un área clave en pleno debate sobre la provincialización de las escuelas secundarias y terciarias.

En el marco del paro se lleva a cabo una movilización a Casa de Gobierno. La misma es recibida por el gobernador, quien expresa su apoyo al reclamo ante el gobierno nacional. El día 15 se realiza una marcha al Consejo de Educación y se plantea el reclamo del no descuento de los días de paro ante el ex Secretario Gremial de la ATECH, Carlos Palacios; definición que el funcionario se niega a tomar. Este hecho provoca que al día siguiente la conducción sindical publique un comunicado donde se desligaba de las decisiones políticas realizadas por los antiguos dirigentes, aclarando que de ninguna manera respondían a posturas gremiales.

La ATECH irá realizando un entramado de vínculos —gremiales y políticos—, con el fin de construir el consenso por el reclamo salarial. En ese sentido realizarán encuentros con representantes políticos, intendentes, concejales, diputados y, a nivel gremial, construirán espacios de encuentro inter sindical. Uno de ellos será la Mesa Común de los sindicatos docentes que integrarán ATECH, UDA y ADUNECH[9], quienes se comprometen a movilizar en conjunto pero realizarán asambleas por separado.

El masivo acatamiento a la huelga impide un normal inicio del ciclo y los intentos, tanto de la conducción política como sindical, de nacionalizar el conflicto comienzan a ser cuestionados desde las bases; razón por la cual rápidamente los dirigentes gremiales reencauzan los reclamos hacia la provincia.

[9] UDA: Unión Docentes Argentinos - ADUNECH: Asociación Docentes Universitarios Nacionales del Este del Chubut,

Para el mes de abril el conflicto continúa, pero ya con muestras de debilidad tanto a nivel nacional como provincial. Comienzan a ser cada vez más fuertes los reclamos de los padres quienes exigen el fin de la situación.

Pese a que en forma oficial, y a pesar del dictado de una conciliación obligatoria, la huelga continúa; poco a poco los docentes comienzan a reintegrarse en forma paulatina a las aulas. El 20 de abril CTERA acepta la conciliación y se reinician las clases.

En el mes de mayo el conflicto volverá a tomar fuerza. Desde el 17 la ATECH convoca a paro por tiempo indeterminado, con un alto acatamiento. Las acciones gremiales se enmarcarán en un plan de lucha nacional que culminará en la Marcha Blanca el 23 de ese mes. Al mismo tiempo que se realiza la marcha —de la que participó una delegación de dos colectivos de la provincia—, se realizará una movilización en la ciudad de Rawson frente a Casa de Gobierno.

Las acciones gubernamentales para enfrentar el conflicto incluirán intentos de aumentar el "presentismo", descontar los días de paro y exigir la recuperación de los días perdidos.

En el mes de julio se reiniciará el conflicto ante el incumplimiento por parte del gobierno de los acuerdos salariales firmados. Desde la ATECH se va a desconocer a las figuras de Carlos Palacios y Sergio España como interlocutores válidos. En el contexto de este conflicto se articularán acciones con ATE.

En todo momento, el sindicato fortalecerá las medidas de acción en función de una consulta permanente a las bases mediante asambleas, reuniones de delegados y congresos; y son estos quienes rechazan una oferta del 28% que realiza el gobierno, ratificando la continuidad de la huelga. Ante la contundencia de la medida, el gobierno realiza una nueva oferta —esta vez del 30%—, propuesta que tampoco es aceptada. Ante la continuidad del conflicto y lo avanzado del ciclo lectivo comienzan a hacer oír su reclamo —en un principio a las dos partes, gobierno y docentes— asambleas y comisiones de padres, quienes poco a poco irán virando el eje hasta posicionarse en abierta oposición al accionar docente.

En el mes de septiembre el conflicto continúa en la provincia; el gobierno amenaza con un proyecto de emergencia educativa que, entre otras acciones, intima a los docentes a regresar a sus puestos laborales amenazándolos con sancionarlos con "comisiones de servicio" y suspender los derechos del Estatuto Docente. Esta acción será duramente criticada por los medios de prensa y la UCR, que expresarán que esta acción solo podría llevar a que el gremio endurezca su postura. El gobierno termina sacando por decreto la emergencia educativa, provocando una marcha docente "en defensa de la democracia". A su vez la ATECH llama a que todos los docentes envíen telegramas al gobernador en rechazo a la intimación y los medios de prensa locales darán cuenta de las largas colas en los distintos correos de la provincia donde los docentes enviaban los telegramas a la gobernación.

Para este entonces la medida supera los 40 días de huelga. El conflicto docente nuclea con acciones gremiales encabezadas por la CGT, manteniendo en esos ámbitos una activa participación.

Hacía mediados de septiembre el conflicto se desgasta y poco a poco van disminuyendo los índices de acatamiento. Ante esto, la conducción gremial, en una consulta dividida a las distintas regionales, terminará levantando la medida.

Ante el llamado a un paro nacional por parte de CTERA para el 22 de septiembre, la ATECH adherirá en forma simbólica, con un paro de media hora por turno, clara muestra del desgaste de las bases docentes. Pero dicho desgaste no sólo está

en las bases: a principios de octubre se conoce públicamente la renuncia de toda la Comisión Directiva del sindicato.

En noviembre se iniciará el proceso eleccionario interno con la presentación de cuatro listas y a principios de diciembre se realizará la elección de congresales, quienes serán los responsables de elegir a la nueva conducción. Por este sistema el 21 de diciembre será electo Secretario General Julio Coletti.

De esta forma se cierra un año de intensos conflictos nacionales y provinciales, que en términos generales puede verse como una derrota para el sindicato.

EL DESGASTE Y LOS CONFLICTOS: 1989

A diferencia de los dos años anteriores, el congreso de ATECH decidía iniciar con normalidad el ciclo lectivo, a pesar de que ATE ya había iniciado un proceso de lucha. De manera simbólica la conducción gremial docente participará de las movilizaciones realizadas por el otro sindicato estatal.

El principal reclamo que se debatirá en las asambleas docentes tenía que ver con la devolución de los descuentos realizados en los paros del año anterior y el intento del gobierno de descontar un 2% a los docentes que ocupaban viviendas oficiales.

En medio de ese debate se propone el aumento de la cuota sindical del gremio a un 2%, a fin de brindar mayores aportes a nivel social.

Para mediados de mes la ATECH realiza reclamos por incumplimiento de los compromisos firmados por el gobierno, pero aun así no inicia con contundencia medidas de fuerza; si participa en la movilización del 27 de marzo junto con los estatales, pero lo hace suspendiendo actividades a las 10:30 hs. para movilizar a la capital.

En el mes de mayo se realizan paros nacionales, pero, pese a la adhesión tanto de ATECH como de UDA, los acatamientos serán dispares. Es por esto que el sindicato provincial optará por acatar las acciones nacionales pero intentará dilatar cualquier definición de acción provincial.

La situación económica de la provincia es cada vez más compleja. Luego del triunfo de Carlos Menem en las elecciones presidenciales, el gobernador Néstor Perl anuncia el congelamiento del ingreso de nuevo personal a Educación y Salud.

En el mes de junio los gremios estatales, ATE, ATECH y ATSA zona sur[10], rechazan el pedido del gobierno provincial de un "voto de confianza" aceptando no recibir incrementos salariales en el mes de junio, con lo cual se consolidaría la licuación del salario. En este contexto se conocerá públicamente la renuncia del Secretario General de la ATECH, Julio Coletti por diferencias con la Comisión Directiva.

La situación interna, tanto económica como política del sindicato, es cada vez más compleja dificultando en gran medida las acciones de organización.

Por su parte, entre las bases, el debate estará fuertemente influenciado por la situación económica en general, y en particular por las partidas de comedores de las escuelas, ya que en el marco de una crisis económica cada vez más grave se analizaba la apertura de los comedores a la comunidad. Se realizan reuniones entre el sindicato y los directores de escuelas quienes deben afrontar las deudas de partida de comedores. Se autoriza desde el sindicato a que con los nuevos aportes del gobierno se salden las deudas anteriores, aclarando que deberán hacer pública esta situación a fin de evitar sanciones disciplinarias.

[10] ATSA: Asociación Trabajadores de la Salud, zona Sur corresponde a Comodoro Rivadavia.

El 6 de julio los estatales vuelven al paro al no ser aprobado el aumento que habían acordado unos días antes. La huelga se extenderá de jueves a martes siendo convocada por ATE, ATECH, Luz y Fuerza y ATSA Sur.

El 7 se publica en los medios de prensa una nota a María Esther del Alcázar, miembro de la Comisión Directiva de ATECH y de la agrupación "Alternativa Docente", criticando los acuerdos salariales firmados, considerándolos insuficientes y llamando a que inicie el ciclo lectivo.

Hacia fines de mes se adherirá la ATECH al paro de 42hs. convocado por CTERA. El gobierno provincial intentará desmovilizar aduciendo que el reclamo es nacional, que la provincia supera el porcentual reclamado, a lo que el sindicato responde que, ante el cobro en cuotas y con atraso, está justificada la medida de fuerza. La adhesión superara el 75% a nivel provincial, lo cual demuestra la fuerza del sindicato en ese momento.

Este mes terminará con una decisión interna del sindicato que será clave. Parte de la conducción, asesorada por CTERA, promoverá la expulsión de la oposición interna —miembros de "Alternativa Docente"— amparándose en un artículo del estatuto que establecía que ningún afiliado podía calumniar a la conducción. De esta manera el sindicato perdió su oposición interna y a una parte muy dinámica de la militancia de base.

Para el 11 de septiembre se conoce la asunción de un nuevo Secretario General, Alberto Zeid, en reemplazo del renunciante Coletti.

A fines de este mes se realiza una movilización de estatales, de la que participan ATE, ATECH, SITRAVICH[11] entre otros, en rechazo a la política económica provincial. Esta acción contará con la presencia de los dirigentes nacionales Víctor De Gennaro, de ATE, y Mary Sánchez, de CTERA.

En el mes de octubre el debate entre los gremios estatales pasará por la aplicación de la Ley de Emergencia Económica, por la que desaparecerían las paritarias y cesarían los suplentes.

Una de las últimas acciones de ATECH de este año es la convocatoria a un paro para el 20 de noviembre, que tendrá una amplia adhesión, en promedio, superior al 60%.

Pese a este acompañamiento las voces de reclamo hacia el interior del sindicato se incrementan, más aún cuando en el Congreso Ordinario no es presentado el balance y aun así se lo aprueba, a pesar del mandato expreso de algunas seccionales de no hacerlo.

CONCLUSIONES

Los procesos de lucha realizados por los trabajadores de la educación de Chubut entre 1987 y 1989 tomaron distintas modalidades.

En un principio, las reivindicaciones sectoriales (aumento de sueldo y apertura de cargos) fueron articuladas con problemáticas generales del sistema educativo, fundamentalmente deficiencias en la infraestructura; se desarrolló un amplio abanico de solidaridades durante el proceso, permitiendo sostener en el tiempo medidas de acción con alto nivel de acompañamiento del sector y de la comunidad; el trabajo realizado hacia las bases docentes fue muy intenso: reuniones de delegados, asambleas y congresos durante todo el proceso dieron muestras de una dinámica de democracia interna que fortaleció la postura de los trabajadores.

[11] Sitravich: Sindicato de Trabajadores Viales del Chubut.

La cooptación (Pérez Álvarez, 2008) de parte de la conducción del sindicato, que será vista como una traición por las bases, afectará la credibilidad de la dirigencia y debilitará sus planes de lucha.

Los conflictos internos, maximizados en la expulsión de parte de la oposición interna, incrementarán la desconfianza de las bases, tanto con la organización gremial local como con CTERA.

El período entre los años 1987 y 1989 en Chubut tuvo una fuerte carga de conflictos socio-económicos y el reclamo docente articuló en ellos. Este proceso tuvo su continuidad en los años siguientes hasta llegar a 1990 con la concreción del denominado "Chubutazo" en el que el sector educativo tuvo una activa participación.

BIBLIOGRAFÍA

CTERA (2003). 1973 – septiembre - 2003 CTERA. En *Canto Maestro.*

Castellar, M. y Gallardo, M. (2002). En la primavera de la participación, una experiencia sindical neuquina. En *Revista Pueblos y Fronteras de la Patagonia Andina.* N° 3.

CTERA (2005). *Las reformas educativas en los países del Cono Sur. Algunos resultados y conclusiones de la investigación Intersindical*.

Favaro, O. y Iuorno, G. (2008). Sujetos, política y conflictos en la Patagonia Argentina. En *Luchas contrahegemónicas y cambios políticos recientes en América Latina*. Editorial CLACSO.

Gatica, M.; López, S.; Monedero, M. y Pérez Álvarez, G. (2005). *Patagonia desarrollo y neoliberalismo.* Editorial Imago Mundi.

Gringeberg, S. (2008). *Educación y poder en el siglo XXI*. Editorial Miño y Dávila.

Gvirtz, S.; Grinberg; S. y Abregú; V. (2008) *La educación ayer, hoy y mañana. El ABC de la Pedagogía.* Editorial Aique.

Ibarra, H.; Muelas, M. y Arcilla, S. (2004 - 2005). Reflexiones sobre la educación que tenemos: la implementación del tercer ciclo en Trelew. En *Pasado Por Venir*. Año 1, N° 1.

Imen, P. (2005). *La Escuela Pública Sitiada. Critica de la transformación educativa.* Editorial Centro Cultural de la Cooperación Floreal Gorini.

Laveglia, F. (2004). *Apuntes de la Economía del Chubut. Una visión al comienzo del siglo*. Editorial Dunken.

Luque, S. y otros (2006). *Pasados presentes. Política, economía y conflicto social en la historia argentina contemporánea.* Editorial Dialektk.

Martínez, D. (2001). *Abriendo el presente de una modernidad inconclusa: treinta años de estudios del trabajo docente.* LASA.

Pérez Álvarez, G. (septiembre, 2008). Cambios en la estructura económica social y protestas sociales en el noroeste del Chubut 1990 – 2003. En *XXI Jornadas de Historia Económica*. Caseros, Buenos Aires: Asociación Argentina de Historia Económica, Universidad Nacional de Tres de Febrero.

----------(2016). Confrontación, cooptación y disputa política. Huelgas y rupturas en los sindicatos estatales entre 1987 y 1990 en Chubut. En *Trabajo y Sociedad*. *Sociología del Trabajo - Estudios Culturales, Narrativas sociológicas y literarias.* Nro 26.

Petruccelli, A. (2005). *Docentes y piqueteros. De la huelga de ATEN a la pueblada de Cutral Có*. Editorial El Cielo por Asalto.

Puiggrós, A. (1991). *Democracia y autoritarismo en la pedagogía argentina y latinoamericana.* Editorial Galerna.

Ramón, J. M. (2007). *Historia Reciente de la Educación en Chubut. Investigaciones Educativas*. FUDEPA Ediciones.

Sancci, B. y Paniquelli, M. (2006). *El Chubutazo. Octubre de 1990.* Editorial de los cuatrocientos.

DERECHO PERDIDO, DERECHO DEFENDIDO… EL LUGAR DEL SISTEMA PREVISIONAL EN EL CONFLICTO DOCENTE NACIONAL ENTRE 1970-1976

Labourdette, Lorenzo Javier[1]

RESUMEN

La reivindicación/ampliación de derechos ha sido uno de los ejes que históricamente atravesaron el conflicto docente. En ese escenario, el de la previsión social ha ocupado la recurrente preocupación por parte de las organizaciones sindicales o espacios de organización, siendo central la demanda en determinados momentos. Ese fue el caso del período comprendido entre los años 1970 y 1976. Un espacio temporal atravesado en el orden nacional por acciones directas que incluyeron 21 huelgas docentes nacionales con la masiva participación de lxs trabajadorxs del sector. La derogación en 1968 de la legislación previsional propuesta en el artículo 52 del Estatuto del Docente nacional (Ley 24 473/58) implicó la transición de un régimen especial "absoluto" a otro "intermedio", lo cual coadyuvó una importante regresión en términos de derechos. Esta situación, en el marco de un proceso de politización y organización de la docencia nacional, inoculó un motivo más de enfrentamiento tanto con el gobierno dictatorial como con el tercer gobierno peronista. En un trabajo precedente analizamos la historia del "régimen de previsión social especial" de lxs mastrxs desde sus orígenes en 1884 hasta la última reforma de 2005. En este artículo se procurará analizar el lugar de las demandas previsionales en las huelgas y acciones desarrolladas en el recorte histórico propuesto. Para ello se consideraran los sucesivos proyectos de reformas (potencial o efectivas), la confrontación con los diferentes gobiernos, la dimensión del conflicto en el campo sindical (Unión de Docentes Argeninos —UDA— en su enfrentamiento con la Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina —CTERA—), etc. Como fuente se apelará al registro de la prensa escrita, Diario El Día de La Plata, lugar en el cual se ofrece una amplia cobertura sobre la conflictividad docente (local o nacional) en ese período histórico. Al mismo tiempo se apela al análisis de la legislación correspondiente.

Palabras claves: Jubilaciones docentes nacionales – Conflicto – Años setenta.

INTRODUCCIÓN

Diferentes problemas atraviesan la historia de los conflictos docentes. Según el momento observado unos u otros se presentan como demandas esenciales en los reclamos. Sin dudas, el problema salarial ha sido una constante en cada una de las acciones huelguísticas en la historia del movimiento sindical del magisterio. Sin embargo, el problema de la reivindicación/ampliación de derechos ha sido otro de los ejes que históricamente atravesaron las acciones de fuerza.

Partiendo de esta premisa, en las siguientes páginas proponemos avanzar en una indagación particular acerca del lugar ocupado por la cuestión previsional en el intenso y conflictivo período 1970-1976. En otras instancias de investigación hemos

[1] UNLP.

abordado minuciosa y fácticamente las 21 huelgas nacionales y demás acciones desarrolladas en el recorte temporal propuesto (Labourdette, 2015a y 2015b). Ahí, el problema previsional fue considerado en su respectivo lugar por la relevancia del tema. Sin embargo, en el contexto de un análisis más general, que abarcaba todas las motivaciones y modalidades de acción de los conflictos, el problema específicamente jubilatorio no recibió el tratamiento que ameritaba en virtud de la centralidad alcanzada durante los enfrentamientos. Una centralidad cuyo abordaje demandaba, en perspectiva de articular una explicación holística del problema, avanzar con una reconstrucción histórica del sistema de previsión social para el magisterio, lo cual ha quedado sistematizado en otro trabajo que en adelante nos servirá en tanto soporte conceptual y fáctico para el análisis aquí propuesto (Labourdette, 2017).

Atendiendo estas cuestiones, en las páginas venideras expondremos sintéticamente la historia del sistema de previsión social para lxs maestrxs de jurisdicción nacional desde sus orígenes hasta la década en observación, advirtiendo la inclusión de los mismos en la categoría de "régimen especial" de jubilación. Luego la preocupación se centrará directamente en el lugar que dicho derecho (alcanzado, perdido y exigido) ocupó en el conflicto, para lo cual hemos delimitado dos etapas de análisis en virtud de puntos concretos de inflexión. La primera, ubicada entre los años 1958 y 1970, será relevante a fin de demostrar la importancia que la demanda previsional ocupó en la segunda, a saber, 1970-1976. En este último período se dará cuenta del escenario de conflicto y reclamo durante la última parte de la dictadura ("Revolución Argentina") y durante el tercer gobierno peronista (1973-1976). En este último tramo el conflicto adquiere una nueva dimensión ya que se adiciona al conflicto con el Estado, un escenario de intenso enfrentamiento entre la CTERA y la UDA. Así, se dará cuenta de este enfrentamiento que tuvo amplia expresión en el campo gremial (que lo trascendía, como hemos demostrado en otro lugar —Labourdette, 2016—) en virtud de las diferentes propuestas que cada una de las entidades realizaban en términos de previsión social para lxs docentes.

EL SISTEMA PREVISIONAL DOCENTE DE JURISDICCIÓN NACIONAL: DE LA LEY DE EDUCACIÓN COMÚN -1884- A LA REFORMA GENERAL DE 1968[2]

Los regímenes de previsión social caracterizados como *especiales* son aquellos que no se encuentran regidos por las pautas establecidas en el sistema general previsional. De esta manera, las actividades laborales particulares, que implican "insalubridad determinante de vejez o agotamiento prematuro", reciben un tratamiento jubilatorio especial atendiendo las particularidades del caso (Sánchez, Díaz, Celia y Bello, 2007).

Régimen de previsión social especial "absoluto" para docentes: 1884-1968

Las apreciaciones conceptuales enunciadas en el primer párrafo estuvieron presentes en el origen mismo del sistema de previsión social para docentes de jurisdicción nacional pautado en las Leyes N° 1 420/1884 de Educación Común (derecho jubilatorio en instancia de proyecto) y N° 1 909/1886 (derecho efectivo). Ambas establecían un mecanismo de acceso y beneficio jubilatorio muy favorable: 20 años de servicios, sin límite de edad y con un haber del 100% en relación con el activo.

[2] Los problemas abordados en este apartado han sido analizados minuciosamente en otro lugar (Labourdette, 2017), de ahí que en lo sucesivo solo nos limitemos a referenciarlos de manera sintética.

Estas condiciones cambiaron con la sanción de la Ley N° 4 349/1904 (Régimen General de la Administración Pública) pero no así el eje conceptual al fijarse un sistema basado en una edad mínima de 50 años con 25 de servicios, y un haber del 81% del sueldo activo.

La amplitud y mejora de derechos en términos previsionales se logró con la sanción del Estatuto del Docente, Ley N° 14 473 de 1958. Instancia institucional alcanzada luego de un proceso de lucha llevado adelante tras el Golpe de Estado de 1955 cuando "la acción de las asociaciones se reactivó y fue así que comenzó a cobrar forma la demanda de los docentes por tener un Estatuto" (Balduzzi y Vázquez, 2000, p. 26). La versión estatutaria de 1956 fue rechazada porque se "aprueba mediante un decreto pero no pone en vigencia ni la jubilación ni la cláusula de aumento constante" (Testimonio, Alfredo Bravo, citado por Balduzzi y Vázquez, 2000, p. 26 y 27). Así, el problema previsional ocupaba un lugar privilegiado en el reclamo, al igual que la estabilidad laboral, el ascenso por concurso y la libre agremiación, iniciándose un largo proceso de luchas con "acciones de protesta y movilizaciones (…) en todo el país (…) primera acción docente de alcance nacional" (Gudelevicius, 2007, p. 22). Finalmente, en septiembre de 1958, bajo el gobierno de Arturo Frondizi, es sancionado el Estatuto del Docente en los términos exigidos por el magisterio.

El capítulo XVII ("De las Jubilaciones") incluía los artículos 52 y 53 que regulaban el beneficio jubilatorio de retiro ordinario (el retiro extraordinario y el sistema de pensión continuaba regido por Ley N° 4 349 de 1904) para lxs docentes de escuelas nacionales. El artículo 52 contaba con 12 incisos en los cuales se pautaba el acceso a la jubilación ordinaria con 25 años de servicios (o 30 quienes no hubieran estado al frente directo de alumnos), sin límite de edad, y con una determinación del haber del 82% del "sueldo" con movilidad automática ante la variación salarial del activo[3]. Al mismo tiempo habilitaba la jubilación por cargo, el cómputo de 4 años por 3 de servicios en escuelas desfavorables, y consideraba conceptualmente el sueldo como el conjunto de remuneraciones percibidas cualquiera sea su denominación. En contrapartida el descuento previsional pasaba del 5% al 12% de la remuneración, generando en lo inmediato una importante contribución al financiamiento general de la Caja Nacional de Previsión para el Personal del Estado.

Al respecto algunas observaciones resultan pertinentes. En primer lugar, el alcance social del derecho en cuestión: en 1963 alrededor de 214 mil docentes (79% del total del país) se desempeñaban bajo autoridad estatal, de los cuales unos 117 mil (54.9%) lo hacía en jurisdicción nacional recibiendo los nuevos beneficios. En segundo término, la arista política: el derecho es logrado en un momento en el cual el gobierno aspiraba a legitimar la acción gubernamental en un contexto de grandes debates que atravesaban y promovían fuertes reacciones sociales. En educación, por ejemplo, giró en torno a la reglamentación del artículo 28 del decreto 6 403/56 con la cual A. Frondizi aspiraba a la apertura generalizada de centros de enseñanza fuera del ámbito estatal, situación que generó un intenso proceso de movilizaciones de estudiantes y docentes, tomas de facultades y escuelas, represiones, etc. Esta situación se vivía entre agosto y septiembre de 1958, sancionándose simultáneamente un Estatuto del Docente que satisfacía las demandas del sector. En tercer lugar, es curioso observar como a la vez que se sancionaba la nueva gama de derechos (previsionales y laborales) el gobierno se esforzaba políticamente en hacer efectiva la transferencia de servicios educativos de la nación a la provincia (con más éxito lo

[3] Esta modalidad de determinación del haber y movilidad antecedió en un mes a la del régimen general estipulada en iguales condiciones a través de la sanción de la Ley N° 14.499 de 1958.

harán más tarde los gobiernos de facto iniciados en 1966 y 1976). Independientemente del éxito o fracaso de esta política, este primer esfuerzo puede haberse relacionado en parte con la intención de liberar al gobierno nacional (trasladando el problema a las provincias) de la presión financiera que el nuevo régimen imprimía a la Caja Nacional de Previsión para el Personal del Estado. De la misma manera puede entenderse el enlentecimiento en el crecimiento vegetativo del docente nacional y su contra contrapartida en el crecimiento vegetativo de lxs docentes provinciales: 1969 fue un punto de inflexión, cuando el "predominio nacional se revertió en forma definitiva" (De Luca, 2008, p. 100).

Régimen de previsión social especial "intermedio y nulo" para docentes: 1968 en adelante

Finalmente, una gran restricción de derechos previsionales, y la transformación de un régimen de previsión "absoluto" a otro "intermedio y nulo" (Labourdette, 2017) vino dada por la reforma jubilatoria emprendida durante la dictadura de Juan C. Onganía. La Ley 18 037/68 (en vigencia desde enero de 1969) derogó 11 de los 12 incisos contenidos en el artículo 52 del Estatuto. Estableciendo para lxs docentes de primaria un régimen especial "intermedio" consistente en una edad jubilatorio que se elevaba a 55 años para los hombres y 52 para las mujeres, manteniendo el requisito de 25 años de servicios pero con la exigencia de un mínimo de 20 frente a curso. Un beneficio que, hasta la sanción de la Ley 19 007/71 excluyó a lxs docentes de preescolar, secundario y superior (53% del lxs docentes nacionales) quienes fueron incluidos en el régimen general que exigía 60 años a los varones, 55 a las mujeres, 30 años de servicios y 15 de aportes. Anulándose de esa manera la existencia de régimen especial para este sector de la docencia. Vale aclarar que la mencionada Ley 19 007/71 universalizó el derecho sancionado para docentes de primaria al resto de los niveles educativos, quedando incluida la totalidad de la docencia nacional en el mencionado régimen "intermedio" (sancionado solo para el nivel primario en 1968). Otra reforma parcial tuvo vigencia a través del decreto 538/75 por el cual se habilitó la jubilación ordinaria sin límite de edad a docentes de "frontera" y de "enseñanza diferenciada", con una bonificación del 33% en el cómputo de años de servicios.

En conjunto, la reforma introducida por Ley 18 037/68, implicó la pérdida del 82% móvil, sistema reemplazado por otro de índices para la determinación de haber y de coeficientes para la movilidad. De esta manera, el nuevo escenario jurídico significó una regresión de derechos expresada en mayores requisitos para el acceso jubilatorio y disminución de beneficios previsionales.

EL LUGAR DE LA REIVINDICACIÓN PREVISIONAL EN EL CONFLICTO: 1958/1976

En adelante consideraremos dos etapas. La primera, entre 1958 y 1969, estuvo caracterizada por la ampliación de derechos previsionales y el avance de una estructura nacional en la organización sindical del sector. En este caso, la observación del conflicto, y el lugar de la reivindicación previsional él, se realizará a través del análisis de otras investigaciones ocupadas del período. En la segunda, entre 1969 y 1976, destacó el retroceso del beneficio jubilatorio y la consolidación de una estructura organizativa nacional que proyectará sus demandas a través del desarrollo de

importantes conflictos sindicales. En este caso la indagación estará basada en avances concretos de la investigación más general en curso y en el análisis del registro de la prensa escrita.

1958-1969:

Como señala Gudelevicius (2007: 47) en "abril de 1960 se creó el CUDAG (Comité de Unificación Docente de Acción Gremial)" cuyo propósito principal estuvo orientado a "hacer respetar los artículos del Estatuto concernientes al aumento salarial según el índice de costo de vida (art. 38) y las jubilaciones (art. 52)" (p. 47)[4]. El nuevo organismo proyectó una huelga para el 2 de mayo de 1960 que finalmente no se concretó.

En un rápido recorrido de las acciones desarrolladas durante la década y sus demandas, se aprecia que el centro del conflicto estuvo atravesado por problemas salariales y por la "defensa de la educación pública" (Gudelevicius, 2007: 49). En determinadas situaciones, muy excepcionales, como en Tucumán, la motivación podía estar relacionada a la solidaridad con algún gremio del sector privado, en este caso con trabadores azucareros.

Sobre esta base de reclamos, luego de haber organizado una movilización en Capital Federal, el CUDAG convoca una huelga el día 7 de noviembre de 1960. Más tarde, en julio de 1963 decretó otras 48 horas de paro. El acatamiento o apoyo a las medidas era muy dispar. Para el 19 de agosto del mismo año la Unión del Maestros Primarios en el marco del CUDAG convocó a 5 días de huelgas (con actos en diferentes puntos de la capital en distintos días) por incremento salarial, equiparación de sueldos de docentes provinciales y nacionales, y por la "actualización de los haberes de los jubilados" (Gudelevicius 2007: 51). Sin embargo, la motivación central de la huelga no era el problema de las jubilaciones sino, como versaba el cartel que encabezó la marcha principal, "PADRES Y DOCENTES UNIDOS EN DEFENSA DE LA ESCUELA PÚBLICA". De igual manera se expresó en los discursos durante el acto realizado. Los dirigentes enfatizaron en la prensa que se había salido a la calle no solo por salario sino porque "peligra la escuela de Sarmiento, la enseñanza gratuita y laica" (Gudelevicius 2007: 52), y por la necesidad del incremento en el presupuesto educativo. En 1964 también "se realizaron paros de 48 horas con alto acatamiento, por la defensa del estatuto y de la escuela pública" (Gudelevicius 2007: 53).

El escenario se complejizó tras el Golpe de Estado de 1966, cuando en el "contexto de prohibición de huelgas y reuniones, grupos de docentes encontraron 'subterfugios' para continuar el desarrollo de actividades de protesta" (Gudelevicius 2007: 53). Así, "en varios Distritos Escolares de Capital Federal se formaron Movimientos por la Defensa de la Escuela Pública" donde "participaban los padres… que brindaron un apoyo importante en la posterior lucha de los años 1970 y 1971 contra la Reforma Educativa" (Gudelevicius 2007: 54).

[4] Se imponen dos aclaraciones pertinentes. En primer lugar, todo lo citado en este apartado fue extraído de Gudelevicius, 2007. En segundo término, aquí no daremos cuenta del proceso de unificación gremial docente, ni de la transformación identitaria experimentada por vastos sectores del magisterio, lo cual se vinculaba al ascendente proceso de participación política del sector. Solo apuntaremos en términos generales el conflicto abierto acontecido y sus motivaciones con el objetivo de observar cual es el lugar del derecho jubilatorio en el conflicto. El problema de la organización gremial, transformaciones de la identidad y politización con todas sus aristas puede seguirse con profundidad analítica en Balduzzi J. y Vázquez S. (2000) o en Gudelevicius (2007 y 2011).

En este período, como era de esperar, al mantener vigencia el beneficio previsional establecido por el artículo 52 del Estatuto del Docente, no aparece en el conflicto docente la demanda por derechos previsionales. Esta situación cambiará en adelante.

1969-1976:

"Se está orquestando toda una maniobra dirigida a negar un derecho cercenado por el régimen militar cesante y cuya restitución fuera una de las banderas del Acuerdo durante las luchas docentes desarrolladas desde el año 1970 hasta la fecha" (Diario El Día, 10 de julio, 1973)[5].

En este período se registra una intensa conflictividad que atraviesa la doble dimensión sindicato/Estado, sindicato/sindicato (enfrentamiento entre la CTERA y UDA). Un proceso inscripto en un escenario más general de politización del sector, crecimiento de la izquierda y saltos cualitativos/cuantitativos en las instancias de organización. En este último orden de problemas destaca la unificación gremial docente nacional a través de la construcción en 1970 del Acuerdo Nacional de Nucleamientos Docentes[6] (ANND), entidad que en 1973 dará lugar a la conformación de la Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina (CTERA).

En cuanto al conflicto abierto, entre 1970 y 1973 el ANND convocó 12 huelgas nacionales confrontando de manera directa con el gobierno de facto ("Revolución Argentina"), en oposición a la Reforma Educativa y por demandas gremiales y políticas. Por su parte, las 9 huelgas nacionales de CTERA (1974-75) anclaron en reclamos salariales, por derechos, en oposición a las políticas educativas y contra el hostigamiento (discursivo, legal o físico). Las 21 medidas de fuerza sumaron 37 días de inactividad, los cuales fueron acompañados con movilizaciones, congresos resolutivos, acciones callejeras de concientización, etc. Cada conflicto implicó alrededor de 250 000 maestrxs en estado de movilización. En otros espacios hemos abordado estos problemas de manera pormenorizada en perspectiva fáctica y teórica (Labourdette, 2015a, 2015b, 2016), de manera que aquí solo nos centraremos en el lugar ocupado por la cuestión previsional en los reclamos y conflictos.

Desde la primera huelga del ANND, en noviembre de 1970, el reclamo de las jubilaciones estuvo presente. En esa ocasión supeditado la exigencia principal vinculada a la anulación de la reforma educativa propuesta por la dictadura. Sin embargo, desde inicios de 1971 empezaba a ser relevante el reclamo por la supresión de derechos previsionales, lo cual se iba a manifestar en las 5 huelgas concretadas en el año. Como vimos la Ley 18 037/68 derogaba 11 de los 12 incisos del artículo 52 del Estatuto del Docente, lo cual implicó una gran regresión en términos de beneficio previsional. Así, desde marzo de 1971, al anunciarse la primera huelga del año, el problema jubilatorio estuvo presente y la demanda del retorno al sistema establecido por la Ley 14 473 (Estatuto del Docente) empieza a ser un hecho. Pretendiendo desarticular la huelga anunciada por la entidad nacional, el Ministro de

[5] - Comunicado del ANND ante el inminente veto presidencial a la ley de jubilaciones docente promulgada por el Parlamento en julio de 1973.

[6] - En oposición al CUDAG, en 1967 se forma la Confederación General de Educadores de la República Argentina (CGERA). Esta última y las corrientes internas del CUDAG (Confederación Argentina de Maestros y Profesores –CAMYP-, Comisión Coordinadora Intersindical Docente –CCID- y la Unión Nacional de Educadores –UNE-) acuerdan el armado del ANND en un entramado estratégico orientado a enfrentar la política educativa de Onganía basada en la intención de reformar el sistema educativo. El éxito en hacer retroceder a la dictadura en esta política no solo fortaleció al sector docente sino también lo transformó en un actor político de importancia en el período.

Cultura y Educación, José L. Cantini, anunciaba la posibilidad de modificar el régimen jubilatorio para "acercarlo en lo posible a las aspiraciones docentes" (Diario El Día, 11 de marzo, 1971). A pesar de que es sancionada la Ley 19 007 (como vimos ampliaba al conjunto docente el nuevo régimen especial previsional intermedio estipulado por Ley 18 037), las exigencias gremiales continuaron circulando por la demanda de plena vigencia del artículo 52 del Estatuto. Destacaba la reivindicación del acceso al beneficio jubilatorio con 25 de servicios, sin límite de edad, y el restablecimiento del 82% móvil. Así, la oposición al nuevo régimen previsional estuvo presente entre las demandas que condujeron a las huelgas de junio, básicamente por el "congelamiento" que implicaba el nuevo estado de situación que representaba un haber jubilatorio del 50% del sueldo en actividad, según denuncias del ANND. Sin variantes, las demandas en política previsional se reiteran en los sucesivos conflictos y acciones frente a un gobierno que consideraba la exigencia como una "utopía, cuyo cumplimiento provocaría la inmediata cesación de pagos" (Diario El Día, 11 de junio, 1972).

Una nueva demanda se impuso en el horizonte previsional desde julio de 1972. A través de la Ley 19 705/72 el gobierno de Lanusse reconocía una deuda originada en 1967 para con lxs jubilados docentes (Diario El Día, 5 de julio, 1972). La ley, "por razones de estricta justicia", fijaba un aumento del 15% para lxs docentes que habían cesado sus funciones antes del primero de enero de 1969. La propuesta pautaba que el aumento sería efectivo desde noviembre de 1972, pero sobre la base del haber de junio (en un escenario de gran inflación tal aumento se diluía en el momento de implementación). En este contexto, las entidades gremiales empezaron a exigir que el pago de dicha deuda fuera inmediato. De esta manera, observamos como los intentos gubernamentales de apaciguar el argumento previsional en el reclamo docente a través de las sanciones de leyes tales como las 19 007/71 o 19 705 del/72 han sido no solo infructuosos sino que han estimulado nuevos reclamos sobre la base de los históricos. De esta manera, en noviembre de 1972 se llegó a una propuesta oficial del Ministerio de Educación que auspiciaba un haber jubilatorio fijado en un 70% del activo, lo cual debería ser ratificado por el Ministerio de Bienestar Social (la propuesta nunca se concretó). El financiamiento provendría del propio ministerio y del incremento de los aportes docentes. El Acuerdo caracterizó la solución como parcial insistiendo en la "urgente necesidad de resolver el problema previsional de los educadores" (Diario El día, 4 de noviembre, 1972). Más tarde, el ministro de Educación, Gustavo Malek, afirmaba que el 82% sería dejado para el futuro (Diario El Día, 10 de noviembre, 1972) y aseguraba que 1973 contaría con una política basada en una "nueva filosofía… previsional" que incluiría la constitución de una caja jubilatoria "complementaria" (Diario El Día, 7 de diciembre, 1972). En cuanto a la postura sindical de cara a esta nueva "filosofía", solo se encuentra un posicionamiento de la Confederación Argentina de Maestros y Profesores (CAMYP, integrante del ANND) que expresaba su aceptación, en tanto sea administrada por representantes de asociaciones sindicales, pero a la vez, manifestaba su firme convicción en la exigencia de restitución del artículo 52 del Estatuto del Docente (Diario El Día, 6 de marzo, 1973).

Antes de iniciarse el último plan de lucha contra la dictadura, desarrollado en abril de 1973, el ANND denunciaba que el sistema previsional vigente desde la sanción de la Ley 18 037 había condenado a la "indigencia" a lxs jubilados. El gobierno, en reunión con los ministros de Interior, Bienestar Social y Cultura y Educación, le

promete al ANND una jubilación con 25 años de servicios sin límite de edad. La propuesta fue rechazada bajo el argumento de que implicaba la consideración de un aspecto parcial del problema sin dar resolución a la situación económica de lxs jubiladxs. En adelante, la reivindicación del artículo 52 del Estatuto del Docente continuaba proyectando el desarrollo del conflicto.

La elección y asunción del nuevo gobierno no alteró la situación y pronto el problema previsional atravesó todo el conflicto no solo con el nuevo gobierno sino también con su expresión sindical, la recientemente reconstruida UDA[7].

A fines de junio de 1973 el Ministro de Cultura y Educación de la Nación, Jorge Taiana, retoma la exigencia de lxs maestrxs y eleva al Parlamento un proyecto que buscaba restablecer la plena vigencia del exigido artículo. El informe oficial versaba: "el restablecimiento del artículo 52 ha sido largamente reclamado por los gremios docentes en los últimos años" (Diario El Día, 26 de junio, 1973). Pero, ante los rumores del veto presidencial, el estado de alerta circuló entre lxs docentes quienes se movilizaron por este problema al Congreso Nacional, el día 12 de julio, en procura de "hacer respetar sus derechos" y denunciando una "maniobra dirigida a negar un derecho cercenado por el régimen militar cesante y cuya restitución fuera una de las banderas del Acuerdo durante las luchas docentes desarrolladas desde el año 1970 hasta la fecha" (Diario El Día, 10 de julio, 1973). El definitivo estado de alerta quedó decretado por la entidad gremial ante el mensaje del Poder Ejecutivo enviado al Congreso (con las firmas de Hector Cámpora —Presidente—, José Gelbard —Ministro de Economía—, Ricardo Otero —Ministro de Trabajo— y José Lopez Rega —Ministro de Bienestar Social—) que anticipaba el veto en caso de ser promulgado el proyecto de ley. Se argumentaba acerca de la inviabilidad de dicho proyecto hasta tanto las condiciones económicas permitan "un ajuste general del sistema jubilatorio", entendiendo que "ese proyecto no encuadra en los enunciados… del acta de compromiso nacional, que precisamente implica renunciamiento y esfuerzos de todos los sectores sociales de la comunidad" (Diario El Día, 19 de julio, 1973). La entidad docente lo denunció como una contradicción con el compromiso del nuevo gobierno de "reparar todos los daños cometidos por el gobierno de facto" (Diario El Día, 24 de julio, 1973). En términos más generales, y simultáneamente, accedían a verdaderos regímenes de "privilegio" en 1973 "las personas que hayan ejercido o ejercieran cargos de carácter electivo en los poderes del Estado Nacional" (Sánchez, 2007), ampliándose la incorporación de funcionarios públicos en los subsiguientes meses. El problema de fondo era la exigencia social general a favor de la derogación del sistema previsional implementado en los años de la dictadura y la restitución de la Ley N° 14.499 y con ella del 82% y 75% móvil para el conjunto de los jubilados. Lo cual tuvo expresión pública al realizarse el quinto Congreso Nacional de Jubilados y Pensionados con la presencia de seiscientos delegados de todo el país y de funcionarios del nuevo gobierno (Diario El Día, 22 de octubre, 1973).

El Congreso de Huerta Grande organizado en post de alcanzar la definitiva unidad gremial en una organización sindical se realizó a fines de julio y principios de agosto de 1973. El problema previsional quedó planteado en el Comunicado de Prensa como segundo punto, luego de plantearse en primer término el problema de

[7] Creada por el Estado en 1953, fue suprimida su personería gremial en 1958 y dejó de funcionar poco tiempo después. Durante 1973 se rearma, apareciendo en nuestro registro de prensa por primera vez en noviembre de 1973. UDA no tuvo participación en las luchas políticas en contra de la Reforma Educativa de la Revolución Argentina, ni en las orientadas a recuperar el derecho previsional perdido tras la derogación del Art. 52 del Estatuto del Docente por el gobierno militar.

las cesantías. Allí se exigía la inmediata restitución del régimen establecido por el artículo 52 del Estatuto del Docente, caracterizado como "una legítima conquista gremial que no implica ningún privilegio y responde a la necesidad pedagógica de la permanente renovación de los cuadros docentes" (Comunicado de Prensa, citado por Balduzzi et al. p. 104). En los mismos términos fue planteado el congreso de unidad que dio lugar a la creación de CTERA, realizado en Capital Federal en septiembre de 1973. Los 464 delegados participantes votaron un plan de lucha sobre la base de un pliego de reclamos en el cual el problema de las jubilaciones era planteado en segundo término. Dicho plan, bajo la consigna "Semana Nacional de protesta y reafirmación de los derechos" contuvo una gran cantidad de actividades y fue desarrollado del 17 al 21 de septiembre, culminando con una movilización el 19 de octubre frente al Congreso Nacional.

Otra medida fue decidida para octubre, cuando se definió que el día 24 la Junta Ejecutiva de la recién creada CTERA se acercaría al a Casa Rosada a solicitar una audiencia con el presidente Juan D. Perón, mientras otra delegación la solicitaría en el Parlamento con los presidentes de los bloques parlamentarios. En ambos casos el reclamo por la vigencia del artículo 52 estaría en el orden del día.

Los últimos meses del año encontraron a la conducción de CTERA en labor protocolar en el escenario parlamentario, con recepción positiva en los bloques de la Unión Cívica Radical y de la Alianza Popular Revolucionaria (Partidos Comunista, Intransigente y Revolucionario Cristiano), quienes se comprometieron a solicitar la restitución del artículo en cuestión. La argumentación de Juan Carlos Comínguez (Diputado por la APR y uno de los Secretarios Adjuntos de CTERA) giraba en torno a dos ejes: por un lado, expresaba preocupación ante la falta de renovación de cuadros docentes, habida cuenta del magro salario de quien pasaba a retiro; por otro, apuntaba al problema educativo y las consecuencias psicofísicas concurrentes para los educadores. Al mismo tiempo presentó un informe sobre la viabilidad financiera para la reimplantación del artículo en cuestión. Retomando el argumento de la posibilidad financiera la UCR enfatizaba en la labor docente extraclase, el problema de las condiciones de trabajo, el desgaste psicofísico y la necesidad de la renovación en beneficio del trabajo pedagógico. Hacía fines de noviembre las comisiones parlamentarias de Previsión y Seguridad Social y de Educación se predispusieron al análisis de la cuestión previsional docente, para lo cual convocaron a los ministros de Educación, Bienestar Social y Economía quienes decidieron enviar altos funcionarios. En ese lugar también estuvieron presentes los dirigentes docentes de CTERA, quienes presentaron informes sobre el monto de las recaudaciones previsionales en el ámbito docente con el fin de demostrar la viabilidad de la reimplantación del artículo 52. Las gestiones sindicales en el parlamento continuaron en diciembre con reparto de volantes explicativos para los legisladores.

En 1974 la acción sindical de CTERA cambió el tono, la intervención protocolar cedió paso a las movilizaciones públicas y planes efectivos de lucha (paros de 24 y 48 horas en mayo, 72 en junio, y dos de 48 en septiembre). En cada acción el problema previsional ocupaba un lugar destacado. Por ejemplo, en el acto realizado en el marco de la movilización del día 14 de mayo, según la crónica del diario "todos los oradores recalcaron la necesidad de una lucha unida para lograr la vigencia plena del Estatuto, sobre todo en lo que hace al artículo 52" (Diario El Día, 15 de mayo, 1974). De la misma manera, durante la concreción de la huelga del 23 de mayo una movilización se dirigió al ministerio de Bienestar Social para procurarle al ministro

(fueron recibidos por Celestino Rodrigo —de Seguridad Social—) información acerca de la viabilidad financiera del reclamo.

En el contexto del intenso conflicto con el Estado experimentado durante 1974 es cuando se empieza a desarrollar el enfrentamiento entre CTERA y UDA. Cada entidad expresaba, respectivamente, el enfrentamiento más amplio dado entre la fuerza social de izquierda (de la cual CTERA era parte) y la del régimen (encabezada por el peronismo en el gobierno, y en el campo sindical docente por UDA). En este escenario, hacia fines de 1974, UDA recibía del gobierno la personería gremial y por tanto el derecho legal de representación, mientras CTERA ejercitaba la representación masiva de hecho, devenida de la legitimidad construida durante los procesos de organización y de desarrollo de planes de lucha masivos efectuados desde 1970 en adelante (primero por el ANND y desde 1973 por CTERA)[8]. En este escenario, ante las acciones directas decretadas por CTERA, UDA presentaba al Congreso Nacional (mayo de 1974) un plan trienal a través del cual se lograría la reivindicación previsional de lxs maestrxs. En términos políticos se aspiraba a desarticular el conflicto abierto por CTERA. El plan de etapas, incluía una primera, en 1974, que implicaba la liquidación del 82% móvil a los docentes ya jubilados. La segunda, en 1975, significaba la jubilación de hasta 15.000 maestrxs acogidos a la ley 8.820[9]. El año 1976 sería el momento de acceso al derecho de 20.000 docentes que hubieran alcanzado los 25 años de servicios. Finalmente, 1977 sería el año de implementación plena del artículo 52 (Diario El Día, 25 de mayo, 1974).

En adelante, entre otros motivos, la negativa del ministerio de Bienestar Social a satisfacer las demandas previsionales de CTERA, reafirmaba la continuidad del movimiento huelguístico. En este escenario Alfredo Bravo sentenciaba: "Se nos respondió…que no se podía hacer mejoras sectoriales, olvidando que rige el 82% para militares y que los legisladores, ministros y secretarios de estado recibirán el 85%... esto puede interpretarse como una provocación" (Diario El Día, 30 de mayo, 1974). Mientras se desarrollaban 72 horas de huelga en junio, el ministro de Cultura y Educación, Jorge Taiana, pedía 60 días de tregua, explicando que, en relación al problema previsional, una comisión se dedicaría al estudio del retiro a los 25 años de servicios sin límite de edad.

En septiembre de 1974 la CTERA denunciaba: "En 1966 —dijo Simón Furlan, Secretario General— el gobierno de facto avasalló nuestros convenios colectivos de trabajo y los estatutos del docente nacional y provincial… El gobierno constitucional… hasta el momento… no rectificó la política del régimen cesante" (Diario El Día, 1 de septiembre, 1974). Efectivamente en el campo del derecho previsional pocas habían sido las modificaciones tras la asunción del tercer gobierno peronista.

En adelante, el problema previsional seguía siendo importante en los reclamos aunque empezaban a cobrar relevancia las denuncias y exigencias vinculadas a hechos de violencia política dirigidos al sector. En ese escenario, se intensifica el conflicto de CTERA con UDA por la personería gremial otorgada a esta última. Así el problema previsional claramente ubicado en un lugar de privilegio en los reclamos

[8] Una aproximación más rigurosa acerca de la caracterización política de CTERA, el devenir del conflicto UDA-CTERA, su relación con las fuerzas sociales en enfrentamiento, la incidencia en las políticas gremiales y en la violencia política de la época, puede encontrarse en Labourdette, 2016. De la misma manera, la adhesión a las medidas de fuerzas decretadas primero por el ANND y luego por CTERA, puede ser consultada en Labourdette L., 2015a y 2015b.

[9] La ley 8.820 de 1962 habilitaba a continuar en el desempeño de tareas, con la correspondiente percepción de haber, en tanto se avanzaba con la tramitación de acceso al derecho jubilatorio.

va perdiendo posiciones ante la embestida gubernamental/para gubernamental hacia CTERA. Como observamos en otro trabajo, esta embestida fue de carácter legal, simbólico y físico.

A pesar de no haberse cumplido el programa de etapas propuesto por el sector gremial docente aliado al gobierno, la UDA continuaba con la estrategia política propositiva durante 1975. Así, en abril, un año después de la anterior sugerencia del plan de etapas, UDA anunciaba su iniciativa de crear un Fondo Compensador para Docentes destinado a pagar a los jubilados el 82% del haber en actividad, auspiciar créditos a sola firma y subsidios para jubilados carentes de familiares. El antecedente a la propuesta lo podemos encontrar en la solución que se ofrecía oficialmente en los últimos tiempos de la dictadura, cuando se planteaba una nueva filosofía previsional cuya materialidad sería la creación de una caja jubilatoria "complementaria".

En la base de la argumentación del proyecto de UDA estaba el reconocimiento de los bajos índices salariales percibidos por el personal retirado. El financiamiento del Fondo provendría de un descuento adicional del 3% para docentes en actividad. Hacía fines de junio con motivo de las elecciones internas en UDA, la Comisión Directiva, en respaldo de una lista oficial, anunciaba logros entre los cuales se atribuye la responsabilidad por la sanción del Decreto 538 (marzo de 1975) por el cual se favorecía previsionalmente a docentes de escuelas de "frontera", "diferenciales" y "desfavorables", y la extensión a todos los jubilados docentes del 82% a través del Fondo Compensador. La entidad buscaba a través de estas iniciativas sensibles a las expectativas docentes desarticular el conflicto desarrollado por una CTERA caracterizada como "lo antinacional" que "se hace oir con amenazas de paros" y que busca vigencia "a través del orden fecundo de la subversión maoísta" (Solicitada UDA, Diario El Día, 19 de junio, 1975). Días más tarde en un acto junto a Oscar Ivanissevich (ministro de Cultura y Educación), UDA anunciaba para el 11 de septiembre la vigencia del 82% móvil para lxs jubiladxs docentes. Por su parte CTERA continuaba su política de oposición al Fondo Compensador argumentando que implicaba una sustracción del 3% bruto del salario cuando el descuento vigente del 6% era suficiente para financiar el 82% móvil tal cual, aseguran, lo habían demostrado.

En agosto el Secretario de Educación, en un acto público, expresa el logro del 82% móvil al que accederían los docentes gracias al Fondo Compensador, el cual recibiría el aval y garantía del Ministerio de Cultura y Educación y del de Bienestar Social. Al mismo tiempo aludía a un estudio que se estaba realizando en pos de reinstalar el derecho de acceso jubilatorio con 25 años de antigüedad, sin límite de edad y con 10 años frente a curso. Finalmente, invitaba a lxs jubiladxs mayores de 80 años a escribir al Ministerio para recibir el 11 de septiembre, en un acto público, la remuneración del 82% móvil. Ante estos anuncios, en un escenario de intenso hostigamiento y de recomposición salarial, CTERA resuelve levantar las medidas de fuerza decretadas, amenazando con su posterior realización en caso de no hacerse efectivo el incremento salarial propuesto o en caso de insistirse con la aplicación del 3% de descuento para el funcionamiento del Fondo Compensador. Así, CTERA continuaba con una política previsional de oposición a la implementación del Fondo Compensador, caracterizado como contrario a la reivindicación basada en la vigencia de los beneficios otorgados por el artículo 52 del Estatuto del Docente, entre ellos la jubilación ordinaria con 25 años de servicios sin límites de edad y la movilidad automática del 82%.

Un informe de UDA nos permite conocer algo más del Fondo Compensador (o, como terminaría nominándose: "Caja Complementaria de Jubilados y Pensionados para docentes nacionales"). Desde lo institucional, contaba con un directorio compuesto de 8 miembros: 6 de UDA, un representante del Ministerio de Cultura y Educación y otro de Bienestar Social. Cada uno duraba 3 años en funciones y todos eran revocables. En cuanto al alcance, se expresaba que todos los docentes nacionales que aportaban al Fondo Compensador y que se habían jubilado con posterioridad al 1 de marzo de 1975 percibirían el 82% móvil correspondiente al cargo en que se hubieran jubilado. En cuanto a los descuentos atrasados se efectuaban por duplicado en cada aumento de salario. A la vez, se informaba que existían 52 000 docentes nacionales jubiladxs, de lxs cuales aquellxs con 80 años o más recibirían un subsidio de 100 000 pesos, mientras que se encontraba en estudio extender el beneficio a los de menor edad (Diario El Día, 24 de agosto, 1975).

El informe es muy importante porque permite observar en los hechos la diferencia entre la propuesta de la entidad y la política previsional de CTERA. En el caso de UDA lxs aproximadamente 50 000 jubiladxs previos al 1 de maro de 1975 quedarían afuera del beneficio del 82%, lo cual contrastaba con la propuesta de restitución del artículo 52 del Estatuto del Docente. En pos de ésta política, CTERA proseguía con algunas acciones huelguísticas y con otras de tipo protocolar a través de entrevistas en el marco de las Comisiones de Educación y Previsión y Seguridad Social de la Cámara de Diputados. El estado del conflicto sindical y social expresado en el enfrentamiento CTERA-UDA, y del lugar central ocupado por la política previsional en el mismo, puede observarse en las resoluciones del Consejo Confederal de CTERA realizado a fines de septiembre de 1975. Allí participaron 145 representantes, de 64 entidades del país nucleadas en CTERA, que votaron 72 horas de huelga para octubre a las cuales se agregaban 72 horas más, en la semana próxima siguiente, en caso de no obtener respuestas. Más importante aún:

> Los tres puntos fundamentales de los reclamos docentes se refieren a la vigencia del artículo 52 del estatuto del Docente…; la derogación de la Caja de Compensación auspiciada por la Unión Docentes Argentinos (UDA) y la realización de un plebiscito docente en todo el país para juzgar si la personería gremial corresponde a CTERA o a la UDA. (Diario El Día, 29 de septiembre, 1975).

Así, el problema previsional jugó un rol destacado en el conflicto docente del período. En el informe periodístico se observa que la demanda en cuestión ocupó los dos primeros lugares en el planteo de un plan de lucha con movimiento huelguístico. En forma complementaria, se visualiza la doble dimensión del conflicto que implicó enfrentamiento directo con el Estado y, en el plano sindical, con la UDA.

En adelante no se registra en la prensa nuevos episodios de singular relevancia en lo que hace al conflicto desarrollado en torno al problema previsional. Cabe destacar que en enero de 1976 entró en vigencia la Ley N° 21 118 (derogada en junio de 1976 por la dictadura militar instaurada tres meses antes). La nueva legislación establecía un nuevo régimen general previsional para el conjunto de lxs trabajadorxs, significando para el colectivo docente la institucionalización de algunos beneficios que, sin embargo, distaban de los otorgados por el artículo 52 del Estatuto del Docente y, por ende, de las reivindicaciones planteadas en los conflictos. Así, por un lado, la Ley pautó para lxs maestrxs la baja de la exigencia de edad para el acceso del beneficio a 52 años los hombres y 48 las mujeres, mientras que, por el otro, no atendió el reclamo del 82% móvil y prohibió el derecho de acceso al beneficio previsional por cargo (Labourdette, 2017).

CONCLUSIONES

A lo largo del trabajo se ha verificado que unos de los ejes del conflicto de lxs trabajadorxs de la educación, en el recorte temporal 1970-1976, ha sido el problema previsional. Más específicamente, en determinado momento ha llegado a ser el eje central del conflicto. Lo cual se vinculaba a la pérdida de derechos establecidos en el artículo 52 del Estatuto del Docente sancionado en 1958, que fuera derogado por la Ley 18.037/68 de reforma general del sistema de previsión social nacional.

En investigaciones de otrxs autorxs hemos podido rastrear y reconstruir sintéticamente el proceso de lucha orientado a la consecución de dicho Estatuto, registrando en esas indagaciones la relevancia adquirida por el problema previsional que ha llevado, incluso, a ser un motivo central en el rechazo del Estatuto sancionado en 1956. Una vez sancionado el derecho, en el mencionado artículo 52 de la Ley 14 473/58, pudo observarse como las demandas en los conflictos circulaban por otros carriles hasta la reforma de 1968 (vigente desde enero de 1969). Así, en el proceso de reorganización gremial nacional conducente al armado del AND, y su primera huelga nacional en 1970, el problema jubilatorio, en tanto derecho perdido, empieza a recobrar un lugar privilegiado en las demandas, en tanto derecho a defender, registrándose su reivindicación en cada una de las acciones desarrolladas durante todo el período, hasta 1976.

Al mismo tiempo, se ha podido apreciar cómo el problema del régimen de previsión para docentes impuesto por la dictadura de Onganía, no articuló posibilidad de solución durante el tercer gobierno peronista, prefigurando ese aspecto gremial una línea de continuidad entre regímenes. A la vez, se pudo observar durante este último gobierno de qué manera la reivindicación previsional configuró un aspecto singular de la confrontación gremial dada entre CTERA y UDA, llegando a funcionar como mediador táctico en dicho conflicto. Mientras CTERA reivindicaba la amplitud y mejora previsional alcanzada en 1958 y perdida en 1968, UDA articulaba como estrategia, orientada a restar legitimidad a las medidas de la primera, la propuesta constante de proyectos que no llegaban a expresarse en los términos públicamente planteados. Esta apuesta política de UDA, en virtud de su alianza política con el gobierno, condujo a su reconocimiento por parte del Estado a través del otorgamiento de la personería gremial. La confrontación CTERA-UDA (reflejo de un conflicto social mucho más amplio) quedaba expresada, en lo concerniente a política gremial, en la disputa por el problema previsional.

Quedará por verificar en otras indagaciones, si el problema previsional, tanto en la dictadura, como en la apertura constitucional parlamentaria experimentada desde 1983, ha adquirido el lugar de privilegio (tanto en la confrontación con el Estado como entre organizaciones sindicales) registrado entre 1970-1976.

BIBLIOGRAFÍA

Balduzzi, J. y Vázquez, S. (2000). *De apóstoles a trabajadores. Luchas por la unidad sindical docente. 1957-1973*, Buenos Aires: Instituto de Investigación Pedagógica Marina Vilte, CTERA.

De Luca, R. (2008). *Brutos y Baratos. Descentralización y privatización en la educación argentina (1955-2001).* Buenos Aires: Ediciones RyR, Investigaciones CEICS Nº4.

Gudelevicius, M. (2007). *Aportes para comprender la cotidianeidad escolar durante el 'Proceso de Reorganización Nacional' en Argentina. Historias de vida de docentes primarios: análisis de experiencias y memorias,* Tesis de licenciatura en Historia, inédita. Disponible en la Biblioteca Central de la FFyL-UBA.

---------- Gudelevicius, M. (2011). La actuación política de los docentes primarios durante la "Revolución Argentina. Un análisis sobre la características y alcances de la protesta gremial entre 1968 y 1972. *Nuevos Mundos Mundos Nuevos*, Cuestiones del tiempo presente, 2011. Recuperado de: http://nuevomundo.revues.org/61103.

Labourdette, L. (2015 a). Dinámica y Organización del Conflicto Docente en la Provincia de Buenos Aires: 1970-1973. *III SEMINARIO NACIONAL DE LA RED ESTRADO ARGENTINA,* FaHCE–UNLP. Ensenada.

---------- (2015 b). Dinámica y Organización del conflicto docente en la Provincia de Buenos Aires durante el tercer gobierno peronista (1973-1976). *V Seminario Internacional de la Red ASTE.* Rosario, Santa Fe.

---------- (2016). Politización, militancia, conflicto y violencia política en educación. Práctica Social Genocida como estrategia en la contraofensiva social. *VIII Jornada de Trabajo sobre Historia Reciente*, FHyA, UNR. Rosario, Santa Fe.

---------- (2017). Régimen de Previsión Social Docente de Jurisdicción Nacional. Concepto e Historia: de Julio A. Roca a Néstor Kirchner. *Revista Polifonía*, en proceso de evaluación. Luján.

Sánchez, D.; Díaz, V.; Celia, R. y Bello, D. (2007). *Los regímenes jubilatorios especiales*, CABA. Observatorio de Política Públicas, Cuerpo de Administradores Gubernamentales de la jefatura de Gabinete de ministros.

SINDICALISMO DOCENTE UNIVERSITARIO. LA CONFORMACIÓN DEL COLECTIVO DOCENTE ENTRE LA REIVINDICACIÓN SECTORIAL Y LA EXPRESIÓN POLÍTICA (1995-2015)

Medina, Leticia[1]

RESUMEN

El artículo propone una lectura de la acción sindical de los docentes universitarios argentinos enfocando en la configuración de estructuras de movilización que se constituyeron como actores legítimos de demandas frente al Estado. En particular, analizamos las acciones desplegadas, los posicionamientos y demandas elaboradas y los modos de procesamiento de esas demandas en tres coyunturas particulares: la sanción de la Ley de Educación Superior en 1995, la restitución de la negociación paritaria en 2005 y la aprobación del Convenio Colectivo de Trabajo en 2015. En cada uno de estos momentos, se analiza de qué manera el sindicalismo docente buscó articular demandas sectoriales vinculadas con las formas de regulación del trabajo docente, con posicionamientos públicos de fuerte contenido político en torno a la educación y el rol de la Universidad. En ese marco, se sostiene que este doble papel del sindicalismo universitario -como representante de los trabajadores en el plano reivindicativo-gremial y como herramienta de expresión política del colectivo docente- se constituyó en una clave para el crecimiento de las organizaciones tanto a nivel de sus bases como en su articulación nacional.

Palabras clave: Sindicatos docentes – Universidad – acción colectiva.

INTRODUCCIÓN

El campo educativo se constituyó, desde la recuperación de la democracia en los '80 y a lo largo de las décadas siguientes en nuestro país, en un espacio de disputas que movilizó a docentes, estudiantes y comunidades educativas en general. Los sindicatos docentes de los niveles de educación básica y media —con una trayectoria de lucha que se remonta en algunos casos a comienzos del siglo pasado—, protagonizaron en estos treinta años, conflictos diversos alrededor de la recuperación y ampliación de derechos laborales y sindicales, pero también, en torno al sentido de las reformas propuestas desde el Estado y sus efectos sobre la regulación del trabajo docente.

En el ámbito de las universidades nacionales, los años '80 fueron testigos de la conformación de la CONADU, la primera federación de organizaciones sindicales de docentes de nivel superior. A lo largo de estas tres décadas, los sindicatos docentes universitarios participaron en la construcción de la democracia a partir de la conformación de colectivos docentes y la acción contenciosa alrededor de demandas sectoriales, así como en torno a la educación y el conocimiento público y al papel de las universidades.

Buena parte de los estudios sobre el sindicalismo en los '80 que enfocaron en los procesos de normalización / reinstitucionalización a la salida de la dictadura,

[1] FFyH-UNC.

consolidaron una visión homogénea sobre la situación y desempeño de los sindicatos durante la recuperación democrática. Sin embargo, como señala Arriaga (2015), es posible reconocer por detrás de esta mirada general una diversidad de situaciones que dan cuenta de la heterogeneidad del mundo sindical y la multiplicidad de modos de enfrentar los desafíos de la época. En ese marco, resulta pertinente recuperar las contribuciones que distintos autores vienen realizando al estudio de los diferentes modelos y concepciones del sindicalismo argentino, de modo de complejizar aquellas otras perspectivas centradas en un análisis del desempeño de las organizaciones sindicales desde una visión estrictamente estratégica –y en muchos casos, utilitaria- de la acción.

Frente a estas concepciones, tanto Drolas (2009) –recuperando el modelo analítico de Bisio (1999)- como Armelino (2015), entre otros, proponen incorporar al análisis del desempeño de las organizaciones sindicales una mirada sobre los procesos históricos de su construcción, los esquemas valorativos que sustentan las organizaciones y los objetivos de más amplio alcance que definen en parte sus estrategias. En este enfoque complementario al de la racionalidad utilitaria, la dimensión política de la acción colectiva asume un lugar prioritario para el análisis.

De esta manera, en este trabajo proponemos una lectura del proceso de articulación y desarrollo de un activismo sindical docente en el ámbito de las universidades públicas, que tiene su origen en los años de la transición a la democracia, que confrontó con las propuestas de reforma económica y política del período neoliberal, y que atravesó la etapa posterior de gobiernos kirchneristas con fuertes divisiones internas y posturas antagónicas respecto de la relación con el Estado.

Sobre la base de una descripción de los procesos de conformación y los avatares de las organizaciones sindicales de la docencia universitaria en los últimos 20 años, enfocamos en tres coyunturas significativas de la historia reciente que nos permiten analizar las respuestas de los sindicatos frente a ciertas transformaciones en el escenario político y en las políticas educativas: la sanción de la Ley de Educación Superior en 1995; la recuperación de la instancia de negociación paritaria en 2005, y la aprobación del primer Convenio Colectivo de Trabajo Docente en 2015.

En este marco, la acción colectiva aparece como territorio clave para el reconocimiento de los actores que emergieron a lo largo de este período en el espacio sindical universitario, las demandas elaboradas y los sentidos que articularon en el espacio público. Pero además, estos momentos de conflicto nos permiten dar cuenta de los rasgos de un tipo de sindicalismo que, tributario de cierta cultura política propia del período de transición a la democracia, se configura tanto alrededor de las demandas específicas de los trabajadores del sector como en torno de un conjunto de valores, definiciones y horizontes políticos que otorga a estas organizaciones un perfil particular.

TRABAJO DOCENTE, DESARROLLO DEL SISTEMA UNIVERSITARIO ARGENTINO Y ACTIVISMO SINDICAL

El sistema universitario argentino se compone actualmente de 132 instituciones de Nivel Superior —de gestión pública y privada— distribuidas a lo largo y ancho del territorio nacional. La población de docentes que desarrolla sus actividades en el sistema universitario nacional es de aproximadamente 150 mil trabajadores y trabajadoras.

Casi la totalidad de las universidades públicas cuentan con sindicatos formalmente constituidos, y en muchas de ellas existe más de uno (reflejo de la competencia entre las centrales sindicales luego de la división de la Federación producida a comienzos de este siglo, como veremos más adelante). La tasa de afiliación a las agrupaciones en el ámbito de la docencia universitaria es del 35%, ligeramente por debajo de la tasa promedio del sindicalismo argentino (37% en el sector privado según estudios del Ministerio de Trabajo en 2011, y un porcentaje aún mayor, en el sector público) (Trajtemberg y otros, 2013).

Visto en perspectiva histórica, el sistema universitario argentino registra escasos antecedentes de activismo sindical docente hasta entrado el período de recuperación democrática, luego de la última dictadura militar (1976-1983). A mediados de la década del ochenta se conformaron los primeros sindicatos docentes en algunas universidades nacionales, con una característica particular: no se organizaron en función de la pertenencia institucional a la Universidad, sino en torno a la actividad dentro de cada una de las facultades, evidenciando como marca de origen el peso de las identidades profesionales en la conformación de estas entidades sindicales. Esta marca se hace visible también en la denominación asumida por las organizaciones sindicales de la primera etapa —aunque esta característica se extendió hasta fines de los años '90—, que se identificaron como "asociaciones" o eventualmente "coordinadoras".[2] Será posteriormente, y de manera evidente en las organizaciones conformadas hacia el interior de las nuevas universidades creadas en el período 2003-2015, que la denominación de "sindicato" aparecerá como marca identitaria de las organizaciones de trabajadores docentes universitarios.[3]

En 1985 se constituyó la Federación Nacional de Docentes Universitarios (CONADU).[4] Desde esa fecha y hasta la actualidad, otras organizaciones como la Federación de Asociaciones Gremiales Docentes de la Universidad Tecnológica (FAGDUT) se incorporaron al activismo gremial de los docentes universitarios, y se produjeron rupturas y nuevos agrupamientos que dieron origen a CONADU Histórica (en el año 2001) y a la Federación de Docentes Universitarios (FEDUN) en 2004. Al mismo tiempo, las transformaciones normativas, institucionales y políticas que atravesó el sistema universitario en las últimas décadas -entre otras: la democratización de las Universidades a la salida de la dictadura; la sanción de la Ley de Educación Superior en 1995; el recorte presupuestario hacia el final anticipado del gobierno de De la Rúa; la restauración de la negociación colectiva en 2005; la creación

[2] Entre otros sindicatos de las primeras décadas del período: Asociación de Docentes e Investigadores Universitarios de Córdoba (ADIUC); Asociación de Docentes Universitarios de Villa María (ADUVIM); Asociación de Docentes Marplantenses (ADUM), Asociación de Docentes e Investigadores de la Universidad de Jujuy (ADIUNJU), Asociación de Docentes Universitarios del Sur (ADUNS), Asociación de Docentes de la Universidad Nacional del Comahue (ADUNC) ; y por otra parte la Coordinadora de Asociaciones de Docentes de Rosario (COAD).

[3] Entre otros: Sindicato de Docentes e Investigadores Universitarios de San Luis (SIDIU), Sindicato de Docentes e Investigadores de la Universidad Nacional de La Rioja (SIDIUNLAR), Sindicato de Docentes de la Universidad de Cuyo (SIDUNCU), Sindicato de Docentes de la Universidad de San Juan (SIDUNJS), Sindicato de Docentes de la Universidad de La Matanza (SIDUNLAM), Sindicato de Trabajadores Docentes Universitarios de Entre Ríos (SITRADU).

[4] La sigla CONADU hace referencia a la denominación que originalmente tomó el espacio, reunido por primera vez en Córdoba a fines del año 1984. En esa oportunidad se constituyó una Comisión Coordinadora Nacional Provisoria de Asociaciones y Federaciones de Docentes e Investigadores de universidades nacionales, con la presencia de representantes de Entre Ríos, Rosario, Nordeste, Misiones, Buenos Aires, La Plata, Mar del Plata, La Pampa, San Juan, Comahue, Santiago del Estero, Córdoba, Río IV, Tucumán y UTN (en el caso de los dos últimos la presencia fue en carácter de observadores).

de nuevas universidades y el crecimiento del sistema universitario entre 2003 y 2015, implicó importantes desafíos y generó oportunidades para la acción colectiva desde los trabajadores docentes.[5]

A lo largo de estos más de 30 años, los sindicatos docentes universitarios sostuvieron una acción reivindicativa vinculada con la defensa del salario y las condiciones de trabajo de los docentes, pero a la vez se constituyeron como actores protagónicos en el escenario de disputas en torno a los sentidos sobre la universidad pública, las políticas educativas y el modelo de ciencia y tecnología, entre otros asuntos.

LA SANCIÓN DE LA LES Y LA INAUGURACIÓN DE LA NEGOCIACIÓN PARITARIA EN LAS UUNN

Al inicio de la etapa menemista, en 1990, el sistema universitario nacional se componía de 27 Universidades Nacionales. Durante los diez años de gobierno de Carlos Menem, se crearon nueve nuevas instituciones universitarias (Universidades de San Martín, General Sarmiento, Lanús, La Matanza, Patagonia Austral, La Rioja, Quilmes, 3 de febrero y Villa María), con lo que la población de trabajadores docentes de nivel superior se incrementó de manera significativa (en 1996 había 96 500 docentes en 33 Universidades; las primeras seis nuevas universidades sumaron unos 3200 docentes al sistema).

Este crecimiento del sistema universitario no se acompañó, sin embargo, de un avance en el mejoramiento de las condiciones de trabajo docente. Entre 1989 y 1998 no se registraron instancias de negociación colectiva; los salarios docentes permanecieron prácticamente congelados y se aprobó, en 1993, el sistema de incentivos[6], que introducía distorsiones y diferencias salariales entre los trabajadores, incrementando la fragmentación y la competencia en el colectivo docente. En efecto, desde fines de los años ochenta, el proceso hiperinflacionario había implicado un fuerte descenso en el poder adquisitivo del salario del conjunto de los trabajadores. Una vez estabilizado el nivel de precios en la economía, los salarios tuvieron aumentos muy parciales, de modo que la pérdida de valor del salario no se revirtió durante los años subsiguientes.

En este período, aun sin negociación paritaria del salario, en algunas ocasiones el Estado nacional otorgó algunos incrementos focalizados en determinados segmentos del escalafón docente. En 1992 se otorgó un aumento cercano al 30% para los docentes con dedicaciones exclusivas —una proporción menor del total de docentes—, profundizando la dispersión salarial. Un año después, el decreto 1610 estableció un adicional remunerativo no bonificable para los docentes con dedicaciones semiexclusiva y simple. Este aumento resultó menor que el de 1992, de modo que la diferenciación entre los sueldos de los docentes con dedicación exclusiva y el resto se mantuvo: aquellos que tenían dedicaciones parciales cobraban por cada

5 Para un análisis histórico de estas transformaciones ver entre otros Buchbinder, Pablo (2005) Historia de las universidades argentinas, Sudamericana.

6 El Programa de Incentivos a Docentes-Investigadores de las Universidades Nacionales, fue creado por la Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Cultura y Educación mediante Decreto 2427 de fecha 19 de noviembre de 1993. Tiene por objeto promocionar las tareas de investigación en el ámbito académico, fomentando una mayor dedicación a la actividad universitaria así como la creación de grupos de investigación. Comenzó a aplicarse a principios de 1994 y, desde ese momento, los docentes que cumplen con las condiciones que establece el referido decreto, perciben tres veces por año un suplemento de remuneración acorde a su "Categoría Equivalente de Investigación" (CEI) y Dedicación Docente y de Investigación (Anuario Estadístico de la SPU, 1996).

hora de trabajo menos que sus colegas con dedicación exclusiva (IEC-CONADU, salarios 2010).

Por esos años, la CONADU contaba con 23 sindicatos de base en todo el territorio nacional.[7] En 1991 había logrado su personería gremial –incluso antes que muchos de sus sindicatos de base-, y comenzaba la "etapa institucional" del sindicalismo docente universitario. Desde 1990, también la Federación de Asociaciones Gremiales de la Universidad Tecnológica (FAGDUT) tramitaba su personería, obteniéndola en 1993. Desde 1990, se había retirado de CONADU al constituirse como entidad de primer grado, como estrategia para la obtención de la personería gremial (la organización "baja un escalón", de entidad de segundo grado a entidad de primer grado, dado que la representación colectiva a nivel federativo estaba en manos de la CONADU). De este modo, la tramitación de la personería gremial le permitió participar como entidad autónoma en las negociaciones paritarias celebradas de allí en adelante (FAGDUT, 2014).

En junio de 1995, un mes después de asumir Carlos Menem su segundo mandato como presidente de la Nación, el Ejecutivo envía al Congreso el proyecto de Ley de Educación Superior, que daba el marco legal al proceso de reformas neoliberales del sistema universitario impulsado por el gobierno. Sobre el sentido de estas reformas, es posible identificar que la incorporación de la agenda impulsada por el Banco Mundial para orientar las transformaciones del sistema educativo implicó un conjunto de acciones sustentadas en el discurso de la "calidad", la necesidad de una "reforma estructural" y la importancia de la generación de recursos. En ese marco, "la consolidación del rol de Estado como Estado Evaluador y de la evaluación como eje estructurante de las políticas universitarias constituye el rasgo dominante de este período" (Suasnábar, 2011).

El proyecto de ley ya había sido presentado ante las autoridades universitarias un año antes y contaba para ese momento, por un lado, con la resistencia del conjunto de rectores de extracción radical que dominaba el escenario del sistema universitario; y por otro lado, con la férrea oposición de la Federación Universitaria Argentina (FUA) y de la CONADU. En ese contexto, desde la presentación del proyecto en la Cámara de Diputados se produjeron movilizaciones a nivel local de cada universidad, y también masivas manifestaciones de rechazo a la Ley frente al propio Congreso de la Nación.

El 21 de junio debía tratarse el proyecto de Ley en la Cámara de Senadores, pero una movilización de más de 25 mil personas —liderada por la FUA y con fuerte apoyo del sindicalismo docente[8]— obligó al gobierno a suspender la sesión. Por otra parte, entre el 23 y el 25 de junio se desarrolló en Mar del Plata un Congreso de las Universidades Nacionales impulsado por la FUA, que si bien no logró el aval del Consejo Interuniversitario Nacional (CIN), contó con la participación de veinte universidades que debatieron acerca de los distintos aspectos vinculados con el proyecto de Ley. En la asamblea de cierre tomaron la palabra el Rector de la UNMdP, Dr. Petrillo, el presidente de la FUA, Daniel Nieto, y José Luis Molina, Secretario General de la CONADU, evidenciando los avances de una articulación entre autoridades universitarias, organizaciones estudiantiles y sindicatos docentes para frenar el avance de la LES.

[7] Actas del Congreso extraordinario de CONADU, 29 de febrero, 1 y 2 de marzo de 1996, El Volcán, San Luis.

[8] Entre otros ADULP, uno de los sindicatos de base más poderosos de CONADU, decretó la medida de paro activo acompañando desde La Plata la movilización al Congreso Nacional.

Finalmente, luego de una ronda de exposiciones por parte de distintos actores en la comisión de educación de la Cámara de Senadores —entre otros, la CONADU y la Federación Argentina de Trabajadores de las Universidades Nacionales (FATUN)—, la Ley de Educación Superior N° 24 521 fue sancionada el 20 de julio de 1995. Sin embargo, el conflicto no se cerró inmediatamente, y la confrontación se trasladó al ámbito judicial a partir de la presentación, por parte de varias universidades y con el apoyo de la CONADU, de pedidos de inconstitucionalidad de la LES.

Los principales puntos de conflicto expresados por el conjunto de actores opositores a la Ley, giraban en torno a la defensa de la autonomía universitaria y la gratuidad de los estudios de nivel superior. En ese sentido, la CONADU articuló sus reclamos alrededor de una crítica a los avances del gobierno sobre la autonomía universitaria, que se expresaba, según la Federación, en la creación de entidades encargadas de la acreditación y evaluación de las carreras de grado y posgrado, como la CONEAU[9]. Por otra parte, cuestionaba todos aquellos aspectos de la ley en los que se advertía un avance de la mercantilización de la educación: arancelamiento de los posgrados, incorporación de contribuciones en el grado, fortalecimiento del sistema privado de educación superior, entre otras. Desde esta perspectiva, CONADU acompañó acciones legales de distintas universidades a la vez que sostuvo una presencia permanente en las calles y en toda convocatoria orientada a deslegitimar la sanción —y luego, la aplicación— de la Ley.

Pero, además, la LES incorporaba una cuestión sensible para las organizaciones sindicales docentes: la posibilidad de descentralizar la responsabilidad patronal en las Universidades, a tono con la descentralización del sistema de educación general operada en el marco de la reforma educativa de comienzos de la década. En ese sentido, la CONADU expresó un fuerte rechazo a cierta "exaltación de la autarquía" contenida en la ley, que según la Federación implicaba que "… la Universidad pasa a ser su propio Estado, un Estado gobernado por el Rector. Esto fue un problema, en el sentido de que produce una atomización de las Universidades" (entrevista a Claudia Baigorria en AAVV, 2011).

Si bien esta iniciativa ya tenía antecedentes —y se confirmó con la sanción de la nueva Ley[10]— lo cierto es que fueron escasos y poco significativos los acuerdos locales que incidieron sobre el salario o sobre formas de regulación del trabajo docente en el ámbito universitario.[11] En buena medida, la oposición sistemática de los sindicatos docentes a cualquier forma de descentralización de las negociaciones, constituyó un obstáculo para el avance de esta estrategia gubernamental.

---

[9] En ese marco, la Secretaría de Políticas Universitarias se constituyó como un órgano centralizado desde el que se ejecutaron un conjunto de programas especiales definidos desde el Ejecutivo. "La centralidad de la evaluación que atravesará todas las acciones estatales tendrá como resultado la emergencia de nuevos actores en la construcción de políticas como los "mandarinatos académicos" (comité de pares) y la activa presencia de una tecno-burocracia estatal con altas credenciales académicas" (Suasnabar, 2011).

[10] La Ley de Presupuesto Nacional de 1995, N° 24.447, dispuso la transferencia de la "responsabilidad patronal" a las universidades, de modo que el establecimiento de los salarios quedaba a cargo de cada institución. Esta resolución quedó consolidada al ser incluida también en la Ley de Educación Superior N° 24.521.

[11] Un ejemplo de estas negociaciones es el que dio origen al ítem denominado "equiparación provincia" en el salario de los docentes preuniversitarios de la Universidad Nacional de Córdoba, según el cual los salarios docentes de las escuelas dependientes de la UNC deben ajustarse a la escala salarial del nivel de educación media de la Provincia si ésta se encuentra por encima de los salarios de la UNC para este nivel.

Luego de la sanción de la Ley y durante las décadas posteriores, el cuestionamiento de los principales aspectos de esta normativa y la demanda por un nuevo marco legal para el sistema de educación superior se sostuvo en la agenda de la Federación. El sentido político de esta exigencia se evidencia en la elaboración del documento "15 puntos para una nueva Ley de Educación Superior", en cuya fundamentación se expresa

> (…) la necesidad de generar un marco legal que acompañe el cambio de rumbo del proceso político-social que se verifica desde hace varios años en nuestro país y en América Latina, fortaleciendo su sentido democratizador. Este es, precisamente, el objetivo que debería situarse en el primer plano de cualquier proyecto legislativo que pretenda llevar al plano institucional la idea del compromiso social que constituye el fundamento del carácter público de la universidad. (…) La democratización de la Universidad debe significar la adecuación de sus instituciones, de sus objetivos, y de su actividad real, a las tareas que impone avanzar en la democratización general de la sociedad, contribuyendo al desarrollo de aquellas condiciones que permitan lograr una justa distribución de la riqueza en todas sus formas, base material y simbólica necesaria para desmontar los mecanismos estructurales que reproducen la desigualdad y la exclusión en la sociedad (IEC-CONADU, 2013).

La movilización y el activismo sindical generado alrededor del rechazo a la LES encontró poco después dos vías de canalización con resultados positivos en cuanto al fortalecimiento de la organización sindical en distintas temporalidades. Por un lado, en agosto la CONADU conforma una comisión para elaborar un proyecto de Convenio Colectivo, atendiendo a las oportunidades políticas del escenario. En efecto, poco tiempo antes se había obtenido la personería gremial; la Organización Internacional del Trabajo había elaborado una recomendación a fines de los ochenta respecto de la necesidad de contar con Convenios Colectivos en el sector público, y se habían sancionado leyes paritarias para los trabajadores del sector educativo y para los trabajadores estatales. En ese marco, la CONADU avanzó con decisión y el primer proyecto de Convenio Colectivo para el sector docente universitario fue aprobado en el Congreso de la Federación a fines de 1995 en la localidad de Termas de Río Hondo.

Por otra parte, en julio de 1995 —a días de sancionada la LES— el Presidente sanciona el decreto 1007/95 que instituye la negociación paritaria de nivel general y de nivel particular para el Sistema Universitario Nacional. Con esa herramienta, en 1998 se concreta el primer acuerdo paritario que incluye, además de un incremento salarial, una reglamentación de las funciones y tareas docentes que rige hasta hoy (decreto 1470/98). La negociación salarial se ordenó a través de un instrumento presupuestario novedoso, denominado "Plan Plurianual", que disponía una masa de 65 millones de pesos dentro del presupuesto de las Universidades y en el marco del cual debía desarrollarse un proceso de recomposición salarial acordado entre las partes.

Una mirada retrospectiva sobre toda la década permite dar cuenta de los escasos avances de la organización sindical docente universitaria en materia de derechos y condiciones de trabajo. Solo existió una instancia de negociación paritaria —la de 1998, que supuso una recomposición salarial del 7% a través de una suma remunerativa no bonificable y que no respetó el nomenclador salarial—. Como consecuencia, entre 1993 y 2001 los salarios reales estuvieron aproximadamente en la mitad de los valores del año 1987 (IEC-CONADU, 2010).

No obstante, los altos niveles de conflictividad desatados alrededor de la sanción de una nueva Ley de Educación Superior permitieron incorporar a la agenda del debate —tanto interno como público— algunos temas vinculados con la defensa de la Universidad pública y la concepción de la educación como un derecho social, que debía ser abstraída de la lógica mercantil: "El eje pasa a ser las políticas educativas. Frente a la centralidad que toman los planes del Banco Mundial de arancelar la Universidad, el planteo de CONADU se vuelca en la defensa de la educación pública" (Entrevista a Claudia Baigorria en AAVV, 2011: 54).

De esta manera, si bien las conquistas fueron modestas en el plano de las reivindicaciones laborales, el desarrollo de la acción contenciosa alrededor de la sanción de la LES supuso fuertes debates en torno de la autonomía universitaria, el derecho a la educación entendida como bien social y el rol del Estado en el financiamiento de la Universidad pública. A la vez, el conflicto fue configurando escenarios de encuentro entre las organizaciones sindicales docentes y estudiantiles, que no se limitaron a la manifestación callejera sino que incluyeron espacios de debate y producción de propuestas alternativas como el Congreso de las Universidades Nacionales realizado en Mar del Plata.

DESANDANDO EL NEOLIBERALISMO EN LAS UUNN DESDE LAS ORGANIZACIONES SINDICALES

En los años posteriores a la crisis política, económica y social de finales 2001, un espacio sindical docente fragmentado y debilitado luego de sucesivas rupturas internas,[12] enfrentó con dificultades el deterioro del salario y de las condiciones de trabajo en las Universidades.

En el Congreso Extraordinario de agosto de 2002 participaron catorce sindicatos de base y dos sindicatos como observadores. En ese año, la Corte Suprema ordenó la restitución del 13% del recorte de los salarios estatales dispuesto por el gobierno de la Alianza en 2001[13], una demanda de todos los gremios de base de la docencia universitaria. Luego de la devaluación y el rebrote inflacionario, los salarios docentes sufrieron un deterioro de alrededor del 40% de su valor. En el año 2003, el poder adquisitivo de los salarios docentes se encontraba en el pico más bajo de toda su historia y era el más deprimido de todo el sector de la administración pública (IEC-CONADU, 2003).

De allí en más, los incrementos salariales anuales se otorgaron por decreto, es decir, sin participación formal de la parte gremial en la puja salarial. Pero entre 2004 y 2005 estalla nuevamente el conflicto por el salario, con protagonismo de los sindicatos docentes.

[12] En 1998, en un contexto de crisis y de emergencia del sector político que llevaría a la Alianza al gobierno nacional, la CONADU registra los primeros quiebres internos. El Congreso ordinario y de elección de autoridades de 1998 no logra constituirse y la CONADU queda acéfala. Esta situación se extiende hasta el año 2000, cuando el Ministerio de Trabajo de la Nación nombra un delegado normalizador que convoca a elecciones. Sólo seis sindicatos de base reunían los requisitos formales para participar en este proceso electoral, por lo que un conjunto mayoritario de sindicatos que habían quedado afuera se consideraron *proscriptos* en lo que denunciaron como una "intervención" del Estado en la vida interna de la organización sindical. Finalmente, la CONADU eligió a sus autoridades y quedó constituida por nueve entidades de base, mientras que por otra parte se conformó una Mesa Nacional Coordinadora de Asociaciones de Base de CONADU –antecedente inmediato de la CONADU Histórica- integrada por 18 sindicatos.

[13] En 2001 se produjo el recorte del 13% a los salarios mayores a $500; este recorte estuvo vigente entre julio 2001 a diciembre 2002, cuando la Corte Suprema ordenó la restitución de los salarios.

En 2004 se había realizado una serie de reuniones entre la representación sindical de la docencia universitaria y el responsable de la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU), Juan Carlos Pugliese. En ese marco de negociación informal, se dejaron sentadas las demandas del sector docente: la recomposición del salario deprimido[14], el "blanqueo" salarial (dado que hasta ese momento un porcentaje cercano al 70% estaba representado por sumas no remunerativas ni bonificables); la universalización de los decretos de la década anterior que introducían beneficios salariales a segmentos particulares de la planta docente, el restablecimiento del nomenclador salarial docente[15] y, en términos procedimentales, la restitución de la negociación paritaria. Aunque se lograron algunos avances –un acuerdo sobre los términos del "blanqueo" del salario y la universalización del decreto 1610-, el debate fue complejo y no cubrió las expectativas de los docentes. En mayo, el gobierno nacional anunció un incremento salarial para los trabajadores de la administración pública, cuyos salarios se encontraban significativamente retrasados. La exclusión de los trabajadores del sistema universitario nacional[16] fue la gota que rebalsó el vaso y, en la segunda quincena de mayo, CONADU y CONADU Histórica coincidieron en jornadas de lucha, movilización y un paro nacional, el primero de la era kirchnerista.

Entre el paro de mayo de 2004 y comienzos del año siguiente, CONADU —la única entidad reconocida formalmente— logró firmar algunos otros acuerdos como el pago de un estipendio equivalente al otorgado al resto de los trabajadores del Estado, a la vez que se dispusieron por decreto nuevos ajustes salariales que continuaron distorsionando el nomenclador docente. Pero en el mes de mayo de 2005 se inaugura un ciclo de protesta que involucrará a gran parte del sector educativo en todo el país. El 3 y 4 de mayo se concreta un paro por 48 horas de la docencia universitaria en reclamo por el blanqueo salarial de las sumas en negro, un incremento salarial para el cargo testigo, el reconocimiento de los docentes *ad honorem* y la generalización de la jubilación con el 82% móvil. El Ministerio de Educación de la Nación convocó entonces a una reunión de la comisión mixta —conformada por representantes gremiales y del Consejo Interuniversitario Nacional— pero las centrales sindicales denunciaron demoras y no se produjeron avances.

El día 20 de mayo, las dos principales federaciones de docentes universitarios (CONADU y CONADU Histórica) completaban su tercera jornada de un paro por 72 horas, que confluyó con el paro nacional de la CTERA —liderada por Hugo Yasky— en demanda de una Ley nacional de financiamiento educativo que fijara como horizonte un presupuesto para educación equivalente al 6% del PBI. En el mes de junio, como resultado de la creciente conflictividad entre los trabajadores docentes, el gobierno nacional dispuso la reapertura formal de la paritaria nacional de la docencia universitaria, que se desarrolló en una primera etapa hasta el mes de agosto. Sin embargo, las negociaciones encontraron su límite principal en la propia debilidad interna del espacio organizacional del sindicalismo universitario. Por una parte, la CONADU Histórica aún no había logrado su reconocimiento formal como entidad de

[14] Una de las prioridades de los sindicatos era la recuperación de los salarios reales, en particular de aquellos que se ubicaban en los niveles más bajos. En ese sentido, se estableció como objetivo una remuneración para el cargo testigo equivalente a la mitad de la canasta básica que define la línea de pobreza.

[15] El nomenclador salarial, aprobado en el Congreso de CONADU de 1987 y que se mantiene sin cambios sustantivos hasta el día de hoy, establece un escalonamiento entre los salarios de los diferentes puestos que pueden tener los docentes universitarios, en relación con tres parámetros: a) el cargo o categoría, b) la dedicación horaria, y c) la antigüedad en el cargo.

[16] Diario *Página/12*, 18 y 19 de mayo de 2004.

segundo grado, y tensionaba la negociación paritaria desde fuera de la mesa de discusión con posiciones radicalizadas. En cuanto a la CONADU, su complejo proceso de normalización y una nueva ruptura interna —que en 2004 había dado origen a la Federación Nacional de Docentes Universitarios, FEDUN— derivó en una fragmentación interna que dificultaba la construcción de demandas y posiciones para la negociación paritaria: "Desde junio a agosto hubo una paritaria en la que los 9 sindicatos que tenía CONADU nos dividíamos a veces 5 a 4 ó 6 a 3" (Entrevista a Pedro Sanllorenti).

En poco tiempo, una de estas fracciones de CONADU vinculada con partidos de izquierda y conformada por los sindicatos de Córdoba, San Luis, Río IV, una parte de Rosario y luego Villa María conformaron "La Regional" – Frente de recuperación gremial. Cuando en el mes de agosto los paritarios de CONADU firmaron un acuerdo en la mesa de negociación, luego de una votación dividida en el plenario de la Federación, la fracción derrotada decidió continuar con medidas de fuerza. El conflicto tuvo su punto más alto en Córdoba en donde la Asociación de Docentes e Investigadores Universitarios de Córdoba (ADIUC), con el apoyo de La Regional y de la CONADU Histórica, logró mantener el no inicio de clases en el segundo cuatrimestre y desarrolló masivas manifestaciones junto a los estudiantes.[17]

De esta manera, el intento de cierre del conflicto resultó infructífero y las principales federaciones docentes realizaron un plenario conjunto en Córdoba en el que se formuló un nuevo pliego de demandas: recomposición salarial; carrera docente con estabilidad laboral; blanqueo de sumas en negro; inmediato pago de la deuda de FONID y jubilación con 85% móvil.[18]

Luego de un arduo proceso de negociación, entre el 3 y el 9 de septiembre se firma en el CIN, el primer acuerdo paritario suscripto por las tres federaciones docentes reconocidas (CONADU, CONADU Histórica y FEDUN). El acuerdo contenía los puntos ya resueltos en agosto y sumaba algunos nuevos —como la titularización de los docentes interinos de nivel preuniversitario en Córdoba—. El logro principal, no obstante, fue la obtención de un incremento salarial de alrededor del 50% y la conquista del blanqueo salarial —en un plan que comenzaba luego de la firma y debía completarse al año siguiente—.

La continuidad del conflicto en Córdoba, aún habiendo firmado el acuerdo por parte de la CONADU, daba cuenta de la fragmentación del espacio sindical docente. Como vimos, en 2001 se había constituido de hecho la CONADU Histórica luego de un proceso de ruptura interna de la CONADU, y en el Congreso de Termas de Río Hondo de 2004 un conjunto de sindicatos —comandados por Daniel Ricci, dirigente de la UBA— se retiró del plenario de CONADU y formó posteriormente una nueva central, la FEDUN. Con acuerdos en el Ministerio de Trabajo, la FEDUN obtuvo el reconocimiento legal incluso antes que la CONADU Histórica, que reclamaba este derecho desde tiempo antes.

El ciclo de protesta iniciado a mediados de 2005 fue el de mayor movilización y activismo sindical del sector educativo desde la sanción de la Ley de Educación Superior en 1995. Si bien los resultados de las negociaciones se centraron en la di-

[17] En el marco de este conflicto en Córdoba, se realizaron marchas multitudinarias que fueron creciendo en participación y articulación de actores. Asimismo, en agosto varias de las dependencias de la UNC y de la UNRC fueron ocupadas pacíficamente por estudiantes y docentes durante varios días. *(La Voz del Interior, 23 al 27 de agosto de 2005).*

[18] Afiche conjunto de CONADU y CONADU Histórica con el título "PLAN DE LUCHA NACIONAL".

mensión reivindicativa —incremento salarial, blanqueo de sumas en negro, estabilidad docente: aspectos en los que se obtuvieron conquistas muy significativas— el escenario de conflictos también habilitó debates en torno a la condición de trabajo de los docentes universitarios, el presupuesto universitario y el rol de la Universidad pública. La fuerte presión de los sindicatos docentes permitió la restitución de la negociación paritaria, en el marco de la cual no se volvieron a admitir incrementos salariales en negro o que distorsionaran el nomenclador docente. En algún sentido, las luchas del 2005 permitieron comenzar a poner fin a una etapa signada por el congelamiento salarial, el vaciamiento de la negociación paritaria y el desfinanciamiento de la educación superior en la Argentina, e incorporar al sistema universitario en el debate de un nuevo modelo de país con desarrollo nacional e inclusión. Asimismo, el escenario de confrontación configurado en 2005 incentivó una vez más la producción de articulaciones, no sólo hacia el interior de un espacio sindical fragmentado, sino también con otros sindicatos docentes de la educación general y con organizaciones estudiantiles universitarias.

LA CONQUISTA DEL CONVENIO COLECTIVO Y LA CONSOLIDACIÓN DEL SINDICALISMO UNIVERSITARIO

En el período 2003 – 2015, se crearon 24 nuevas instituciones de gestión estatal y 13 de gestión privada. De esta manera, en 2015 el sistema universitario nacional contaba ya con 62 instituciones universitarias del ámbito público y otras 62 de carácter privado. Según los últimos datos estadísticos proporcionados por la SPU, el total de docentes del sistema en 2013 llegaba a los 130 mil trabajadores y trabajadoras docentes.[19] Al mismo tiempo, se produjeron importantes avances en cuanto al financiamiento del sistema y la construcción de nuevos marcos legales que orientaron importantes cambios en la educación pública.

Por un lado, se registró una tendencia sostenida de crecimiento en el presupuesto universitario, que permitió un proceso de recomposición salarial significativo para los trabajadores del sistema. Además, en 2009 se promulgó la Ley 26 508/9 de Jubilación con el 82% móvil, que alcanza al conjunto de los docentes universitarios. Por otra parte, la creación del Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación, así como el aumento presupuestario para estas actividades, marcaron también progresos importantes respecto de la etapa anterior. Sin embargo, como advierte Suasnábar (2011), no se lograron avances en la discusión del principal marco normativo que regula el funcionamiento del sistema universitario. A pesar del trabajo sostenido y la demanda de todo el arco sindical docente, la Ley de Educación Superior heredada de los años '90, sólo recibió modificaciones parciales:[20] "De tal forma, las políticas universitarias expresan no solo buena parte de las tensiones y contradicciones apuntadas, sino más aún revelan la relativa autonomía de un campo y sus actores con probada capacidad para reapropiarse y resignificar la acción estatal" (Suasnábar, 2011).

Este crecimiento del sistema universitario en el período 2003-2015 redundó en un fortalecimiento de la CONADU, identificada con el gobierno kirchnerista, que

[19] Datos del Sistema de Consulta de Estadísticas Universitarias según Sistema RHUN, año 2013. Disponible en: http://estadisticasuniversitarias.me.gov.ar/#/seccion/3

[20] Aunque la Cámara de Diputados había aprobado en 2013 una modificación a la LES, no fue sino hasta 2015 que la Cámara Alta ratificó esos cambios. La reforma establece, entre otros criterios, la responsabilidad principal del Estado en el financiamiento de la educación superior y la gratuidad de los estudios de grado en las universidades públicas.

hacia el final del período se posicionaba como la Federación con mayor representación a nivel nacional, más gremios de base integrados y también una creciente disponibilidad de recursos. Según la propia dirigencia gremial, esto era resultado no sólo del crecimiento político-gremial registrado en el seno de la Federación[21], sino principalmente de haber definido con claridad "como objetivo de nuestra intervención político sindical, una transformación profunda de la Universidad Pública que la vuelva más democrática y más inclusiva como condición de volverse protagonista de los cambios y transformaciones que nuestro país necesita" (Memoria de CONADU, período julio 2015- julio 2016).

A partir de su incorporación a la Internacional por la Educación (IE) y del Movimiento Pedagógico Latinoamericano (MPL), la CONADU avanzó en la articulación con sindicatos y organizaciones de la educación de la región y el mundo, asumiendo un conjunto de definiciones y perspectivas que fortalecieron la dimensión política de la acción sindical. En la Memoria institucional del período 2015-2016 se valora la participación de CONADU en el MPL en tanto significa

> (…) un aporte desde el campo educativo al proceso de cambio regional y se inscribe en los esfuerzos por reafirmar el compromiso de los trabajadores docentes con la militancia por una educación al servicio de la liberación, que se enraíce en las luchas emancipatorias de los pueblos de América Latina y el Caribe, de las que las trabajadoras y los trabajadores de la educación somos parte indisoluble, (Memoria de CONADU, período julio 2015-julio 2016).

Por su parte, la CONADU Histórica también presentaba un posicionamiento en el que la dimensión reivindicativa y gremial quedaba subordinada a los valores y la proyección política de la organización. En su discurso de asunción luego de la elección de autoridades de la Federación, el nuevo secretario adjunto Antonio Roselló afirmaba:

> La CONADU Histórica se mantendrá como nació después del `98, a la cabeza de los reclamos por una universidad pública al servicio de las mayorías nacionales, junto al movimiento estudiantil combativo y junto a los no docentes en lucha, para defender a la universidad pública. En ese camino, nuestra primera responsabilidad va a ser mantener independiente a la Federación del Gobierno que se va, del que venga y de los rectores.[22]

La CONADU Histórica mantuvo durante todo el período una posición confrontativa con el gobierno nacional, lo cual supuso también una acción sistemática y permanente de distanciamiento respecto de la CONADU. Desde la resolución del conflicto salarial en 2005 en adelante, esta Federación rechazó la mayoría de los acuerdos paritarios suscriptos por la CONADU, la FEDUN y el resto de las federaciones con participación minoritaria en la mesa de negociación.[23] Sin embargo, una demanda común y con una larga historia de construcción conjunta mantuvo activas las

[21] En los últimos tres años del período, la CONADU pasó de tener 15 organizaciones a integrarse con 30 sindicatos de base, cambiando rotundamente su perfil y su presencia territorial. Asimismo, mantuvo la representación mayoritaria del sector docente universitario, con alrededor del 40% de la cantidad total de afiliados. En segundo lugar, la CONADU Histórica mantuvo una representación de entre el 32 y el 37% en este período.

[22] Agencia CTA, 19 de septiembre de 2015. Disponible en: http://www.agenciacta.org/spip.php?article17251

[23] Mientras que CONADU firmó la totalidad de los acuerdos salariales –que incluían otros aspectos vinculados con la regulación y la jerarquización del trabajo docente- desde 2005, CONADU Histórica suscribió solo los de los años 2009 y 2011. FEDUN dio su acuerdo en todos, salvo en 2006, y FAGDUT se incorporó a la mesa de negociación en 2009, suscribiendo todos los acuerdos anuales (CONADU, 2015).

articulaciones hacia el interior del espacio sindical docente universitario: la exigencia por la aprobación de un Convenio Colectivo para los trabajadores docentes.

El proyecto de Convenio Colectivo de Trabajo había sido desarrollado principalmente en el seno de la CONADU, merced al trabajo sistemático de Pedro Sanllorenti. Desde la aprobación del primer borrador de Convenio por parte de la CONADU en 1995 hasta su homologación por el Ministerio de Trabajo de la Nación en 2015, las federaciones se dieron distintas estrategias tendientes a lograr su concreción. Por una parte, CONADU Histórica posicionaba la demanda por la aprobación del Convenio como salida posible en distintas situaciones de conflicto. Así, por ejemplo, en medio de la discusión salarial del año 2015 y en el marco del lanzamiento de un plan de lucha nacional a mediados de marzo, la Federación reclamó

> (…) respuestas del ministerio de Educación de la Nación y de los rectores del Consejo Interuniversitario Nacional (CIN) a la demanda de urgente convocatoria a la mesa nacional de negociación salarial del sector, y la publicación en el Boletín Oficial, a casi un año de haberse acordado el texto definitivo del CCT y ratificado en sede del Ministerio de Trabajo.[24]

Por su parte, la CONADU desplegó una estrategia diferente: acordó en la mesa de negociación del año 2007 avanzar con el estudio y la discusión de cada uno de los capítulos del convenio a través de la formación de comisiones técnicas *ad hoc*. De esta manera, dos de los capítulos del Convenio resultaron aprobados previamente: el capítulo II sobre el personal docente, que incorpora los acuerdos plasmados en el decreto 1470/98, y el capítulo VIII sobre condiciones y ambiente de trabajo, acordado en 2008. Asimismo, los puntos centrales del capítulo sobre Carrera Docente fueron acordados mediante acta paritaria del 17 de abril de 2012 (CONADU, 2012b).

Sin embargo, en 2014 se produjo un golpe de timón en el seno de la SPU y los tiempos se aceleraron. El 16 de abril, el conjunto de las federaciones gremiales de la docencia universitaria —con la excepción de CONADU Histórica— firmó un acuerdo con el CIN para la aprobación del Convenio Colectivo, que fue ratificado el 19 de agosto en la sede del Ministerio de Trabajo de la Nación. No obstante, en el segundo semestre no hubo avances en la formalización definitiva del texto del Convenio; en ese tiempo "muerto de la negociación", las Universidades comenzaron a elevar al CIN, amparándose en la autonomía universitaria, sus "reservas estatutarias" (una descripción de aquellos puntos del Convenio en el que identificaban contradicciones con los estatutos de la respectiva universidad, con la pretensión de que tales puntos del Convenio no se aplicaran).

En ese escenario de incertidumbre CONADU desplegó, sin abandonar la mesa de negociación, una serie de acciones públicas orientadas a movilizar a la docencia universitaria y politizar el conflicto. El 7 de noviembre de 2014 lanzó, junto a CTERA, UDA y FAGDUT, una Jornada nacional de Lucha por la inmediata aplicación del Convenio Colectivo de Trabajo de los Docentes Universitarios. En abril del año siguiente, CONADU desarrolló la Campaña nacional 30.000 firmas por el Convenio Colectivo de Trabajo, en el marco de la cual las diferentes organizaciones de base integrantes de la Federación realizaron tareas de difusión y recolección de firmas. Por último, desde mediados del año 2014 la CONADU avanzó con una "jugada de riesgo", impul-

[24] "CONADU Histórica definió un plan de lucha con paro de una semana". Agencia CTA, 17 de marzo de 2015. Disponible en: http://www.agenciacta.org/spip.php?article15290

sando la aprobación del convenio colectivo en algunas universidades en las que había condiciones políticas para hacerlo, como modo de ejercer presión sobre la mesa de negociación centralizada con el CIN.[25]

De esta manera, el año 2015 se inició con un tema instalado en el centro de la agenda del conjunto de las organizaciones sindicales de la docencia universitaria: la definitiva homologación y aplicación del primer Convenio Colectivo Docente. Este último paso se concretó el 1 de julio de 2015, mediante el decreto N° 1246 de homologación del CCT, y contó con una amplia visibilidad pública en tanto se formalizó con un acto en la Casa Rosada, con participación de los principales funcionarios del gobierno nacional y en el cual la propia presidenta Cristina Fernández hizo entrega de un ejemplar del Convenio a cada uno de los representantes de todas las federaciones docentes suscriptoras del acuerdo. En los patios de la Casa Rosada, mientras tanto, cientos de militantes sindicales de los distintos gremios de base acompañaron el clima de fiesta por esta conquista histórica. Verónica Bethencourt, por entonces secretaria adjunta de CONADU, analizaba al respecto:

> La implementación del Convenio será el puntapié inicial para avanzar sustantivamente en la democratización de las universidades, a partir del piso de derechos que va a garantizar mejoras en las condiciones de trabajo de los docentes.[26]

En el balance del año 2015, en el que CONADU analiza los desafíos del nuevo escenario político luego de la derrota electoral del kichnerismo en diciembre, se esbozan algunas líneas estratégicas de acción para garantizar el avance de la agenda de reivindicaciones del sector docente. Sin embargo, con más énfasis que en otras ocasiones se destaca el contenido político de la acción sindical que anima a esta Federación:

> Estas decisiones, prácticas, pero necesarias para el desarrollo de una actividad sindical no deben hacernos perder de vista nuestros objetivos estratégicos: transformar al sistema universitario y al científico tecnológico para que realicen una verdadera contribución al desarrollo nacional con mejora en las condiciones de vida de todos los argentinos, que ponga especial énfasis en los sectores más postergados, que sustente la integración regional con profunda vocación latinoamericanista. Las UUNN son la parte del Estado en la que trabajamos y que queremos, y debemos, intentar trasformar, sin perder de vista lo que ocurre con el resto del país y de la región y sin olvidar al resto de los trabajadores, sus organizaciones ya sea con las que trabajamos habitualmente como las que no. (Memoria de CONADU, período julio 2015 - julio 2016).

A MODO DE CIERRE

Sin desconocer los antecedentes organizativos registrados en la etapa anterior, es posible afirmar que el sindicalismo docente universitario nace marcado por el escenario de recuperación democrática. En ese sentido, las organizaciones sindicales incorporan tempranamente —en el marco de una agenda de la democratización ya ampliamente instalada en el campo organizacional de la época— temas y horizontes que trascendían lo meramente reivindicativo.

---

[25] Entre fines de 2014 y comienzos de 2015, el Convenio Colectivo docente fue aprobado como acuerdo paritario local en las Universidades de Córdoba, Nordeste y Entre Ríos, con los gremios de base respectivos.

[26] "Histórico: se publica el primer Convenio Colectivo de Trabajo". Observatorio del CCT, 3 de julio de 2015. Disponible en: http://cct.feduba.org.ar/2015/07/03/historico-se-publica-el-primer-convenio-colectivo-de-docentes-universitarios/

Es así como, a través del estudio de la acción colectiva protagonizada por los sindicatos docentes universitarios en tres momentos clave de la historia reciente, es posible reconocer, por un lado, los procesos de conformación de estructuras de movilización novedosas, con una intensa dinámica interna; la elaboración de demandas vinculadas con las condiciones de trabajo y las políticas educativas, y la configuración de sentidos públicos alrededor de las reivindicaciones y demandas planteadas. Por otro lado, la atención puesta sobre los temas abordados de manera prioritaria por las organizaciones sindicales, los posicionamientos construidos alrededor de estas agendas y los reordenamientos producidos hacia el interior del campo organizacional, permiten dar cuenta de un aspecto descuidado por buena parte de las teorías sobre el desempeño de las organizaciones sindicales. En efecto, enfocar en las concepciones sobre el rol del sindicalismo, las relaciones entre sindicatos y Estado y el sentido de la educación pública, se evidencia como una clave complementaria a la perspectiva de la acción estratégica para comprender el crecimiento —y también las rupturas y alianzas coyunturales— del espacio sindical docente en las universidades.

Pero, al mismo tiempo, otra marca de origen se expresa en el desempeño de las organizaciones sindicales docentes a lo largo del período estudiado: el peso de las identidades profesionales —que incidió en las formas organizativas y las denominaciones de los nucleamientos docentes en las primeras décadas— y, en este sentido, la identificación de los sujetos docentes con ciertas formas de actividad, con determinados colectivos docentes —y no necesariamente con el conjunto de la docencia— y con algunos debates impulsados por las Federaciones —y no con otros— . De esta manera, queda abierta una futura línea de trabajo complementaria del enfoque aquí presentado: acerca de los modos en que las características y condiciones del trabajo docente operan en la conformación o no de colectivos con capacidad de intervenir en el espacio público a partir de la configuración de una identidad y la articulación de demandas vinculadas con el trabajo docente.

BIBLIOGRAFÍA

AAVV (2011). *El sindicalismo docente universitario. Aportes a la reconstrucción colectiva desde CONADU Histórica.* Buenos Aires: Ediciones CONADU Histórica.

Armelino, M. (2015). Reformas de mercado y reacciones sindicales en argentina. Una revisión desde la experiencia de los trabajadores públicos. En *Desarrollo Económico*, vol. 55, Nº 216, setiembre-diciembre, pp. 245-278.

Arriaga, E. (2015). Reorganización sindical en los '80: desafíos y oportunidades de dos sindicatos cordobeses de servicios públicos. En *Polhis*, Año 8, N° 16, julio-diciembre, pp. 41-67.

Bisio, R. (1999). Repensar los sujetos sociales y sus estrategias colectivas: en búsqueda de una interpretación teórica del caso argentino. En Fernández, A. y Bisio, R. (comps.) En *Política y relaciones laborales en la transición democrática argentina*, Bs. As.: Lumen/Humanitas.

Drolas, A. (2009). Modelo sindical y acción política. Las experiencias diferenciales de dos sindicatos del sector eléctrico. En *Trabajo y sociedad*, Nº 12, vol. XI, Otoño, Santiago del Estero, pp. 2-14.

FAGDUT (2014). *La historia de FAGDUT. 1983-1990*. Rosario.

IEC – CONADU (2010). *Los salarios de los docentes universitarios. La recuperación de los últimos años*. Documentos para el debate. Recuperado de: http://iec.conadu.org.ar/files/publicaciones/1417194474_salarios-marzo-2010.pdf

IEC – CONADU (2012a). *Leyes Universitarias argentinas. Un recorrido histórico*. Documentos para el debate. Recuperado de: http://iec.conadu.org.ar/files/publicaciones/1417032509_leyes-universitarias.pdf

IEC – CONADU (2012b). *La Carrera docente en las Universidades argentinas*. Documentos para el debate. Recuperado de: http://iec.conadu.org.ar/files/publicaciones/1417032911_cuadernillo-carrera-docente-1.pdf

IEC - CONADU (2015). *Bases para la discusión paritaria 2015*. Recuperado de: http://iec.conadu.org.ar/files/publicaciones/1457030339_bases-para-la-discusion-paritaria-2015.pdf

Suasnábar, C. (2011). Políticas y reformas de la universidad argentina desde el retorno a la democracia: tendencias históricas de cambio y movimiento pendular de las políticas públicas. En *Revista Pensamiento Jurídico*, No. 31, mayo-agosto, Bogotá, pp. 87-103.

Trajtemberg, D.; Senén González, C.; Borroni C. y Pontoni, G. (2012) Representación sindical en los lugares de trabajo: un análisis del Módulo de Relaciones Laborales. En *Serie Trabajo, Ocupación y Empleo*, N° 11, MTEySS. Disponible en: http://www.trabajo.gov.ar/left/estadisticas/descargas/toe/Toe11_Capitulo%205.pdf

OTRAS FUENTES

Anuarios de estadísticas universitarias (años 1994; 2004-2005; 2013). Recuperado de: http://portales.educacion.gov.ar/spu/investigacion-y-estadisticas/anuarios/

Sistema de Consultas de Estadísticas Universitarias dependiente de la SPU. Recuperado de: http://estadisticasuniversitarias.me.gov.ar/

Diarios: La Voz del Interior, Clarín, Página 12.

Agencia CTA – ACTA. Disponible en: http://www.agenciacta.org/

Agencia Noticias del Frente. Recuperado de: http://agencianoticiasdelfrente.blogspot.com.ar/

Actas de Congresos de la Federación Nacional de Docentes Universitarios (CONADU).

EXPERIENCIAS DEL SINDICALISMO DOCENTE EN BRASIL Y EN PORTUGAL EN CONTEXTOS DE TRANSICIÓN POLÍTICA Y SOCIAL

Neto Kappel, Marília | Monteiro Sousa, Nathalie Ramos[1]

RESUMEN

El presente trabajo tiene como objetivo analizar las estratégias del asociativismo docente en Brasil y en Portugal durante el período de transición política comprendido entre las décadas de 1960-1980. Este trabajo buscó realizar un breve estudio comparativo entre los dos países. En Brasil entre los movimientos sociales, el sindicalismo de trabajadores de la educación se ha mostrado en los últimos 30 años como uno de los principales movimientos de la historia social y política del país, juntamente con otros movimientos asociativos (metalúrgicos, bancarios, etc.). El punto de encuentro entre los dos países parte de la idea de que el proceso de restablecimento de la vida democrática ocurrido en Brasil y en Portugal durante la década de 1970, período de transición democrática que culminó con la caída de los regímenes autoritarios, propiciaron avances en el proceso de auto-construcción de una identidad más autónoma de los profesores. Sus entidades representativas se constituyeron en instrumentos de lucha, no sólo económica, sino también política, dado que muchas de ellas fueron protagonistas en la masificación de la lucha contra la dictadura ocurrida en los dos países.

Para la realización de ese trabajo utilizamos artículos de periódicos que nos auxiliaron en la comprensión de la atmósfera social y política de la época y bibliografías que se refieren a la temática.

Palabras clave: Asociativismo docente – Brasil – Portugal – Educación – Historia.

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo analisar as estratégias de associativismo docente no Brasil e em Portugal durante o período de transição política compreendida entre as décadas de 1960-1980. Desta forma, este estudo se dará através da realização de um estudo comparativo entre os dois países. No Brasil entre os movimentos sociais, o sindicalismo de trabalhadores da educação tem se mostrado nos últimos 30 anos um dos principais movimentos da história social e política do país, juntamente com outros movimentos associativos (metalúrgicos, bancários, etc.). O ponto de encontro entre os dois países parte da ideia de que o processo de restabelecimento da vida democrática ocorridos no Brasil e em Portugal durante a década de 1970, período de transição democrática que culminou com a queda dos regimes autoritários, propiciaram avanços no processo de autoconstrução de uma identidade mais autônoma dos professores. Suas entidades representativas constituíram em instrumentos de lutas, não só econômicas, mas também política, sendo que muitas delas foram protagonistas na massificação da luta contra a ditadura ocorrida nos dois países.

[1] UFRJ (Brasil).

Para realização desse trabalho utilizaremos artigos de jornais que nos auxiliarão na compreensão da atmosfera social e política da época e bibliografias referentes ao tema.

Palavras chaves: Associativismo docente, Brasil, Portugal, Educação, História.

INTRODUÇÃO

O sindicalismo docente brasileiro tem sua ascendência em antigos movimentos ao redor da construção de um Sistema Público de Ensino no país, segundo Gouveia e Ferraz (2013) essas ações perpassam o Movimento dos Pioneiros da Educação Nova, passando pela Constituição de 1946, pelos debates ao redor do capítulo de educação na Constituinte de 1988 e a LDB de 1996; as reivindicações de base corporativa dos professores estiveram estruturalmente ligadas aos conflitos sobre as condições de oferta do ensino público e sua incidência na qualidade da educação. Segundo os autores o novo quadro institucional, resultante da Constituição de 1988, que legalizou a representação sindical docente numa perspectiva participativa, ampliou a formação de Conselhos, que se tornaram novos espaços de ação sindical.

Esse trabalho será realizado em quatro partes, nas duas primeiras partes para compreendermos um pouco mais sobre a história dos sindicatos docente no Brasil, faremos uma breve retrospectiva sobre as principais conjunturas de transformações na política educacional brasileira, na qual percebemos a coexistência entre ações corporativas e disputa pelos rumos da política educacional e a presença de entidades de representação de interesses corporativos e generalistas, além da diversidade de representações em função da descentralização dos Sistemas de Ensino no Brasil. Focalizaremos o período de reabertura política, sem perder de vista que a história é composta pela sucessão de fatos faremos uma retrospectiva histórica desde o período Colonial até o momento de reabertura política na tentativa de contribuir com a história do sindicalismo docente no Brasil.

Na terceira parte dedicaremos à análise histórica do sindicalismo docente em Portugal, sob a perspectiva do engajamento do professor Rui Grácio. Finalizaremos o texto apresentando os pontos de aproximação e distanciamento entre os dois países no que diz respeito ao sindicalismo docente.

ANTECEDENTES DE ASSOCIAÇÕES E SINDICATOS DOCENTES NO BRASIL

Segundo Gouveia e Ferraz (2013) o período colonial brasileiro é marcado por uma quase completa omissão por parte da metrópole no que diz respeito à implementação de qualquer política social pública. Acreditando que o movimento sindical docente está intrinsecamente ligado às políticas educacionais, consideraremos o nosso ponto de partida a análise dos primeiros esboços de uma política educacional no Brasil: o processo de independência em 1822 e a Constituição de 1824. Esse documento já contemplava o princípio da gratuidade, que apesar de ser excludente[2], culminou com a outorga de um Decreto-Lei Imperial, em 1827, que segundo Subirá (2012) *apud* Gouveia e Ferraz (2013), inaugura a descentralização da responsabilidade pela oferta da educação para as províncias e regulamenta pela primeira vez, um conjunto de condições de remuneração e contratação dos professores públicos.

[2] A gratuidade contemplava apenas os cidadãos livres e brancos, excluía mulheres, escravos, negros e indígenas.

É possível, portanto, compreender nesse Decreto, segundo Gouveia e Ferraz (2013) o reconhecimento político e legal de um coletivo corporativo, visto que no Sistema de Aulas Régias, do período colonial, o professor era sempre uma figura individual e privada. Segundo os autores, com esse reconhecimento, principalmente político, começam a se estruturar bases objetivas para os primeiros institutos representativos de docentes, que começavam a nascer no final do Segundo Império. O termo "coletivo corporativo", utilizado pelos autores, configuram assim um novo universo cognitivo para a ação política, no sentido de legitimar atores e discurso, adentrando o cenário público como representação de um interesse legítimo.

Vincentini e Lugli (2009), estudando o período Imperial, identificaram algumas instituições ligadas à educação tais como: a Sociedade Literária Beneficente Instituto dos Professores Públicos da Corte (1874-1875), a Caixa Beneficente da Corporação Docente do Rio de Janeiro (1875), a Associação dos Professores Públicos da Corte (1877), o Grêmio dos Professores Primários de Pernambuco (1879) e o Grêmio dos Professores Públicos Primários da Corte (1881).

Com o advento da República não houve mudanças legais nesse quadro, Camargo e Jiacomini (2011) *apud* Gouveia e Ferraz (2013) destacam os artigos 72 e 73 da Constituição de 1891, o que eles acreditam ter propiciado um incentivo a mais aos professores que criaram no período associações em mais dois novos estados e fizeram duas tentativas de efetivar uma organização nacional de professores.

O período republicano trouxe várias reformas educacionais nos diversos estados brasileiros e isso propiciou a organização de professores, educadores e outros profissionais liberais em torno da questão educacional. Podemos encontrar entre esses educadores, segundo Gouveia e Ferraz (2013), aqueles que ano de 1924 se reuniram para criar a Associação Brasileira de Educação (ABE). Os debates travados nessa instituição, principalmente os em torno do caráter laico ou confessional, produzindo uma transformação qualitativa na ação política docente que deixa de ser reativa para embrenhar-se, com visão ideológica e com interesses próprios, o cenário de disputa dos rumos da política educacional, através da realização de Conferências Nacionais de Educação, expressando-se publicamente suas convicções através do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova em 1932.

Com a ABE tornando-se a expressão nacional de uma visão política e ideológica da educação, que repercute no conteúdo da própria legislação nacional do período getulista, a oferta de ensino, segundo Gouveia e Ferraz (2013), não deixou de ser descentralizado através de sistemas estaduais de ensino, o que contribuiu para o nascimento de entidades de professores primários e secundários nas décadas de 1930 e 1940, nos diversos estados brasileiros.

Segundo Gouveia e Ferraz (2013), o período democrático que se segue ao fim do Estado Novo é marcado pela tensão entre centralização e descentralização na educação brasileira, onde percebemos tanto na Constituição de 1946 quanto na LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) de 1961, a tentativa de conferir uma maior coesão ao conjunto disperso de legislação getulista, a perspectiva era resolver a questão através de uma maior centralização do Sistema de Ensino, porém em 1964 com a tomada do poder pelos militares essa perspectiva teve pouca efetividade prática. De acordo com os autores a preocupação com a demanda de professores que não tinham como reivindicação apenas reajustes salariais, mas davam passos importantes para consolidar sua representação nacional, com a criação da Confederação dos Professores Primários do Brasil (CPPB), em 1960, passando mais

tarde, 1973, Confederação dos Professores do Brasil (CPB) e em 1990 dá origem a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE).

Com o golpe militar em 1964, Gouveia e Ferraz (2013) afirmam que não só é interrompido prematuramente o debate sobre a organização do sistema nacional de educação, como impulsiona um processo ampliado de descentralização que atinge o nível municipal de oferta de ensino. Os autores destacam também no período a reforma de ensino de 1º e 2º Graus configurada na lei 5692/71, a consequente ampliação do ensino e o impulso na profissionalização do magistério, que em um contexto objetivo de precariedades das condições de trabalho passam a configurar um conjunto ideal de condições sociais objetivas para o crescimento da atividade política de cunho corporativo, que resultou nas greves de finais dos anos de 1970 e início de 1980. Segundo os autores é nessa conjuntura que as associações de professores começam a assumir um caráter propriamente de representação de interesses dando origem, após a Constituição de 1988 as entidades propriamente sindicais.

DAS PRÁTICAS ASSOCIATIVAS AOS SINDICATOS: ENTRE LUTAS E CONTESTAÇÕES

Podemos perceber que as condições socioeconômicas existentes no Brasil durante o período Imperial e a primeira república, fizeram com que o processo de organização do ensino se desse de maneira bem diversificada, pois cada estado ficou responsável por sua ampliação, criando condições diversas para a profissionalização do seu corpo docente e o movimento de organização do grupo pela melhoria de suas condições de trabalho e seu estatuto profissional.

Segundo Vicentini (2005) essa diversidade profissional da qual fazem parte o magistério oficial e o particular, bem como o que corresponderia ao antigo professorado primário e secundário, acabaram por se organizar em torno de reivindicações específicas, formando entidades próprias. Até 1988 todo o funcionalismo público brasileiro estava proibido de se sindicalizar, mas o magistério oficial regular consegue através da realização de concursos públicos tanto de ingresso como e de remoção, uma garantia contra as designações e as perseguições por razões políticas, garantindo um espaço de discussão e direitos, ao passo que, para os professores de escolas particulares, só conseguem a regulamentação do contrato de trabalho sob a fiscalização do Ministério do Trabalho através o estabelecimento de regras para o cálculo de seus vencimentos com base no pagamento realizado pelos alunos, medida essa que têm por objetivo evitar abusos por parte dos empregadores.

Além da diferença entre professores públicos e professores privados, a autora também destaca a diversidade entre o professorado primário e o secundário. Os secundaristas já se diferenciavam no exercício da profissão desde a Reforma Francisco Campos, pois tiveram sua profissão regulamentada em nível federal em 1931, gerando oposição dos "Velhos Mestres", autodidatas ou oriundos de cursos superiores diversos. As mudanças no sistema educacional, no decorrer dos anos, alteraram não só a designação destes dois segmentos, como também fez com que cada qual se constituísse, no interior da categoria, de maneiras diferentes tanto na maneira de conceber a profissão, as práticas associativas e como articular estratégias de luta em torno dois quais se dão as tentativas de definir e redefinir a identidade docente.

Vicentini (2005) lembra, que a maneira como se desenvolveu o sistema de ensino em cada estado no que diz respeito à participação da iniciativa oficial e particu-

lar na expansão dos diferentes níveis de ensino fez com que o processo de organização dos professores assumisse configurações distintas[3], conforme evidenciam os exemplos de São Paulo e do Rio de Janeiro.

Segundo a autora, tais diferenças tiveram repercussão no movimento de organização dos professores de cada local, mas seus estudos voltam-se para os casos Paulista e Carioca:

> No caso paulista, as primeiras iniciativas nesse sentido partiram de profissionais do ensino público primário: a Associação Beneficente do Professorado Público de São Paulo que esteve em funcionamento entre 1902 e 1918 e cujo patrimônio foi incorporado pelo CPP (Centro do Professorado Paulista), fundado em 1930 e que constitui a entidade mais antiga do estado, ainda em funcionamento. Tendo sua imagem vinculada ao segmento majoritário do magistério na época de sua criação – os professores primários – o CPP foi durante um período significativo a principal associação docente do estado. Somente nos anos 40, com o crescimento da rede de ensino público, sobretudo no nível secundário, surgiram outras associações representativas de setores específicos do magistério que alcançaram expressão no campo educacional paulista, dentre as quais se destacou a APESNOESP (Associação dos Professores do Ensino Secundário e Normal Oficial do Estado de São Paulo), fundada em 1945 e designada, em 1971, APEOESP (Associação dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo) e que se tornou sindicato em 1988. Diferentemente, a entidade carioca mais antiga e ainda em funcionamento é o Sindicato dos Professores do Município do Rio de Janeiro (SINPRO-RJ), criado em 1931 por iniciativa do magistério secundário particular e cuja denominação variou ao longo de sua trajetória. Esta entidade ocupou um lugar de destaque no movimento docente do Rio até meados dos anos 1960 pela sua combatividade na luta contra os baixos salários e na denúncia das péssimas condições de trabalho existentes nas escolas particulares, embora em 1948 tenha surgido a União dos Professores Primários do Distrito Federal (UPP-DF) posteriormente denominada União dos Professores Primários do Estado da Guanabara e União dos Professores do Rio de Janeiro - que se caracterizou por uma atuação de caráter conciliatório. Em 1979, esta associação fundiu-se a outras duas, originando o Centro Estadual dos Professores do Rio de Janeiro (CEP-RJ) que, no mesmo ano, comandou uma greve histórica e entrou na clandestinidade, constituindo o atual Sindicato Estadual de Profissionais de Educação de Rio de Janeiro (SEPE/RJ).

Vincentini (2005) afirma que a inserção de tais entidades no processo de organização da categoria, em cada ente federativo, depende não só de suas condições materiais[4], mas também da sua representatividade junto aos segmentos aos quais estão vinculadas, considerando a capacidade de engajar professores tanto nas ativi-

[3] Rio de Janeiro, antigo Distrito Federal, transformado no estado da Guanabara em 1960. No caso paulista, a rede pública de ensino na década de 1940 já havia conseguido incorporar à escola primária a população urbana e promoveu a expansão das escolas secundárias durante os governos populistas de Adhemar de Barros (1947-50) e Jânio Quadros (1954-58), passando de 42 ginásios em 1945 a 561 em 1962. De forma contrastante, no sistema educacional carioca, a presença da iniciativa privada foi marcante mesmo nas escolas primárias – sobretudo no subúrbio – até o início dos anos 1960. Com a criação do estado da Guanabara, o seu primeiro governador (Carlos Lacerda) procurou eliminar o déficit existente neste nível de ensino e acabou por favorecer o crescimento dos ginásios particulares devido à adoção de uma política de concessão de bolsas de estudo aos alunos desprovidos economicamente (Vicentini, 2005, p. 340).

[4] Entendemos como condições materiais: sede, órgão informativo, canais de comunicação com os docentes de diferentes localidades, serviços oferecidos aos associados: lazer, assistência médica e jurídica etc.

dades de caráter cultural ou comemorativo, quanto nos atos de melhorias de trabalho e de salários, principalmente a partir de meados de 1950 quando as reivindicações do magistério incorporam práticas mais agressivas: concentrações, passeatas e greves. A autora cita três desses movimentos: greve de 1956 no Rio de Janeiro, em que o magistério particular luta contra a "indústria do ensino"; greve de 1963 em São Paulo onde as professoras primárias lutam por melhores salários e a de 1978/79 na qual a autora chamou de "a emergência dos trabalhadores do ensino".

Segundo Gouveia e Ferraz (2013) na década de 70 os movimentos grevistas tomaram maiores proporções, devido à expansão na rede de ensino em todo o país, elas se tornaram mais radicais e tiveram um maior alcance, pois não só atingiram a maioria dos estados brasileiros, como em muitos casos, paralisaram pequenas cidades do interior dos estados. Segundo os autores houve uma aproximação entre as lideranças dessas greves do magistério com as lideranças do sindicalismo operário, diversos professores que estiveram à frente dessas greves foram encontrados nas negociações para criação da Central Única dos Trabalhadores e se tornaram lideranças importantes em partidos de esquerda e centro-esquerda, como PT, PCdoB, o PMDB, o PSB e o PDT.

> Se a coexistência entre associações de caráter trabalhista e entidades associativas sobre a temática educacional já era uma constante do período anterior ao final dos anos de 1970, neste momento das grandes greves e da legitimação de novas lideranças na passagem entre o regime autoritário e o novo cenário democrático que se abriria em seguida, o equilíbrio entre esses dois tipos de organização sofre uma inflexão. As novas lideranças dos professores eram tipicamente trabalhistas e vislumbravam, na atividade sindical massiva, o caminho para o reconhecimento profissional. É nessa conjuntura que se iniciam os debates sobre a Constituição de 1988, após o fim do regime militar. (Gouveia e Ferraz, 2013: 117)

Serão esses debates segundo Gouveia e Ferraz (2013), conjuntamente com as lideranças de outros servidores públicos, o responsável pelo inciso VI, do artigo 37 da Constituição de 1988, que garante ao servidor público civil o direito à livre associação sindical, e pelo inciso VII, do mesmo artigo, que garante o direito de greve ao servidor, garantindo assim as antigas associações de professores e de outros trabalhadores em educação em sindicatos trabalhistas.

MOVIMENTO SINDICAL PORTUGUÊS: RUI GRÁCIO, UM EXEMPLO DE RESISTÊNCIA

Conforme Tavares (2010) o início do movimento sindical em Portugal ocorreu por volta de 1813, período em que aconteceu a primeira experiência associativa dos docentes com a finalidade de auxiliar os associados na velhice e na doença, assim como, socorrer as viúvas e os órfãos. Esta associação de caráter mutualista chamada de "Montepio dos Professores, mais tarde chamado Montepio Literário" existiu em uma época em que não havia sindicatos. Posteriormente, são criadas outras experiências associativas, dentre elas, apresenta o autor a Associações dos Professores de Instrução Primária de Lisboa e do Norte de Portugal fundada em 1880. No entanto, esta iniciativa fragilizou-se devido aos conflitos internos e a dispersão sindical. Na visão do autor, estes fatores contribuíram para o enfraquecimento das organizações sindicais e favoreceu a repressão da ditadura do Estado Novo em 1926 governado por António Salazar. Tal ação gerou a extinção do "sindicalismo livre, deixando apenas existir o Sindicato Nacional dos Professores do Ensino Particular que, apesar do

controlo do poder, pôde constituir-se, em certas fases da sua história, como um espaço de reflexão comum" (Tavares, 2010: 01).

Pintassilgo (2007) nos apresenta que os docentes, no contexto do Estado Novo salazarista sofreram as pressões e controle do regime governamental à época tanto em suas vidas pessoais quanto profissionais e também obstáculos em relação à "afirmação da profissionalidade docente e a desvalorização da condição docente" (Pintassilgo, 2007). Embora o contexto fosse desfavorável, indica o autor que a construção das associações de professores fortaleceu o grupo, pois:

> O associativismo docente – a par da imprensa pedagógica produzida por professores – propiciou o desenvolvimento de um contexto intelectual e afectivo favorável à socialização dos professores nas crenças e nos valores próprios à profissão e contribuiu para a difusão de um sentimento de pertença a uma mesma comunidade (Pintassilgo, 2007 p.03).

Neste âmbito, para ilustrar as ações docentes e experiências daqueles que sofreram e lutaram contra as pressões do Estado Novo e buscaram a construção de uma escola democrática em seu país, trazemos as contribuições do educador português Rui Grácio (1921-1991). Nascido em 1921 em Lourenço Marques (atual Maputo), Moçambique, em 1947, Rui Grácio obteve a licenciatura em Ciências Históricas e Filosóficas, na Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa e o Curso de Ciências Pedagógicas na mesma faculdade e na Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra. Preocupado com a modernização do ensino da história, ingressou no grupo constituído por Vitorino Magalhães Godinho, Joel Serrão e Jorge Macedo com vistas a difundir entre nós a nova história (Fernandes: 1995: LI). E também participou de várias comissões estudantis que se opunham à Ditadura.

Em 1963, ingressou na carreira da investigação científica da Fundação Calouste Gulbenkian convidado por Delfim Santos. A partir de 1960, primeiro como bolsista da Fundação Calouste Gulbenkian (FCG) e depois como investigador da mesma, efetuou uma série de estágios de especialização na França, nomeadamente no *Service de la Recherche do Institut Pédagogique National* e no *Institut de Formation en Psychopédagogie Familiale et Sociale*. Lá teve a oportunidade de trabalhar sob a orientação de alguns dos mais renomados especialistas franceses no domínio das Ciências da Educação: Maurice Debesse, Roger Gal, Jean Hassenforder, Antoine Léon, A. Isambert, Vivianne Isambert-Jamati.

Em 1962, publicou *Lógica e Teoria do Conhecimento* e, a partir de 1964, coordenou o primeiro de uma série de Cursos de Aperfeiçoamento Profissional de Professores no Sindicato de Professores das escolas privadas de Lisboa. Merece registro o fato de que, durante todo o período do Estado Novo, ele esteve impedido de lecionar no ensino oficial. Em 1965, tornou-se chefe do Departamento de Pedagogia do Centro de Investigação Pedagógica (CIP). Em 1966, publicou *Filosofia* e, no ano seguinte, assumiu a responsabilidade de dirigir uma coleção pedagógica de edição nacional, única na época em Portugal, a Biblioteca do Educador Profissional, da Editora Livros Horizonte[5]. Alguns dos aspectos de suas concepções sobre a pedagogia e os rumos desejáveis para o ensino em Portugal puderam institucionalizar-se com a sua participação nos II, III e IV Governos Provisórios[6].

---

[5] Atualmente com aproximadamente 150 títulos, a referida coleção exerceu assinalada influência nos setores a que se dirigiam: não apenas aos docentes, mas a todos os educadores, com aceitação da variedade de perspectivas e de temas de reflexão. Procurava que a produção de autores nacionais tivesse posição destacada e, com eles, a realidade portuguesa.

[6] Sob a sua responsabilidade política e técnica ou com a sua colaboração, empreenderam-se importantes reestruturações do Sistema Educativo. Entre elas, a modernização dos programas dos Ensinos

A partir de 1976, se tornou investigador sênior do Instituto Gulbenkian de Ciência, que se tornou um dos raros lugares de investigação e produção científica em Ciências da Educação no período. Em 1987 organizou o *Primeiro Encontro de História da Educação em Portugal* - promovido pelo Serviço de Educação da Fundação Calouste Gulbenkian e pelo Departamento de Educação da Faculdade de Ciências de Lisboa. Ao melhor trabalho publicado na área de Ciências da Educação em Portugal é atribuído o Prêmio Rui Grácio promovido pela Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (SPCE), em colaboração com a Fundação Calouste Gulbenkian.

Para a contextualização histórica do período vivenciado por Rui Grácio destacamos o que ele vivenciou no decorrer de sua trajetória pessoal e profissional, um período político marcado por restrições: O regime político dirigido por António Salazar. Conhecido como Estado Novo (1933-1974)[7] utilizava a propaganda e a repressão para assegurar a doutrinação da população portuguesa e para combater os opositores através da PIDE (Polícia Internacional e de Defesa do Estado) apoiado na doutrina social da Igreja Católica, em medidas protecionistas e de isolamento e que ainda mantinha a exploração colonial em território africano, fato esse que acabou por contribuir para ser o estopim em direção a abertura democrática, pois, gerava grandes gastos e a perda de vidas africanas e portuguesas.

Nesta época, os trabalhadores estavam proibidos de se reunirem em sindicatos e a imprensa destaca-se como veículo de informação e produção de opinião, podemos destacar a contribuição no período selecionado (1971-1974) das colunas escritas no jornal Diário de Lisboa[8], que trazia temas relativos à Educação, tais como o benefício para o desenvolvimento das crianças em estudar em ambientes com alunos de outro sexo, a falta de conhecimento da organização escolar pelos pais, trata de questões sobre a remuneração do professor e a remodelação na escola portuguesa em suas manchetes.

Entre 1973 e 1974, o país passava por mudanças que culminaria na abertura política, pois, Portugal mantinha uma política colonialista apesar da ONU desde 1945, defender a implementação de uma política de descolonização mundial. Salazar, mantendo o lema: *Orgulhosamente sós,* a fim de continuar com o isolamento internacional, levou Portugal a sofrer consequências extremamente negativas em todas as áreas. Deste modo, alimenta as fileiras da guerra colonial, com o propósito de manter as chamadas províncias ultramarinas sob a bandeira portuguesa, o resultado foram milhares de vítimas portuguesas e africanas, além do impacto econômico e de abalar as estruturas políticas e sociais do país, tendo sido uma das causas da

---

Primário e Preparatório, a unificação do Ensino Secundário Geral, o reajustamento dos currículos e programas das Escolas do Magistério Primário e Infantil, a realização de amplas acções de reciclagem dos professores em exercício, de forma a elevar o nível qualitativo do seu desempenho profissional no quadro das novas condições e finalidades educacionais. Outra das suas acções mais relevantes, foi a definição de uma nova filosofia que passou a orientar os estágios pedagógicos dos Ensinos Preparatório e Secundário. O aumento considerável do número de Centros de Estágio, foi sempre acompanhado de intensas acções de formação/reciclagem de orientadores. Era sua profunda convicção, que a qualidade da docência não era independente do estatuto profissional dos professores, nem das suas possibilidades de participação no processo educativo. De acordo com a profunda preocupação com que encarava a preparação dos professores, criou o Secretariado para a Formação dos Professores, vocacionado para coordenar, ao nível das Direcções-Gerais, aquele sector da actividade pedagógica. (Fonte: http://www.eps-dr-rui-gracio.rcts.pt/ruigracio.htm

[7] O Estado Novo abarca um período maior do que o Governo Salazar, estende-se a seu sucessor Marcello Caetano e finda em 25 de abril de 1974 na chamada Revolução dos Cravos.

[8] No período selecionado as colunas educacionais eram assinadas pelo professor e pedagogo Manuel Calvet de Magalhães e na qual Rui Grácio também colaborou.

queda do regime que culminou em 25 de Abril de 1974, denominado Dia da Liberdade ou Revolução dos Cravos[9].

Desta forma, a abertura proporcionou o funcionamento livre dos sindicatos e dos partidos políticos, assim como, aconteceu com o Grupo de Estudo do Pessoal Docente do Ensino Secundário, criado em 1969/1970, que iria se tornar o futuro Sindicato dos Professores e que teve a colaboração de muitos colegas, entre eles, Rui Grácio, que compartilhavam da ideia de uma escola que propunha: dar voz às crianças, obrigá-las a tomar posição crítica em relação ao mundo e despertar-lhes a curiosidade intelectual.

Assim, Rui Grácio contribui para a reflexão pedagógica, política e social na educação portuguesa no período em que o país estava se adaptando a recente abertura democrática quando era responsável pela coluna semanal *Ensino: uma dinâmica perdida*. Por meio da análise do jornal português entre os anos de 1971 a 1974, percebemos que a população privada de formar sindicatos não realizou greves não ocupou as ruas como no Brasil, mas, mantinha-se informada sobre as mudanças propostas no campo educacional e pedagógico por meio da imprensa lisboeta.

Para ele, o professor apesar das atribuições dadas pela comunidade não pode sentir-se totalmente apto no exercício profissional e para alcançar uma ação docente de qualidade há fatores que contribuem para tal: a compreensão adequada do processo educativo e a maturidade pessoal, logo, o aperfeiçoamento profissional "é um dever e um direito, pois, a qualidade do ensino está diretamente relacionada com a qualificação profissional e o leva a pensar sobre as condições de trabalho, no caso do magistério a formação envolveria três áreas: atualização científica, pedagógica e didática." (Grácio, 2001: 18).

Rui Grácio também valorizava uma comunicação entre professor e aluno baseada no diálogo e em um ensino centrado na construção de conhecimentos, isto é, acreditavam em uma educação humanista e com capacidade de empoderar e emancipar o homem, assim ele passa a vislumbrar sua existência sob a condição de sujeito e de partícipe de sua história. Ao invés da centralidade na memorização, na cultura livresca e quantitativa e no silêncio em que o foco está na execução de tarefas pelos docentes.

No contexto em que vivia Rui Grácio, durante o período de regime autoritário a produção escrita acerca de temas pedagógicos era restrita devido à política de isolamento vigente, além disso, Portugal carecia de incentivo à pesquisa acadêmica e a produção teórica nacional, desta forma, a educação portuguesa retrocedeu ainda mais. Assim sendo, abordamos as experiências do educador lusitano nos boletins dos Cursos de Aperfeiçoamento Profissional de Professores no Sindicato (1963-1964, 1964-1965,1965-1966). Sua notável contribuição se deu na área da formação dos docentes através da iniciativa de orientar e planejar cursos a convite do Sindicato Nacional dos Professores e oferecer indistintamente a docentes do ensino particular e oficial de todos os graus e ramos introduzindo na ocasião técnicas de grupo no processo formativo durante a década de 1960.

[9] Brevemente Fernando Rosas sintetiza a atmosfera do período: "O regime [marcelista] fica sem soluções para os resultados inelutáveis da sua política: o cansaço da guerra, a crise económica e financeira induzida pelo fim da prosperidade europeia e pelas despesas militares, a agitação político-social crescente. Desse impasse, surgem duas circunstâncias determinantes [...] uma situação de alta tensão político-social e uma conspiração militar de características muito particulares". ROSAS, Fernando. A revolução portuguesa de 1974/75 e a institucionalização da democracia. En: LOFF. Manuel; PEREIRA, M. da Conceição M. (Coords.). *Portugal: 30 anos de democracia (1974-2004).* Série para Saber 5: Editora da Universidade do Porto, Porto. 2006.

A leitura do Boletim do Sindicato Nacional dos Professores (Vol. IV nº. 1- 1º semestre/ 1963) nos forneceu importantes informações a respeito desse curso oferecido aos professores, ainda nos anos 1960, mas que teve resultados duráveis, tendo exercido influência na criação de uma importante associação docente portuguesa nos dias atuais: o Movimento da Escola Moderna (MEM). Como funcionou esse curso, é uma curiosidade que surgiu e que nós buscamos responder com a leitura desse Boletim.

Durante o período em que lecionou no Liceu Charles Lepierre, Rui Grácio e como membro do sindicato dos professores da rede de escolas privadas de Lisboa, ele iniciou o I Curso de Aperfeiçoamento para Professores após acalentar o desejo de aplicar a experiência vivenciada na França quando foi bolsista da Fundação Calouste Gulbenkian em 1960/1961. Ele acreditava que a dinâmica de grupo poderia ser utilizada para a formação pessoal e profissional. Para Rui Grácio, "a educação apresenta-se como um processo contínuo e permanente", sendo assim, o aperfeiçoamento profissional é um dever e um direito, pois, a qualidade do ensino está diretamente relacionada com a qualificação profissional e o leva a pensar sobre as condições de trabalho, no caso do magistério a formação envolveria três áreas: atualização científica, pedagógica e didática, além da maturação da personalidade.

O curso foi organizado na sede do sindicato, com início em 15 de novembro e término em 10 de junho do ano de 1963, sob a forma de grupo de trabalho composto por quinze professores e professoras de diferentes estabelecimentos de ensino (oficial e particular), segmentos (primário, secundário, liceal e técnico), disciplinas (científica, literária, humanística, educação física e musical, lavores), idades e tempo de experiência, cada sessão semanal tinha a duração de duas horas e o tema dominante das sessões foi o aperfeiçoamento profissional docente que serviu de estímulo para o curso no ano seguinte (1963-1964).

O trabalho de grupo foi influenciado pelas ideias defendidas por Rui Grácio, entre elas a valorização da pessoa do professor e o uso da técnica não-diretiva durante as apresentações. Assim, o êxito do trabalho pedagógico não dependia exclusivamente do conhecimento do professor e da aplicação didática, mas também de sua personalidade e outros fatores como: (a) de sua capacidade de compreensão e da aceitação e da aceitação das diversas individualidades discentes e (b) da sua capacidade de criar um clima de empenhamento coletivo no trabalho sob a sua autoridade.

O curso estava baseado em dois princípios: o primeiro, evitar a frustração do professor em relação aos anseios de uma orientação dirigida ao exercício profissional, nota-se que o curso não seguiria o modelo tradicional em que os professores seriam participantes passivos e alheios as suas responsabilidades; e o segundo, proporcionar o aperfeiçoamento profissional e a formação do magistério considerando os princípios da pedagogia ativa.

O plano de curso abrange vinte e quatro lições de pedagogia, psicologia e didática geral, distribuídas por três trimestres escolares, a duração de cada lição era de aproximadamente 45 minutos seguida por debate (colóquio) orientado pelo preletor com duração de 60 a 75 minutos, além disso, havia a sugestão de se realizar encontros informais através de grupos de formação de inscrição facultativa. Eram entregues aos participantes um plano analítico ou um resumo de cada lição e uma bibliografia, o temário das lições segue em anexo.

A inscrição era aberta a professores em exercício do ensino oficial e particular, a todos os ramos e segmentos de ensino, porém o número de vagas era limitado e

condicionado ao preenchimento de ficha pessoal e profissional e o pagamento anual de valor considerado simbólico e aos sócios era feita uma redução de preço. Os resultados observados serviram de reconhecimento da vantagem da extensão a outros professores e desta forma a continuação do projeto.

Rui Grácio defende a ideia da formação contínua, o professor apesar das atribuições dadas pela comunidade não pode sentir-se totalmente apto no exercício profissional e para alcançar uma ação docente de qualidade há fatores que contribuem para tal: a compreensão adequada do processo educativo e a maturidade pessoal. Os cursos oferecidos pelo Sindicato comprovam a pretensão dos professores participantes em continuar a sua formação.

Após a reorganização do Sindicato, inicio dos anos 60, foi possível colocar em marcha os anseios de direções anteriores de promover entre os professores a cultura científica e profissional. Reorganizou-se a biblioteca, em 1961 criou-se um ciclo de lições voltadas para a área artística, em 1963/1964 teve início o I Curso de Aperfeiçoamento Profissional de Professores, nos boletins anteriores há registro das impressões de alguns participantes.

Posteriormente em 1964-1965, realizou-se o II Curso de Aperfeiçoamento que seguiu o modelo anterior, os participantes realizaram visitas, sessões de trabalho em grupo, além disso, encontra-se no boletim relatos de experiências vivenciadas, o curso ocorreu entre os meses de novembro de 1964 a fevereiro de 1965. Rui Grácio agradeceu o apoio e o financiamento (material e moral) da Fundação Calouste Gulbenkian, pois, o Sindicato não poderia sustentar os custos dos cursos oferecidos, desta forma, ele conseguiu levar adiante este projeto inicial que de algum modo acreditava-se que era útil para a educação e a experiência bem sucedida dos dois cursos anteriores colaboraram para a continuação da parceria.

O III Curso de Aperfeiçoamento iniciou na segunda quinzena de outubro, porém com formato diferente dos anteriores, a programação buscava atender a exigência especifica dos professores conforme o grau de ensino e as disciplinas lecionadas. A condição para a inscrição permaneceu limitada e assim da mesma forma o objetivo inicial de promover a formação pessoal "feita da experiência vivida de relações interpessoais no âmbito de grupos de dimensões relativamente reduzidas". Neste trabalho incluímos os principais temas abordados nos cursos em anexo.

O controle do Estado alcançava professores, alunos e funcionários dos estabelecimentos de diferentes níveis de ensino. Os professores só podiam recorrer a um sindicato (Sindicato Nacional de Professores do Ensino Particular) e havia proibições ao exercício profissional e demissões, inclusive na esfera do ensino particular. Fernandes (2001) refere-se a essa fase como uma época de desertificação pedagógica. Posteriormente apresentou indícios de mudanças na década de 1970 com a Reforma Veiga Simão, apesar disso a educação mantinha o caráter tecnicista desde o período em que o engenheiro Francisco Pinto Leite assumiu o cargo no Ministério da Educação em 1955. A escola sofria com a censura. A discussão pedagógica e contrária àquele momento se enfraquecia cada vez mais por causa do silenciamento imposto de várias formas, dos afastamentos e da eleição por outros campos de alguns educadores ou intelectuais que ocuparam por um breve tempo o espaço democrático em funções no governo relacionadas à educação, tais como, António Sérgio e Irene Lisboa. Portanto, diante da situação de haver a preocupação política em relação à educação e a falta de autonomia, a Grácio coube a função segundo Rogério Fernandes (2001) de ser "a consciência crítica da Oposição em relação à política educacional do salazarismo e à sua pedagogia".

O pensamento teórico de Grácio de acordo com Rogério Fernandes teve influências iniciais da escola nova e do ensino ativo e foi em seguida enriquecido pelos caminhos que o levaram ao não-diretivismo pedagógico e à pedagogia institucional. A experiência não-diretiva durante os cursos anuais de aperfeiçoamento docente de 1963 a 1965. Ademais qualifica como não-diretiva o comportamento do monitor de não intervir nos referidos cursos, já que, durante o momento de indagar-se a si mesmo os professores definiam as necessidades e os temas correspondentes. No entanto, fez reflexões críticas sobre o fato dos alunos resistirem a assumir uma atitude autônoma na qual era um dos seus objetivos propostos em seus cursos.

Assim ao se opor ao uso do diretivismo por considerá-lo prejudicial em sala de aula demonstrava que suas ações pedagógicas situavam-se em um discurso de contra-cultura, especialmente, devido a uma atmosfera em que o ensino oficial possuía uma característica doutrinária e cita mais tarde: "não faz mal um bom banho de não-directividade. " Em sua atividade de palestrante e conferencista em suas exposições utilizava-se do tripé de correntes principais: pedagogia não-diretiva, pedagogia de grupo e pedagogia institucional com a finalidade de "entender o processo formativo como processo de libertação". (Fernandes *apud* Grácio, III: 274).

No período da referida Reforma, Portugal dá os primeiros sinais para a transição social, política e histórica que aconteceria posteriormente em 1974. Em 1971, Rui Grácio escreveu um número especial chamado *Colóquio* em 1971, no qual eram estabelecidas discussões no âmbito educacional, principalmente, relativa à condição profissional do educador, a formação de professores e eram tratadas nos Grupos de Estudo do Pessoal Docente do Ensino Secundário. Esta publicação consiste na reunião de trabalhos apresentados em um colóquio na cidade de Figueira da Foz (Portugal) em janeiro de 1972 com o objetivo de despertar os professores para alguns problemas existentes na carreira docente e no ensino em geral, bem como incentivar discussões e propostas acerca dos temas apresentados e estimular a participação de modo ativo e consciente dos docentes portugueses a favor de mudanças na *Escola Portuguesa*, além de alertar que é preciso haver a mobilização das pessoas que estão em contato direto com a realidade escolar para ocorrer modificações na Educação.

Nesse contexto Tavares (2010) ressalta a relevância do engajamento de grupos como este nos movimentos sociais da década para "o próprio processo de construção da profissão docente" (Teodoro apud Tavares, 2010: 02). Visto que, temas como a democratização do ensino e a gestão democrática das escolas emergidas com o 25 de Abril têm origem nas lutas dos professores e associações sindicais em favor e pela exigência da efetivação dos professores naquele contexto.

Logo, salienta Tavares (2010) que os sindicatos de professores tiveram um importante e decisivo espaço de reflexão e debate, de solidariedade, de confluência e de ação comum e parece ser inquestionável que a sua intervenção contribuiu, ao longo dos anos, para a construção de uma identidade profissional, para a defesa dos interesses profissionais dos professores, mas também para a exigência de um ensino de qualidade através da exigência de profundas transformações no sistema educativo e de ensino.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pensar sindicalismo docente nos dias atuais requer uma reflexão acerca da luta pela dignificação da carreira docente não só por reivindicar direitos, mas também de resistência aos avanços do sistema capitalista e das estratégias de fragmentação dos sindicatos e consequente diminuição de sua força.

Ao propormos esse estudo, pretendíamos reflexionar acerca da história do sindicato docente nos dois países a guisa de conhecer o movimento realizado pelos profissionais da educação nos dois países, verificando os pontos de aproximação e de afastamento e esta forma tentar contribuir um pouco para formação da identidade profissional dos professores. Detectamos pontos de aproximação no que diz respeito à noção de construção democrática como conceito unificador por meio do qual os princípios teóricos e as estratégias de lutas dos diferentes grupos independentes de suas filiações partidárias e de seus respectivos projetos de sociedade.

Segundo Xavier (2013) é nesse sentido, a ideia de construção democrática, onde se explica a importância conferida à gestão democrática no movimento docente português e é justamente essa questão que coloca em relevo, a percepção de que a política não se restringe ao poder formal e não é atribuição exclusiva do aparelho de Estado, mas insurge do próprio movimento social, envolvendo a *sociedade civil,* seja como componente do Estado, seja sob a forma de organizações coletivas, ora negociando, ora se antecipando às regulações estatais. No caso português a escola aparece em primeiro plano, na prática e na produção intelectual articulada aos movimentos docentes portugueses, é a ideia de escola democrática e nesse movimento podemos destacar a figura e o trabalho do professor Rui Grácio que engajado seja como educador, ou como escritor, contribuindo para uma reflexão pedagógica, política e social na educação portuguesa no período em que o país estava se adaptando a recente abertura democrática.

No Brasil, não identificamos uma figura de proa e sim participantes, entidades e instituições envolvidas nos processos de luta, com seus repertórios de ação e em suas repercussões, mostrando uma multiplicidade de interferências na definição dos pontos centrais das agendas desses movimentos. Segundo Xavier (2013) as manifestações públicas de professores do Rio de Janeiro, despontam os jogos de efeito simbólico para chamar a atenção da opinião pública, mas que nem sempre tiveram repercussões previsíveis e controladas, seja pelos movimentos, seja pelo próprio Estado.

A imagem do professor brasileiro da época o colocava em situação de modelo de conduta frente a seus alunos, fazendo com que esse profissional tomasse uma postura de neutralidade política, intelectual e pessoal. Sendo assim, a construção de suas identidades deu-se por meio de suas associações e, sobretudo, utilizando-se da imprensa pedagógica, promoveram a difusão de marcadores identitários pertinentes aos seus projetos políticos e profissionais (XAVIER, 2013).

REFERÊNCIAS

Gouveia, A. B., Ferraz, M. A. dos S. (2013) Sindicalismo docente e política educacional: tensões e composições de interesses corporativos e qualidade da educação. Em *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, n. 48, p. 111-129, abr./jun. 2013. Editora UFPR.

Tavares M. (2010) O movimento sindical docente, em Portugal, nas décadas de 70 e 80. Dos Grupos de Estudo do Pessoal Docente do Ensino Secundário à afirmação dos sindicatos de professores. Em: Associações e Sindicatos de Trabalhadores em Educação. *Seminário Internacional da Rede de Pesquisadores sobre Associativismo e Sindicalismo dos Trabalhadores em Educação*. Rio de Janeiro, 22 e 23 de abril de 2010.

Tavares M. (2014). Contribuições para a História do sindicalismo docente. Em *Portugal: dos Grupos de Estudo, à afirmação e crise do movimento sindical docente*.

Arquivos Analíticos de Políticas Educativas, 22 (37). http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v22n37.2014.

Vicentini, P.; Lugli, R. (2009). *História da profissão docente no Brasil*. São Paulo: Cortês.

Pintassilgo, J (2007) Associativismo docente e construção da identidade profissional no contexto do Estado Novo. O exemplo do "Sindicato Nacional de Professores" entre o final dos anos 50 e o início do 70. *Pensar a Educação*. Associação de professores de Sintra, 9-32.

Vicentini, P. (2005). A profissão docente no Brasil do século XX: Sindicalização e Movimentos. En Bastos, M. H. C. & Sthefanou, M. (org). *Histórias e Memórias da Educação no Brasil – século XX*. Petrópolis: Vozes, 2005, p.336-346.

Sousa, Nathalie. (2015). *A construção da escola democrática no Brasil e em Portugal: as contribuições de Paulo Freire e Rui Grácio*. Rio de Janeiro, 2015. Monografia (Licenciatura em Pedagogia), Universidade Federal do Rio de Janeiro. p.87-89.

Xavier, Libania. (2013) *Associativismo docente e construção democrática, Brasil-Portugal: 1950-1970*. Rio de Janeiro: Editora da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

EXPERIENCIAS DE RESISTENCIA Y ORGANIZACIÓN DOCENTE EN LA PROVINCIA DE ENTRE RÍOS EN EL CONTEXTO DE LA ÚLTIMA DICTADURA

Tálamo, Federico | Rozados, Mariano | De Rosa, Nicolás[1]

RESUMEN

El presente trabajo se propone dar a conocer las experiencias de los docentes de la provincia de Entre Ríos en torno a las diferentes formas de organización y resistencia frente a la última dictadura cívico-militar que tuvo lugar en la Argentina entre 1976 y 1983. Tales experiencias han sido recuperadas a partir de testimonios orales obtenidos en el marco de un trabajo de investigación que tuvo como principal objetivo reconstruir la militancia sindical docente a nivel provincial durante los años setenta, como antecedente directo al surgimiento de la Asociación Gremial del Magisterio de Entre Ríos (AGMER) a comienzos de la década siguiente.

El estudio se inscribe en el enfoque de la historia oral y se apoya en los testimonios de docentes que militaban en las distintas organizaciones que tenían actuación en la provincia durante la época: la Federación del Magisterio de Entre Ríos, la Federación de Docentes Nacionales de Entre Ríos, la Asociación del Magisterio de Paraná, los Centros de Profesores Diplomados y la Unión Gremial de Maestros Privados Entrerrianos.

En el primer apartado del trabajo se presenta una introducción al escenario sindical docente previo al golpe, para luego caracterizar las formas de coerción y represión implementadas por la dictadura y finalmente profundizar sobre las experiencias de la resistencia y organización a través de las entrevistas.

Palabras clave: Historia Oral – Sindicalismo docente – Dictadura – Resistencia.

EL ESCENARIO SINDICAL DOCENTE PREVIO AL GOLPE

Los años sesenta y setenta encuentran al colectivo docente experimentando un proceso de transformación en lo concerniente a las representaciones acerca de su condición social y a las formas de organización donde plasmar sus reivindicaciones.

El primer argumento puede definirse como el progresivo pasaje de una concepción profesionalista de la docencia, la cual al mismo tiempo exhibía una fuerte presencia de fundamentos ligados a la noción de vocación, a una concepción que comenzaba a reconocer al docente como un trabajador. El segundo, en parte como consecuencia de lo anterior, describe la orientación que muchas de las organizaciones docentes venían adoptando a favor de una lógica más sindicalista, acorde a los métodos de lucha implementados por el resto del movimiento obrero.

Es en este contexto que se realizan, en septiembre de 1973, los congresos que dan origen a la Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina (CTERA). La primera de estas reuniones comprende las sesiones preparatorias del Congreso de la Unidad Docente y se lleva a cabo el 1 de agosto en Huerta Grande, Córdoba, donde participan un total de 410 delegados en representación de

[1] FHAyCS-UADER / IIE-AGMER.

126 919 afiliados a 94 sindicatos. Sobre esta cantidad, a la provincia de Entre Ríos le correspondieron 19 delegados, los cuales representaban a la Federación del Magisterio de Entre Ríos, la Federación de Docentes Nacionales de Entre Ríos, los Centros de Profesores Diplomados de distintos departamentos, la Unión Gremial de Maestros Privados Entrerrianos y la Asociación del Magisterio de Paraná. Estas organizaciones comprendían en total 5 713 afiliados. Por su parte, el Congreso Constitutivo de la CTERA se desarrolla entre el 8 y el 12 de septiembre (Vázquez y Balduzzi, 2013).

La Federación del Magisterio de Entre Ríos era el sindicato con mayor representación y agrupaba a las asociaciones de los distintos departamentos de la provincia, con excepción de Paraná, cuya Asociación del Magisterio había nacido en 1918 y no se encontraba nucleada junto a las demás. En ambos casos, tanto la Federación provincial como la Asociación del Magisterio de Paraná abarcaban a los maestros normales, los maestros prácticos, los profesores diplomados y los profesionales que ejercían la docencia.

La Federación de Docentes Nacionales de Entre Ríos agrupaba a los maestros que trabajaban en las llamadas "escuelas Láinez", que dependían de la jurisdicción nacional, cuya presencia era relativamente heterogénea en el territorio provincial.

Los Centros de Profesores Diplomados comprendían a los docentes que habían egresado de los profesorados terciarios y universitarios, teniendo una presencia reducida en comparación con las asociaciones de maestros. Desde 1974 y hasta que se produce el golpe de Estado en marzo de 1976 se organizaron a nivel provincial en la Federación de Centros de Docentes de Enseñanza Secundaria y Superior.

La Unión Gremial de Maestros Privados Entrerrianos había comenzado a organizarse poco tiempo atrás bajo la impronta de dirigentes como Ernesto Collura, quien luego sería fundamental en el proceso de unificación que daría origen a la Asociación Gremial del Magisterio de Entre Ríos a comienzos de los ochenta.

Al poco tiempo de su creación, la CTERA pierde en 1974 la personería gremial a nivel nacional frente a la Unión de Docentes Argentinos (UDA), alineada con el gobierno de María Estela Martínez. En este sentido, se torna necesario remarcar que por aquel entonces la estrategia gubernamental del peronismo era similar a la implementada durante el segundo mandato presidencial de Juan Domingo Perón, esto es, favorecer a la UDA como sindicato políticamente afín (Nardacchione, 2014), lo cual se extendería hasta 1976, año en que se produce el golpe de Estado y la actividad sindical pasa a ser perseguida por el gobierno. Como consecuencia de ello, los sindicatos docentes siguen desarrollando acciones gremiales de manera clandestina, muchas veces atravesadas por la resistencia de sus militantes frente al terrorismo de Estado.

LAS FORMAS DE REPRESIÓN HACIA EL COLECTIVO DOCENTE

Si bien la persecución a los militantes sindicales había comenzado durante el gobierno constitucional de María Estela Martínez, fundamentalmente a través de la Triple A, organización parapolicial y terrorista orquestada por José López Rega desde el Ministerio de Bienestar Social, el advenimiento del terrorismo de Estado luego del golpe del 24 de marzo de 1976 representó la profundización del esquema represivo que ya se estaba desarrollando, iniciando así lo que los propios militares concebirían como un verdadero plan de aniquilamiento sistemático de la "subversión".

En tal sentido, podemos señalar que durante la dictadura existieron dos modalidades de anulación sistemática de las prácticas sindicales. Una de ellas comprendía la suspensión de las actividades que llevaban adelante las organizaciones, mientras que la otra consistía en la propia implementación del terrorismo de Estado, lo cual incluyó la persecución, detención y asesinato o desaparición de sus principales dirigentes (Nardacchione, 2014). Uno de los casos más emblemáticos sería el del secretario general de la Agremiación Tucumana de Educadores Provinciales (ATEP), Isauro Arancibia, quien fue asesinado junto a su hermano Arturo en la sede del sindicato la misma madrugada del golpe, a los que se sumarían poco tiempo después Eduardo Requena en Córdoba y Marina Vilte en Jujuy, quienes permanecen desaparecidos hasta hoy, y Alfredo Bravo, que permaneció detenido y sufrió torturas entre 1977 y 1979.

Ante este escenario, la mayor parte del tiempo los miembros de la Junta Ejecutiva de la CTERA se dedicaron a asistir de diferentes modos a los compañeros que se encontraban privados de su libertad por motivos políticos. Una de las principales acciones consistió en gestionar recursos de *hábeas corpus*, en tanto que la actividad estrictamente gremial se vio reducida al mínimo (Rodríguez, 2010).

Por otro lado, también se elaboraron mecanismos de subordinación y control dirigidos a los docentes, independientemente de su grado de sindicalización. De manera puntual nos referimos a las tareas de espionaje dentro del sistema educativo puestas en práctica con el fin de identificar a los opositores y generar al mismo tiempo temor entre la comunidad de cada establecimiento; como así también a la limitación de numerosos derechos a través de la suspensión por parte de las autoridades educativas de artículos de los estatutos:

> (...) evitaron suspender en forma total los Estatutos para sostener una idea de "legalidad" y buscaron reformar ciertos artículos que ellos consideraban estratégicos destinados a: controlar el ingreso y la permanencia de los docentes en el sistema; redefinir los mecanismos de ascenso a cargos jerárquicos para evitar que estuvieran en puestos de responsabilidad aquellos que no eran afines al régimen; y recortar los derechos sociales adquiridos en épocas anteriores y que en algunos casos afectaron en forma directa a las mujeres (Rodríguez, 2010: 2).

En cuanto a las acciones destinadas al control ideológico, cabe resaltar el papel que jugó el Ministerio de Cultura y Educación a través de la "Operación Claridad" que fue implementada a partir de la creación de un Área de Recursos Humanos y una Asesoría de Comunicación Social.

> En estos departamentos (...) trabajaban agentes de inteligencia cuya misión principal era infiltrarse en colegios, universidades y ámbitos culturales para detectar "subversivos" (...).
>
> La información producida por el Área de Recursos Humanos del Ministerio de Cultura y Educación era utilizada para la identificación de docentes y estudiantes contrarios al gobierno.
>
> Una de las acciones más frecuentes para obtener información fue la de reunir al personal educativo para "orientarlos" en esta tarea. Esto generaba en las escuelas un clima de tensión, de miedo, donde "era mejor no hablar de ciertas cosas" (Gudelevicius, 2008: 75).

Este tipo de acciones implicaban también la polarización entre un sector de la docencia que fue marginado de la escena educativa, siendo cesanteados primero y reprimidos luego; y otro sector compuesto por docentes que tenían algún tipo de vinculación con las fuerzas armadas o simplemente adoptaron una actitud colaboracionista frente a las directivas de las autoridades educativas.

A lo anterior se le debe sumar la decisión de completar la transferencia de escuelas primarias nacionales a la órbita de las provincias en 1978, culminando así un proceso que había dado sus primeros pasos durante los gobiernos de Frondizi y Onganía, pero que adquiriría verdadera magnitud en esta etapa, encontrando sus fundamentos económicos en el marco de una transformación mundial del modelo de acumulación (Gudelevicius, 2009). Esta política de descentralización no fue en absoluto ajena al esquema represivo implementado por la dictadura:

> El gobierno dictatorial, en el marco de una reestructuración económica y social, profundizó la política de descentralización educativa de los gobiernos anteriores. La implementación dictatorial de la política de reestructuración requirió la aplicación simultánea de una política de represión social tendiente a aniquilar a los sectores con capacidad de impugnación pero también con una intencionalidad preventiva y disciplinante hacia el conjunto de la sociedad (Gudelevicius, 2009: 86).

Esta transferencia impactaría de manera directa sobre muchos docentes de escuelas nacionales, pues ocasionó el cierre de numerosos establecimientos y con ello la previsible pérdida de puestos de trabajo.

RELATOS SOBRE LA RESISTENCIA AL TERROR

En el marco de este estudio entendemos que el relato se convierte en un componente crucial para advertir la dimensión simbólica de las experiencias vividas por los militantes docentes durante la última dictadura, asumiendo que los testimonios orales "constituyen elaboraciones que expresan significados, a partir de un proceso activo de recuperación selectiva del pasado desde el presente, posibilitado por la entrevista" (Alonso, 2008: 40).

Es así como rescatamos y plasmamos aquí algunos de los fragmentos más significativos para la comprensión de los sentidos que cada protagonista le atribuyó a su experiencia como docente y a la esfera de la militancia en momentos donde el pensamiento crítico y la participación activa en una organización sindical se convertían en factores de preocupación frente a la embestida represiva del gobierno de facto.

Este ha sido un eje en el cual los entrevistados han hecho hincapié sobre las memorias de una época convulsionada en términos institucionales, signada por las persecuciones, las torturas y los asesinatos o desapariciones, donde la militancia docente encontró numerosas víctimas. Acerca de los militantes que fueron perseguidos o secuestrados, el modo en que esto se llevaba a cabo y las formas de reclamar por su liberación, podemos recuperar algunos fragmentos de las entrevistas que transcribimos a continuación.

> Entrevista a Clelia Lavini (Paraná):
> (…) Acá tuvimos compañeros que estuvieron ocho años presos. Graciela López, que era una profesora de Ciencias de la Educación; Julia Tizzoni, que estuvo ocho años; Rosarito Badano, que es la decana de Humanidades, que estuvo presa; Mimí Mequetti, que todo el mundo le decía 'la vieja' porque fue la docente mayor que estuvo presa en Devoto. Después hubo una chica Fontana, de Diamante. Hubo compañeros presos y compañeros desaparecidos, perseguidos y cesanteados.

Una de las docentes a las que se refiere en este relato es Mabel Fontana, quien había egresado primero como maestra nacional normal y luego como profesora y

licenciada en Ciencias de la Educación. Militante de la Asociación del Magisterio y también de la organización Montoneros, fue señalada como una de las responsables del asesinato del militar Jorge Cáceres Monié y su esposa en diciembre de 1975, pasando luego a la clandestinidad y siendo secuestrada y desaparecida junto a su compañero Pedro La Blunda y su hijo Andrés en 1977.

Entre las compañeras más cercanas de Mabel Fontana, mencionada también por Clelia en la entrevista, estaba María del Rosario Badano, quien fuera detenida en 1975 a raíz del asesinato de Cáceres Monié y permaneciera privada de su libertad hasta octubre de 1983, habiendo sufrido durante este período numerosas torturas. Ella misma describe esta etapa de su vida en una entrevista registrada por la "Biblioteca Digital Traplanada", dependiente de la Biblioteca Nacional Mariano Moreno:

> (…) Yo estuve casi todos los años bajo la órbita de la justicia, absolutamente desamparada por ella. Porque no era la situación de otros compañeros (...), yo siempre estuve a cargo de un juez, que dejó que me sacaran a torturar, que no respondió y que me condenaron por órdenes militares.
> (…) En el año '77 nos hacen el consejo de guerra, que fue una parodia absoluta, una cosa que no resistía análisis (...); ahí no se juzga lo de Cáceres Monié, sino la asociación ilícita que era todo este paquete.
>
> Entrevista a Blanca Benavídez (Paraná):
> Una de las primeras actividades... ingenuas, totalmente ingenuas, a poco del golpe, fue salir a pedir por la liberación de estos compañeros. Yo recuerdo que comenzamos hablando a las cabezas, a rectores (...). Después de un ímprobo trabajo, como mucho llegamos a juntar treinta firmas. A partir de ahí vimos que el lado ese cada vez se hacía más difícil... por el miedo.
>
> Entrevista a Clelia Lavini (Paraná):
> Hubo una docente, Hilda Filibert, que llevó en mano la renuncia de Blanca Osuna al Mercedario, esa inocencia que tenían los docentes en ese momento; y después ella fue protagonista de una situación terrible, porque la ponen presa acá en Paraná para que diga dónde estaba Blanca Osuna.
> (…) Se recurría a Brasesco, que fue un abogado que trabajó mucho... fue un hombre al que se recurría para pedir por esa reivindicación, por la aparición de los compañeros.
>
> Entrevista a Luisa Labat (Gualeguaychú):
> Un compañero nuestro que había trabajado de secretario en esa escuela, La Sagrada Familia, que de ahí fueron las chicas que llevaron al Regimiento, me encontró a mí en la calle, yo iba al ginecólogo porque estaba embarazada, me encontró en la calle y giró la bicicleta, se arrimó al cordón y me dijo 'la llevaron a la Pochi'. La Pochi era la secretaria general.
> (…) La mayoría eran de formación parroquial, o sea que al compromiso lo tenían a través del cristianismo, el cristianismo que ya en esa época empezaba a tener otro color, ya no eran las comesantos, una cosa de la Iglesia ya era más social, y a partir de eso fue que esas chicas empezaron a movilizarse (...), y cuando el golpe detuvieron a dos, allanaron casas y las chicas se asustaron.
> (…) Si hasta tenías una agenda detenían al que estaba en tu agenda; por tener una agenda, todo eso a uno lo preocupaba mucho.

Por su parte, no fueron escasos los comentarios acerca del impacto de la dictadura sobre las formas de organizarse y militar, el efecto anímico y simbólico que

esto tenía sobre los docentes más comprometidos, generando miedo y sospechas, y las consecuencias de esta etapa sobre los sindicatos.

> Entrevista a Blanca Benavídez (Paraná):
> Siempre mandando la correspondencia a domicilios de uno u otro, pero actividad sindical... ninguna, absolutamente ninguna. Los únicos intentos de mantener la relación eran haciendo algún tipo de actividad cultural, como conferencias y almuerzos... almuerzos por el Día del Maestro, por el 25 de Mayo, ese tipo de cosas. Lo que podía pasar, lógico, más desapercibido (...). Acá hubo bastantes cesantías de docentes y compañeros presos, así que era cuidado con quién se hablaba.
> (…) Ernesto [Collura] había comenzado esta tarea de constitución del AGMER, porque él recorría las escuelas no sólo de Paraná sino de la provincia, so pretexto de vender libros. Entonces, en las escuelas donde le daban acogida, exhibía los libros y charlaba a los docentes.
>
> Entrevista a Estela Ramel (San José de Feliciano):
> Sí, nos sentíamos como vigilados. Siempre había alguien que no sabías que hacía en una reunión. Inclusive dentro de las cooperadoras de las escuelas, vos veías gente que estaba escuchando que hablabas. Ese tipo de marca te hacían.
> (…) A pesar del gobierno militar, después y todo nosotros seguimos haciendo los encuentros, clandestinos, en casas de algunas compañeras; yo seguía haciendo paro a todos los gobiernos militares que había.
>
> Entrevista a Clelia Lavini (Paraná):
> (…) en la época del Proceso propiamente dicha hasta que vuelve la democracia tuvimos un retroceso importante, cuando ya no pudimos trabajar ni reunirnos ni nada de lo demás.
>
> Entrevista a Fernando Rotela (Concepción del Uruguay):
> (…) Nosotros cuando estaba el gobierno militar no hicimos ningún [congreso] confederal. Acá sí trabajábamos, nos reuníamos y todo.
>
> Entrevista a Mirta Harispe (Gualeguaychú):
> Nosotros, saliendo de la dictadura, necesitábamos que el compañero diga que era militante. Porque... de dónde miércoles salían los que se animaron a armar un gremio en el '82, de dónde iban a salir, de militantes de los setenta o de militantes políticos. ¿Vos te creés que un chacarero que tenía a la mujer de maestra en el campo la iba a arriesgar en ese contexto político?
>
> Entrevista a Virginia Bruno (Concepción del Uruguay):
> (…) también nos decían, gente que nos quería y nos quería bien... 'a ustedes les va a pasar algo... tengan cuidado, a ustedes les va a pasar algo'.
> (…) En la sala de profesores... llegaba alguna con la que no se podía hablar y cortábamos la conversación, y después seguíamos.
> Cuando lo de las Malvinas, llegamos a la escuela y nos dijeron que teníamos que ir a la plaza, porque había llegado una comunicación de que había que ir a festejar a la plaza, entonces yo dije que no, que no se podía festejar eso... y nos quedamos una compañera y yo. Yo tenía unos cuantos alumnos que eran hijos de militares (...), y al otro día estaban esperándome para hacer la denuncia los padres ante la dirección.

> Entrevista a Nelly Sinclair (San José de Feliciano):
> Tanto Estela Ramel como Clara Thea, ellas nunca ascendieron en las escuelas privadas, justamente porque llevaban esta lucha gremial que no siempre los sacerdotes o la Iglesia estaban de acuerdo. Por ejemplo con los paros, ellas iban... convencían a sus compañeras e iban todos al paro.

> Entrevista a Rolando Menescardi (Gualeguay):
> La dictadura no fue en vano, la dictadura nos destruyó ideológicamente; entre el miedo, la represión, la regresión económica, la pérdida de emancipación nacional, que algo teníamos... no nos quedó nada, hubo que retomar de cero; el compañero en Tucumán, Isauro Arancibia, era de una conciencia de clase... espectacular, el profesor Requena en Córdoba, la compañera Marina Vilte en Jujuy...

LA REORGANIZACIÓN EN LAS POSTRIMERÍAS DE LA DICTADURA

Como es posible observar en el apartado anterior, el impacto que tuvo la dictadura sobre las organizaciones sindicales alcanzó en algunos casos una gravedad tal que las propias organizaciones fueron prácticamente desarticuladas. La experiencia entrerriana no estuvo exenta a esta realidad y los sindicatos docentes provinciales se vieron impedidos de continuar funcionando. Cabe, no obstante, destacar el caso de la Asociación del Magisterio de Paraná, que en un intento por resguardar su sede y los bienes se dividió poco después del golpe, separándose la parte gremial de la nueva Asociación del Magisterio Mutual y Cultural. Esta nueva organización, tras la fachada de una asociación civil con fines meramente culturales y profesionales, había permitido continuar con una actividad gremial informal, siendo luego la base para la reorganización del mapa sindical docente en la provincia.

Los últimos años de la dictadura encuentran a varios de los dirigentes sindicales docentes de Entre Ríos buscando la posibilidad de reconstruir el escenario gremial a través de una organización que permita nuclear a todos los trabajadores de la educación, lo que comienza a gestarse en 1981 en Paraná y se concreta dos años después a nivel provincial, con la primera comisión directiva provisoria de la Asociación Gremial del Magisterio de Entre Ríos. Aunque habría que esperar hasta 1988 para que el Centro Entrerriano de Docentes de Enseñanza Media y Superior (CEDEMyS), heredero de los viejos Centros de Profesores Diplomados, se unificara con la AGMER.

También tuvieron un protagonismo clave las medidas implementadas desde la CTERA en cada una de las provincias, promoviendo ya desde los últimos años de la dictadura la paulatina recuperación de espacios institucionales que permitieran a los docentes organizarse con fines gremiales.

Esta etapa estuvo además acompañada por diversas medidas de acción, las cuales fueron posibles en un escenario donde el gobierno militar se encontraba debilitado y el terrorismo de Estado había perdido fuerza, cuestión en la que coinciden varios autores:

> Fue recién después de 1981 que el campo gremial docente, al igual que el resto del sindicalismo, comenzó a reorganizarse. En un contexto de crisis económica agravada, crecientes manifestaciones y el reagrupamiento de los partidos políticos alrededor de la Asamblea Multipartidaria tuvo lugar la marcha por "Pan, Paz y Trabajo" que involucró a amplios sectores de la sociedad. Le siguió la "Jornada de Protesta" del 22 de julio, la "Marcha del Trabajo" del 7 de noviembre, el

> "Plan de Movilización Pacífica" a comienzos de 1982 y finalmente la movilización masiva del 30 de marzo del mismo año que resultó duramente reprimida y cuya consigna fue repudiar al Proceso (Rodríguez, 2010: 16).

En Entre Ríos, este proceso da cuenta de formas de maduración y generación de consensos en torno a las mismas consignas, reivindicaciones y problemáticas que han sido también recuperadas a través de los testimonios orales.

> Entrevista a Clelia Lavini (Paraná):
> Cuando comienza el trabajo de salir a convocar a los docentes para armar una nueva organización sindical, en eso Ernesto Collura fue un puntal muy importante, porque Ernesto fue un gran militante de la UCR, y asesorado por Luis Brasesco... ¿adónde van a buscar?, van a buscar a los departamentos compañeros militantes de la UCR. Pero habíamos compañeros que no pertenecíamos a la UCR y que formamos parte del armado en cada departamento, y después cuando se hace la comisión general, que surge AGMER, eso se mixtura con compañeros de distintas líneas políticas.

> Entrevista a Shirley Deymonnaz (Villa Elisa):
> Brasesco fue el que armó el primer Estatuto de AGMER, en el '81. Tal es así que la reunión la hicimos cuando el doctor Brasesco va a Villa Elisa, que habíamos acordado un poco el proyecto, ahí se define... vienen compañeros de Uruguay, de Colón, y ahí se leyó, se explicó todo, hubo alguna corrección... tuvimos la audacia. Teníamos metido un poco todo lo que sabíamos de CTERA, cuál era el objetivo final y cuál era el mecanismo. Nosotros no queríamos despegarnos de CTERA, de Huerta Grande, ese fue el bautismo para todos los sindicatos. Así que ahí se define el Estatuto. Fue fantástico, participativo, con muchas ganas todos los que participamos de hacer algo bien.

> Entrevista a Mirta Harispe (Gualeguaychú):
> Acá el contexto ideológico pesa, acá el Sedes volanteó en contra de Collura porque decían que era comunista, en ese clima vino a hablar con la Asociación del Magisterio, y hasta le recriminaron que él era de la UGMPE, de privada, y había logrado la reubicación en publica, entonces fue pesado.

CONCLUSIONES

La historia del sindicalismo docente en la provincia de Entre Ríos es una historia de organización, de resistencia y de lucha colectiva por reivindicaciones específicas de los trabajadores de la educación, pero también por consignas que son comunes al conjunto de la clase trabajadora y que se inscriben en el devenir del movimiento obrero a través del tiempo, donde las organizaciones gremiales que nuclean a maestros y profesores han adquirido cada vez mayor protagonismo en el terreno de las discusiones no sólo gremiales, sino también políticas y pedagógicas.

La recuperación de los testimonios orales acerca de la militancia y de las experiencias de organización y resistencia frente a la dictadura cívico-militar representa en este contexto una herramienta para la preservación de un acervo empírico que está enraizado en el imaginario de los protagonistas de la historia, pero también para la generación de nuevos modos de interpelar el pasado y de ponerlo al servicio del entendimiento del presente que atraviesan las organizaciones de las que, aún hoy, aquellos militantes son parte activa.

El terrorismo de Estado y el desguace económico de la última dictadura aparecen aquí como dos caras de una misma moneda, las cuales fueron articuladas por el gobierno militar para producir un desgaste en el entramado social capaz de suprimir cualquier tipo de oposición e implementar así un modelo de país contrario a los intereses del movimiento obrero organizado y de las mayorías populares.

Es así que rescatamos de los fragmentos transcriptos en el presente trabajo testimonios capaces de ubicarnos en el ideario simbólico de quienes construyeron, a través de su militancia, el cimiento organizativo para que la docencia pueda hacer frente a la represión y mantener durante años la capacidad de oposición frente a la embestida de un gobierno para pocos que fue derrotado, en gran medida, gracias al accionar colectivo de la clase trabajadora.

REFERENCIAS

Alonso, F. (2008). Testimonios en conflicto... Disputas en el campo gremial de la docencia de Santa Fe entre fines de la década del 60 y comienzos de la última dictadura. *De Signos y Sentidos*, (7), 39-63.

Gudelevicius, M. (2008). Argentina, 1976-1983: historias de solidaridad, oposición y resistencia a la dictadura en el ámbito escolar. En: *Historia, Voces y Memoria - 2: Boletín del Programa de Historia Oral* (pp. 69-91). Buenos Aires: El Colectivo.

Gudelevicius, M. (2009). El devenir de la situación laboral docente en el proceso de transferencia del servicio educativo nacional de nivel primario durante la última dictadura argentina. 1976-1981. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, (4), 81-105.

Nardacchione, G. (2014, octubre). Una rara avis en el sindicalismo argentino: los sindicatos docentes (1880-2001). *I Encuentro Internacional de Educación: Espacios de investigación y divulgación* (Tandil, Argentina). Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires.

Rodríguez, L. (2009, mayo). Los trabajadores del sector público durante la última dictadura militar. El caso de los docentes, las reformas al Estatuto y los sindicatos. *Segundas Jornadas Nacionales de Historia Social* (La Falda, Argentina).

Testimonio de María del Rosario Badano. Archivo Testimonial (video), Biblioteca Digital Trapalanda de la Biblioteca Nacional Mariano Moreno. Recuperado de: http://trapalanda.bn.gov.ar/jspui/handle/123456789/13450

Vázquez, S. y Balduzzi, J. (2013). *De apóstoles a trabajadores: Luchas por la unidad sindical docente, 1957-1973* (2ª ed.). Buenos Aires: Ediciones CTERA.

TERCERA PARTE:

IDENTIDAD Y REGULACIONES DEL TRABAJO DOCENTE

LAS DISPUTAS EN TORNO A LA APROPIACIÓN DEL PRODUCTO DEL PROCESO DE TRABAJO DOCENTE[1]

Deolidia Martínez[2]

Quiero agradecer en primer término la invitación de la UADER y de AGMER, pero particularmente a Federico Tálamo de ponerle este título a mi ponencia y hacerme recordar cuándo la escribí. Es una ponencia que tiene 16 años y me ha servido de recuperación, actualizarla y traerla para ustedes, y que esta actualización se pueda volcar a las actividades que tienen AGMER y UADER.

El título completo tiene que ver con el momento histórico en que lo hicimos, el fin de siglo pasado, ahí nomás, 1999, pero era un fin de siglo importante: "La batalla del conocimiento o la apropiación del producto del proceso del trabajo docente", era su título original.

Esto surge en una de las primeras reuniones en que se constituyó la red de estudios del trabajo docente, la Red ESTRADO, que todavía funciona y que tiene 16 años y que nucleaba a una cantidad de investigadores, todos dispersos en América Latina, que nos dedicábamos al trabajo docente.

En ese momento era todavía un tema muy disperso y muy difícil encontrar investigadores que además estuvieran adentro del trabajo docente, no que hablaran del trabajo docente desde afuera, sino que fueran docentes.

Esta publicación que hace CLACSO y que se llama "La ciudadanía negada", es a consecuencia de la ponencia principal que hace Susan Street, una de las investigadoras del trabajo docente en México (norteamericana de origen pero con muchos años viviendo en México), y con quien trabajamos bastante, a distancia y presencialmente, desde México y Argentina.

Su ponencia es sobre sus trabajos con el sindicato docente de México, el Sindicato Democrático como se llamaba. Había dos sindicatos: uno que se llama Charro, que sería el sindicato del Gobierno, y otro que se llama Democrático, que es el opositor. Ella trabajaba con el democrático, que es el que se ha llevado todos los palos en estas grandes luchas docentes.

Este momento nos da la pauta de lo que pasaba con los investigadores del trabajo docente y escribe:

> La construcción de un sujeto popular y el desarrollo de nuevos consensos para la defensa de una escuela pública y popular están en la mira de una buena parte de los movimientos político-sindicales y sociales de nuevo signo en América Latina.

Esto sucedía en 1999 cuando surgía la teoría del capital humano que Gary Becker, recién Premio Nobel de Economía, desde Chicago, nos bajan y a la cual resis-

[1] Transcripción de la exposición desarrollada como parte del panel sobre "La enseñanza como trabajo" durante las Jornadas Nacionales sobre Política Educativa, Sindicalismo y Trabajo Docente (Concepción del Uruguay, 4 y 5 de mayo de 2017). Edición revisada y corregida por la autora.

[2] Profesora y Licenciada en Psicopedagogía (USal), especializada en Psicología del Trabajo. Se ha desempeñado como docente en la Universidad Nacional del Comahue, la Universidad del Salvador y universidades extranjeras, colaborando además con la Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina (CTERA) y la Asociación Gremial Docente de la Universidad Nacional de Río Cuarto (AGD-UNRC).

tíamos. Ese fue uno de los núcleos principales que unió políticamente a todo un conjunto de investigadores, docente, profesores, que no estábamos de acuerdo y tampoco queríamos poner en práctica todo lo que se bajó, como escalones, en las reformas educativas de los noventa.

Las reformas educativas que empiezan en México en los 90 y llegan a nosotros, a la Argentina, en el 92 o 93, tienen como núcleo la teoría del capital humano. La teoría del capital humano planteaba ¿Qué se formaba en la escuela? Capital humano, mano de obra. Cuanto más adecuados y obedientes a los fines del empleo mejor. La escuela garantizaba eso, especialmente la escuela pública. La escuela privada también, pero con otra orientación.

En dialogo con mis propias problematizaciones concuerdo con Susan en la centralidad de algunas categorías de análisis como: proceso de trabajo y sujeto popular, esa fue otra de las novedades de ese momento, analizar la labor docente como proceso de trabajo, desde la economía y la economía política.

Recientemente ubicado como trabajo, pocos habíamos desarrollado el análisis del proceso del trabajo docente y de ahí el título de este trabajo, la batalla del conocimiento o la apropiación del producto del proceso. Ésa era la batalla del momento: ¿quién se apropiaba del producto del proceso del trabajo docente?, cuestión esta que nos seguimos preguntando.

"Estamos próximas –decía en mi ponencia de aquel momento–, a un desafío que enfrentamos como investigadoras: tomar firmes posiciones en el análisis de la realidad y en la construcción del objeto de investigación para elaborar sólidas propuestas políticas críticas de signo alternativo". En ese momento ante nosotros estaba visible el riesgo de la exclusión de la comunidad científica o el de ser cooptados o subsumidos en el Estado-mercado.

Como investigadores éramos, descalificados, descartados, porque no seguíamos la ruta crítica normal de los investigadores del momento, y/o nos descalificaban o el Estado mercado nos tomaba para que nuestros resultados pudieran serle útiles.

El objeto escuela no tenía una construcción acabada. No se sabía mucho qué era la escuela desde el punto de vista de la investigación educativa ni de la sociológica. Era un objeto todavía poco determinado. El objeto "escuela" no tiene una construcción acabada y es necesario abrirlo, desplegarlo en múltiples problemas de investigación. Coincido con Susan en que es desde abajo y agregando una consigna de CTERA, desde adentro, desde la escuela concreta y con sus protagonistas centrales que, podremos hacerlo. El problema teórico metodológico reside en hallar la unidad de análisis de la organización escolar y la organización del trabajo, su relación y su especificidad. Esta afirmación está apoyada en mi práctica profesional sindical (como psicóloga del trabajo) y en la investigación para la elaboración de "alternativas" a las reformas educativas neoliberales impuestas en el continente. También hemos localizado en esa verdadera "fractura" una de las causas de sufrimiento psíquico de los docentes en la escuela. Manifestamos así la urgencia por construir propuestas transformadoras para el bienestar de alumnos y maestros en sus lugares de trabajo.

Aquí se origina para mí la investigación sobre el tema del sufrimiento psíquico sobre el malestar docente y los problemas psicológicos del trabajo docente y de los docentes, tema al que le he dedicado los 16 años posteriores.

"La idea del trabajador-productor ciudadano como protagonista de una transformación social de la escuela nos da la posibilidad de acceder al producto concreto

más genuino de su proceso de trabajo: el conocimiento nuevo acerca de la enseñanza o el producto escuela".

Cuando analizábamos el producto de los procesos de trabajo veíamos que uno de los que se produce realmente es escuela. No hay una escuela igual a otra. Esa escuela está producida por toda la gente que trabaja ahí adentro y por todos los alumnos que circulan, y por la comunidad, y los padres, más que por el sistema. El producto genuino del cual nos vamos a apropiar y del cual tenemos posibilidad de conocer o conocimiento es ése: el producto escuela.

Considero y así lo expreso:

> Una nueva mirada a la relación maestro-alumno desde el análisis del proceso de trabajo toma fuerte importancia política en la disputa por el control del proceso con la administración central del sistema educativo. En esta batalla del conocimiento, para la lógica mercantil, los productos escolares son matrícula y acreditación.

Es decir, ¿qué se produce en la escuela? Egresados. Más identificados o no: este es de tal escuela, este de tal otro. En las universidades nos pasa lo mismo, tales o cuales profesionales son buenos salen de esta universidad. Somos producto también, estamos producidos y luego las prácticas nos terminan de formar.

En esta "batalla del conocimiento", para la lógica mercantil, los productos escolares son matrícula y acreditación, es decir "alumno inscripto", retenido en el sistema, y acreditado; logros en base de datos para los bancos de archivos estadísticos, torrentes de papel (como diría Braverman antes de la informática).

Hoy todo está disponible en un disquete o en una memoria, pero antes, no tan antes, hace 16 años eran papeles y papeles que se guardaban en la secretaría de las escuelas. Braverman, uno de los grandes autores con los que aprendimos sobre los procesos de trabajo, el llamaba "torrente de papel" como el descarte y ahí estaba el producto de todos los trabajos que están registrados a partir del papel.

"Cadenas de montaje en las que pasan datos captados sobre docentes y alumnos, producto burocrático, deshumanizado, resultado de la relación costo/beneficio pensada para el mercado del empleo y el control social".

Las reformas del 90 tuvieron como uno de sus objetivos, no demasiado explícito, pero que luego se va haciendo visible, como los mercados de trabajo de distintas zonas irían variando. El cono sur iba a variar, desde el mercado del Mercosur, y necesitaba una mano de obra diferente se necesitaba que la mano de obra argentina estuviera un poco más declinada, que no tuviera tan buena escuela, y que la de Brasil estuviera un poco más alta, porque iban a competir en el mismo mercado de trabajo cuando fueran el Mercosur.

Así llego a nosotros llegó todo un desastre a la escuela, la escuela intermedia, la reforma educativa. Una escuela primaria corta, después la escuela intermedia que era el impenetrable, no se sabía dónde ponerla, además se había ampliado la escuela primaria, no para mejorarla, sino que todo fue un descenso. Y descendió realmente la escuela primaria en ese momento y los egresados, ya pudieron ser equivalentes a la mano de obra brasilera.

Yo me lo preguntaba hace 16 años y lo sigo preguntando: ¿Qué es la escuela hoy? La pregunta de hace 16 años es la misma: ¿Qué es la escuela hoy? Avanzamos, entonces, en la definición de estos temas: Escuela; relación docente-alumno; ¿qué es la escuela hoy?; ¿cuál es su sentido y significado?; ¿quiénes son los alumnos con los que convivimos? comunicación; interferencia y diferencia; distancia generacional y social. Niños y jóvenes, varón-mujer, adulto, trabajador, en tránsito por la escuela, a nuestro lado, ¿con nosotros?

"Desde los años ochenta hemos señalado la existencia (revelada por investigaciones epidemiológicas médico-psicológicas) de una creciente fatiga residual en los docentes tanto varones como mujeres". Entonces cuando empezamos a estudiar al docente como trabajador, y en un lugar de trabajo, los psicólogos laborales y también los médicos, lo primero que se fue detectando es la famosa fatiga residual, que en los términos del trabajo es uno de los primeros lugares donde vamos a ver cuál es el síntoma. De esa fatiga que en el caso nuestro se revelaba especialmente en el insomnio. Es decir, ¿qué es lo que le impedía llegar fresco y campante a una escuela a un docente? ¿Y porque había tenido insomnio y había estado despierto desde las 4 de la mañana, pensando en lo que tenía que decir, qué pasaba con la cooperadora, en la directora, pensando en ese alumno? Cuando llegaba a la escuela era un zombie. Vale la aclaración que sucede tanto en varones como en mujeres considerando que, la cantidad de mujeres es superior a la de varones en la profesión docente.

En estudios con los compañeros de la Red ESTRADO en Brasil hemos encontrando, que esa fatiga residual está ahora mucho más presente en los varones que en las mujeres. Aparece con mayor frecuencia y especialmente en la universidad, en los posgrados enormes de Brasil, posgrados de 200, 300 o 600 alumnos, con profesores con pagos por horas, a destajo, y ¿cuál es la fatiga residual ahora? el accidente cerebro vascular (ACV). No ya el insomnio, ahora es más grave.

Brasil tiene posgrados en cantidad, entonces hay gran cantidad de trabajo, pero de horas sin relación de dependencia, no lugares de trabajo estables. Una inercia defensiva que ha vuelto gris y sin expectativas a un gran sector de trabajadores de la educación. Anestesiados y tratando de pasar sin ser vistos, cansados, absorbidos por el presente y sin preguntas por el futuro.

¿No estamos hoy cercanos a cosas parecidas? Esta terrible agresión sobre el sistema educativo que estamos padeciendo en nuestro país, y especialmente sobre los trabajadores de la educación, ya está trayendo algunas circunstancias de las cuales va a ser muy difícil recuperarse, pensando como militante más que como psicóloga laboral, porque no habría consulta suficiente como para atender la fatiga que traer este modo de trabajo, mal pago, descalificado, porque ya está descalificado, y como siempre pensando que puede ser reemplazado.

Tomás Tadeu de Silva nos dice "Los tecnócratas ejercen la exclusión sin culpas", la culpa la tenemos nosotros atendiendo al excluido porque nos hacemos cargo de su situación.

Hemos comprobado abundantemente que sólo esperan resultados y se dice "Haga lo que pueda con lo que tiene, nosotros evaluamos al final". La desregulación produce conocimiento, y entonces ¿Quién se lo apropia y para qué? ¿Cómo se produce conocimiento en condiciones adversas?

Es importante reconocer que han sido los riesgos y la falta de seguridad lo que llevó a la sociedad civil (padres y organizaciones comunitarias) a tomar conciencia de que ellos son los que deben "cuidar" la escuela, ya que nos encontramos ahora que el Estado no sólo la abandonó, sino que intenta convertirla en un negocio rentable.

En el último libro que publicó CTERA sobre la privatización de la educación se denuncia que la escuela va a ser un negocio rentable; los docentes nunca fuimos rentables y lo poco que pueden sacarnos vaya a saber cuánto vale; los investigadores que nos dedicamos a esto tampoco tenemos demasiado valor.

Recomiendo para finalizar sobre este tópico a Jorge Alemán lo pueden ver cuando estuvo en la Escuela Itinerante, en la conversación que tiene con los docentes, Jorge es argentino, vive en España hace 40 años, adonde se exiló como muchos otros argentinos que salimos afuera del país a disfrutar de otras vidas. En este momento está muy cercano a CTERA y va a trabajar para esto que se viene que hay que sostener desde el psicoanálisis, desde la psicología laboral, desde todos lados tenemos que estar muy cerca de los maestros esto me lleva a una autocrítica, con la que voy a corregir este artículo: que el producto del trabajo docente o el producto de la escuela ya no es conocimiento, es un sujeto, es subjetividad. Por eso es tan grave lo que nos está pasando, porque ya no producimos conocimiento, los conocimientos ya están como hechos, lo que producimos es un sujeto popular que somos nosotros mismos y lo integramos nosotros. Jorge Alemán nos trae de una manera clarísima como lo explicó en la Escuela itinerante lo que es la producción de subjetividad, el gobierno trabaja mucho con la producción de subjetividad, su asesor principal está muy intrigado en producir subjetividad y vaya si lo logra, Duran Barba no es un autor predilecto, pero está produciendo subjetividad, es decir, lo que el sujeto piensa, siente, le duele o no le duele, se resiste, es muy interesante.

Diego Tatián, docente cordobés de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba, saca un artículo de opinión en Página 12, que se llama "Un mundo sin docentes". ¿Por qué anticipa un mundo sin docentes? porque Macri quiere un mundo sin docentes. Si pudiera matarnos en la plaza del Congreso nos hubiera matado, no lo logró cuando estaban haciendo la actual carpa. Un mundo sin docentes; el docente se tiene que terminar. Ya la neurociencia ha reemplazado a la pedagogía, ¿cómo vamos a estar con esa antigüedad de la pedagogía? Y todas las otras formas de conocimiento,

Le van a dar de nuevo las laptops a los chicos, porque de todas formas están mejor con una laptop que con un maestro, si ahí tienen todo, y si no, ya le van a poner todo lo que tiene que tener.

Entre la neurociencia y la informática, los investigadores podemos ser reemplazados rápidamente. Está en ascenso la neurociencia, que no la voy a descalificar del todo, porque la neurociencia ha avanzado en muchas cosas, el Alzheimer por ejemplo, y en unos años más realmente los neurocientíficos me dirán como puedo sobrevivir mejor y poder seguir diciendo cosas así para grupos tan amables como ustedes.

ACERCA DE LAS CONFIGURACIONES DEL TRABAJO DOCENTE UNIVERSITARIO[1]

María del Rosario Badano[2]

Antes de comenzar quiero agradecer la invitación que me realizaran los compañeros y compañeras a ser parte de esta jornada, además de contenta y muy orgullosa de haber sido invitada a participar en este panel y estar compartiéndolo con la entrañable maestra Deolidia Martínez. Quisiera destacar la hechura de esta propuesta largamente cuidada y conversada para llegar hasta aquí, en la que fue creciendo y respetando cada una de las voces, pero fundamentalmente incluyendo a actores y actrices diferentes, así como propuestas que se fueron sumando.

Abrir un espacio social y académico en estas temáticas requiere muchísimo de persistencia y de convicción en cuanto la temática de trabajo docente y sindicato merecen un espacio en la agenda universitaria y que en esa convergencia podemos gestar campos de ideas en común, de animarnos a debatir lo que hacemos, generar caminos que nos permitan realizar más crítica de nuestro trabajo. Por lo que llegamos hasta aquí por el compromiso y dedicación de los anfitriones y las anfitrionas de nuestra querida Facultad de Humanidades –sede Concepción del Uruguay–, y de AGMER y CTERA que acompañan este convite.

Las mesas de ponencias y experiencias que se presentan en el evento, los ejes de política, experiencias emancipatorias, identidades, regularidades, sin duda van en la búsqueda de nuevos espacios y significados. No puedo dejar de mencionar el atravesamiento por el contexto socio político, la escuela itinerante que ha sido ampliamente mencionada por el apoyo social obtenido en la que más de 90 mil personas, entre estudiantes y docentes de los diferentes niveles del sistema educativo, académicos, pedagogas, poetas, artistas plásticos, músicos, organizaciones de derechos humanos, sociales, brindaron su apoyo y solidaridad a los docentes de CTERA que reclaman, en la Escuela Pública Itinerante, al Gobierno Nacional el cumplimiento de la Ley de Financiamiento Educativo y que convoque a la Paritaria Nacional Docente suspendida. La carpa de AGMER frente a Casa de Gobierno en la capital entrerriana, la restauración neoliberal diaria que nos sorprende más allá de lo previsto y la amnistía al pasado con el 2x1 a los genocidas entre otras. Es este contexto el que está presente entre nosotras inundando nuestras prácticas cotidianas.

Desde el año 1996 en la Facultad de Trabajo Social de la UNER con un equipo de investigadoras conformado por Raquel Basso, María Gracia Benedetti, María Alfonsina Angelino y el investigador Javier Ríos instalamos temáticas ausentes y tales como trabajo docente universitario cuando era impensable que los académicos fuéramos pensados como trabajadores y trabajadoras. A partir de allí recorrimos un interesante e intenso camino por las culturas académicas, las configuraciones de los

[1] Transcripción de la exposición desarrollada como parte del panel sobre "La enseñanza como trabajo" durante las Jornadas Nacionales sobre Política Educativa, Sindicalismo y Trabajo Docente (Concepción del Uruguay, 4 y 5 de mayo de 2017). Edición revisada y corregida por la autora, recuperando parte de un trabajo realizado junto a su equipo en el ámbito de la Facultad de Trabajo Social de la UNER.

[2] Profesora en Ciencias de la Educación y Magíster en Metodología de la Investigación Científica y Técnica (UNER). Docente e investigadora de la Universidad Nacional de Entre Ríos y la Universidad Autónoma de Entre Ríos.

campos científicos, los procesos coloniales al interior de la universidad para culminar el proceso de esta saga con narrativas tanto de estudiantes como de docentes sobre la universidad contemporánea.

Comenzamos el trabajo en un contexto nacional y universitario en particular complejo y difícil, la época de los 90, los 2000; y también vivimos espacios sociales y académicos auspiciosos y posibilitadores.

Actualmente en 2017 hemos encarado para concluir de alguna manera estos 20 años de estudio, recuperar las trayectorias de aquellos auxiliares entrevistados en los 90, muchas de ellas ya han sido decanos y decanas, y han realizado un camino académico y poder analizar lo que ha pasado en esos cuerpos, en esas ideas, en la simultaneidad de proyectos, experiencias y apuestas que han encarado.

Lo que traje para compartir es parte del trabajo realizado por el equipo que mencioné más arriba y expondré partes que no hemos difundido aún acerca de las narrativas de la universidad contemporánea.

Al cotejar nuestros trabajos realizados en los 90 y éste, que es un trabajo de campo realizado fundamentalmente en 2013, es sorprendente cómo el de los 90 tiene una vigencia sorprendente y la de 2013 sin embargo tiene una cierta vejez.

Es posible advertir como la política neoliberal transformó fundamentalmente las subjetividades y la configuración del trabajo de la universidad ligadas a nuevas condiciones, marcadas por la crisis de la lógica del Estado y la emergencia de la dinámica del mercado. Pero estas huellas del modelo neoliberal no se reducen a la referencia de un pasaje lineal de la lógica estatal a la lógica mercantil.

En investigaciones previas planteábamos que había un determinado estado de situación que posibilitaba que la lógica neoliberal se instalara con la fuerza que lo hizo en la universidad. La meritocracia, las credenciales, el esfuerzo individual, las titulaciones por solo nombrar algunas se constituyeron en meta sí o sí a lograr.

Cómo ese proceso no es acrítico simultáneamente condensaba historicidad, complejidad, contradicciones que se expresaban en incontables formas de resistencia y en diversas estrategias también de adaptación y sobrevivencia a las nuevas condiciones en estos nuevos escenarios. Obviamente se realizaban incontables operaciones para que quedaran invisibilizadas y el "discurso único" también se presentaba como norte.

Presentaré cómo transitaban algunas narrativas estas contradicciones que menciono para poder interrogarnos sobre las múltiples experiencias políticas, pedagógicas y culturales, de los y las docentes universitarias situadas en modos particulares de habitar la universidad.

Estas visiones acerca de la universidad y el trabajo y el conocimiento, en el corpus de la investigación, siempre ha sido la palabra, su uso. Traigo los "sí mismos", las propias visiones y narraciones en la cual se juega quiénes somos, que hicieron con nosotras y que no queremos ser, entre otras reflexiones.

Se recupera en este decir, el de Tatiana, de Sandra, de Rina, docentes investigadoras de universidades nacionales; de Perla, trabajadora de una organización social; de Álvaro, funcionario del Ministerio de Desarrollo Social; de Gustavo, funcionario de una universidad nacional; y de Artemio y Lucrecia, integrantes de una fundación editorial independiente y una radio comunitaria que trabajan muy vinculados a la universidad.

Estos "sí mismos", que no voy a describir por falta de tiempo, se constituyeron en los insumos de este proyecto de investigación para reconstruir estas narrativas,

en la singularidad de las posiciones de cada uno, no buscando regularidades. Mostramos un juego donde hay distintas posiciones sobre este objeto.

El primer aspecto que voy a presentar en la función social de la universidad interrogada desde estas distintas voces. Los pilares identitarios de la universidad, docencia, investigación y extensión, se fueron configurando y reconfigurando a lo largo del tiempo; sin embargo, hemos advertido en numerosos estudios la relación social de la universidad con el territorio en el que se encuentra inscripta ha tomado muchas veces caminos paralelos. A su vez de escaso diálogo e interacción en que la universidad ha atendido más sus tiempos académicos y políticos internos que los tiempos y urgencias sociales respecto del conocimiento que produce y dispone. En este punto se expresa, entre otras cuestiones, la delgada división que se establece con la función social del conocimiento en su dialogo contemporáneo y capacidad de transformación social.

Las entrevistadas problematizan estas funciones y demandan, esperan, critican y proponen. Organizamos el análisis en diferentes apartados tales como: el imperativo de construir un mundo diferente, la universidad en tanto un bien común, la construcción de un poder contrahegemónico, como espacio de reproducción y resistencia en las que los modos de ser se entrelazan y requieren para seguir siendo pensados.

En el imperativo de construir un mundo diferente, una de las ideas que recorre toda la narrativa, es pensar cómo la universidad es un espacio donde es posible construir esta alternativa.

Artemio, que ha transitado diferentes modos de vincularse con la universidad a lo largo de su trayectoria de vida y es fundador de este centro cultural, plantea la imposibilidad de escindir universidad y política. Su experiencia como estudiante de la década del 70 es capturada en el relato en la idea de una universidad como un espacio revolucionario en el cual se cuestiona al mundo capitalista en que vivimos.

Sin embargo, afirma Artemio, cunado la universidad abre las puertas a la política neoliberal, se clausura la posibilidad de que la Universidad sea otra cosa. La carrera de acreditación individual (qué tengo que hacer para sumar los puntos necesarios, que tengo que hacer para lograr un mejor sueldo, son sus frases) amenaza –expresa– con desplazar la relación con el estudiante como el núcleo para el cual está hecha la universidad y simultáneamente conspira con la idea de la universidad como escenario donde se discutan sentidos de la transformación social.

Rina, docente e investigadora de la UNR, también elige mirar la universidad contemporánea distinguiéndola de la universidad que la alojó como estudiante en su juventud. Expresa que hay diferencias de concepciones, sobre todo en la participación política, pero a diferencia de Artemio, para ella las diferencias son de forma y no de contenido. Sostiene que somos los docentes los que tenemos que cambiar las lentes para observar nuevas formas de participación política, porque el sentido crítico en los actores universitarios sigue estando pero de otro modo. Advierte que los docentes cometemos el error de pensar esa participación en un único formato, que identifica "al militante", no pudiendo leer que han surgido nuevas formas de acción política en el ámbito universitario que demandan nuevos modos de ser miradas para poder distinguir estas singularidades y también las diferentes cadenas de desigualdades.

Seguimos pensando dicotómicamente muchas veces, y hay una cadena de desigualdades tan efímeras entre los estudiantes, por ejemplo, que no es sólo producto

de la escuela que proviene, del barrio que proviene, sino que dentro de las cuestiones contextuales hay otra cadena de desigualdades internas que no estamos siendo capaces de captar los y las universitarias. Asumimos una mirada congelada que no registra al otro u otra en su singularidad.

Rina discute con las expresiones de los docentes que sostienen que los estudiantes de ahora no son los mismos que antes. Para ella en ese ahora y en ese antes se perciben cambios que tienen que ver con la forma, pero no con la esencia que contiene el movimiento estudiantil. Reconoce al movimiento estudiantil en tanto sujeto histórico y desigualdades y diferencias que asume la categoría de sujeto histórico del movimiento.

Afirma de un modo contundente, coincidiendo con Artemio que antes, al igual que hoy, en 1970 como en 2013, el espacio universitario brinda la posibilidad que da lugar a un pensamiento de un mundo distinto al actual.

En otro registro de miradas, Tatiana, docente investigadora con un cargo de gestión de la Universidad Nacional de Moreno destaca la enorme inserción comunitaria que presentan las universidades del cono urbano bonaerense, muchas de ellas surgidas de comunidades y municipios, lo cual aparentemente puede ser una ventaja pero que también conlleva severas contradicciones y desventajas.

Lo que destaca es lo geopolíticamente situado, observa como una gran apuesta orientada a un cambio sustancial tanto en la forma de hacer política como en la posibilidad de construir nuevas vinculaciones en el campo político y el campo universitario lo realizado en la década del 2003al 2015. Cuando la decisión política fue poner a la universidad cerca de la gente que no podía acceder. Democratización y crisis internas sobre los derechos, la retención y la calidad que serían objeto de otra ponencia.

La idea de ligar estos campos es compartida con Artemio cuando afirma que la política y la universidad se encuentran vinculadas, ya sea en concordancia con la gestión del Estado, ya sea en oposición, pero necesariamente vinculadas. La universidad es una institución del Estado, por más que pensemos que nosotros los y las universitarias somos una "isla" que nos autoabastecemos.

Por su parte, Sandra, docente e investigadora de la Universidad Nacional de Luján, reivindica ciertos desplazamientos en relación a los intereses políticos que definen los sentidos de la producción científica al interior de la universidad. En su relato distingue un corrimiento en los trabajos de investigación, tesinas y tesis que anteriormente giraban en problemáticas internas hacia visiones más centradas –cita– la realidad local pensada dentro de un proyecto nacional. "Para mí eso es lo que ha cambiado". Observa la necesidad de estudiantes y docentes de enterarse, de pensar proyectos que tengan que ver con necesidades locales. Asimismo, reconoce un proceso de transformación en el escenario sociopolítico en 2013 que ofrece una universidad de elaborar nuevas categorías teóricas para poder pensarnos. Sin embargo, entiende que se está en un cambio progresivo y que en el Academia cuesta mucho más ese cambio y también es mucho más lento. Somos eternos analistas simbólicos de nuestras prácticas, pero en la producción de esta subjetividad y en la producción de nuevos modos de habitar la universidad quedamos por ahí colgados en los modos en que nos vinculamos con el conocimiento, nos vinculamos con nuestros colegas, nos vinculamos con los auxiliares, que implican los modos formativos.

Otro punto sostiene la universidad como bien público. Más allá de su autonomía, no puede situarse fuera de lo que acontece en la esfera económica, política y social, por lo que es una institución que tiene que ver con su tiempo y su historia.

Esto que aparece como una verdad de Perogrullo ha sido un debate y un desafío muy fuerte en la universidad en los últimos 25 o 30 años, más precisamente desde el regreso de la democracia, este *universitas*, por fuera de todo, este universal abstracto que se puede aplicar en cualquier lugar fue siendo trasmutado en ideas que mediante la contribución de las epistemologías del sur se expande los espacios sociales donde el conocimiento se produce y demanda. En este sentido, hasta geográficamente podemos admitir y ver los vínculos sociales locales que establecía la universidad años atrás y ahora, en el sentido de que había mucha más conexión con cualquier otra universidad de cualquier lugar del mundo que con el municipio local. Este es un proceso que nos puede parecer sencillo y fácil, pero es un proceso que continúa siendo. Son muchas las políticas y prácticas que se tienen que mover para registrar y pertenecer a lo próximo.

Álvaro debate acerca del proyecto de país y el proyecto de universidad. Se enfoca también en el sentido del conocimiento que transmite y su destino respecto de los profesionales que se forman y para qué. Desde la crudeza de las comparaciones que realiza, para qué se forma, con qué destino, esto es el sí y el para sí de la formación.

Señala que no es una decisión individual sobre a qué empresa me voy para ganar más, sino a qué valor social tiene este conocimiento si soy ingeniero, si soy maestra, si soy profesora de historia y adónde se va. Discute si hay direccionalidad emancipatoria, señalando a la universidad como una institución estatal conformada por actores que marcan tendencia, que rompen moldes mientras que otros reproducen, pero desde su perspectiva, una gran mayoría "se acomoda".

Otra narrativa, de la Universidad de Río Cuarto leída en el registro del bien público, en la que podemos distinguir en los relatos de Gustavo, autoridad de una unidad académica, cuando expresa "nosotros no somos factorías de título, aunque durante muchos años lo entendimos así". No es poco lo que dice disputando sentido a lo que señala Álvaro.

Plantea que hay un claro quiebre que ha logrado la universidad a la que pertenece en relación con décadas anteriores y expresión de ello son las prácticas socio comunitarias y su accionar como pioneros en la universidad pública de esta nueva forma de pensar la extensión universitaria. Para él, esta institución no puede estar de espaldas al medio social en el que se encuentra, del que emerge y es manifestación.

En el discurso de Gustavo, la universidad como bien público se encuentra amenazada por la mercantilización de la educación superior. Las investigaciones vinculadas a intereses extranjeros, las supuestas demandas del mercado sobre la necesidad de carreras cortas, las investigaciones incentivadas que en su mayoría no tienen contenido social y la globalización de los planes de estudio señala contundentemente.

Desde su perspectiva, la universidad tiene una función social vinculada a una responsabilidad política como organismo estatal que en la actualidad aún permanece desdibujada producto del impacto de las políticas educativas neoliberales.

Además de entender que la partidización en la política de la universidad cercena de algún modo la representación en los organismos de participación, la politización parece ser significada por Perla como un modo de tomar menos público lo público. Para ella, todas las instituciones públicas, independientemente de las inscripciones partidarias e ideológicas de sus miembros, tiene que responder a todo,

no se puede encuadrar solamente en algo –estas son sus palabras– o ser tan estricto de pensar "estás conmigo o estás en contra mío".

La universidad como un espacio de resistencia

Este espacio de resistencia para Ramiro, docente investigador de la Universidad del Comahue y la universidad mapuche, las producciones académicas que disparan de lleno al corazón del eurocentrismo tienen el valor de interpelar a la propia universidad, pero para él, según sus palabras, "no necesariamente por ser universidad pública implica que tenga directrices populares, democráticas y emancipatorias". Distingue en el campo académico un doble juego: por un lado, de producción de nuevos modos de construir conocimiento que instan a actores universitarios a desnaturalizar las metodologías coloniales, descorporativizarlas y promover agendas de investigación autónomas y soberanas, a desmantelar las técnicas coloniales de la investigación. Por otro lado, reconoce en los espacios universitarios modos de reproducción lineal de las lógicas del poder cientificista, eurocéntrico y mercantilizado, en este polo de la contradicción se suma a lo que plantea Álvaro.

El auspicio que se presenta desde nuestra perspectiva es interesante. El trabajo de campo en las ciencias sociales asume otros rostros y voces, el poder advertir nuestras bibliotecas coloniales al interior de la propia facultad y universidad nuevos autores y dispares geografías en el sentido de poder estar problematizando lo que nos pasa y dialogando con esos otros mundos nos encontramos en esas bibliotecas. Es un ejercicio agudo y necesario para realizar con los estudiantes.

La producción intelectual universitaria puesta fuera del circuito autorreferencial de la academia se torna espacio de crítica de las prácticas académicas anquilosadas, a las construcciones teóricas eurocéntricas, a las lógicas académicas eficientistas impuestas por el mercado. El campo de la cultura reinventando el sentido político del conocimiento se pone en evidencia aquí como una clara práctica de resistencia.

A modo de ligera síntesis, la reconstrucción de estas narrativas en torno de la universidad y su función social dan cuenta de una institución pensada para un mundo diferente, como esta institución estatal de bien público, con poder, que resiste y reproduce prácticas y saberes y puede construir poder contrahegemónico a las distintas hegemonías que la intervienen.

Estas tipologías construidas, lejos de presentarse como posiciones cristalizadas o como modelos nítidos y excluyentes, constituyen modos de representar a la universidad que contribuyen a sellar alianzas y provocar rupturas, algunas veces manifiestas y muchas veces subterráneas. A la vez condensan orientaciones y maneras específicas de ser y actuar con relación a la propia universidad. Adopta la forma de prácticas y omisiones, denuncias y proposiciones, como los aggiornamientos necesarios. Algunas de ellas se presentan más próximas entre sí y es posible advertir rasgos compartidos, otras se muestran como heterogéneas en la medida en que responden a lógicas contextuales, temporales y conceptuales diferentes.

Es así que pudimos observar que cuando se narra la universidad se distingue de un modo latente estas diferentes formas de entender esa función social como hemos descripto. Podemos construir puntos de conexión entre universidad y sociedad, vinculados exclusivamente a los sentidos en que asume la formación de profesionales. Ahí Álvaro expresa en cuanto el valor del saber al servicio del bien común, ya que dicho saber fue construido con el aporte financiero de toda la ciudadanía y que

es una de las apuestas que hace el Estado en inversión en educación. En el mismo sentido que Gustavo ponía en cuestión la factoría de títulos.

Otros puntos de articulación en las narrativas, son situados en el potencial transformador del conocimiento que se produce en la academia y el rol crítico de los intelectuales. Otras miradas circunscriben la función social a los proyectos de extensión.

Un elemento en común la fuerte crítica a la universidad que devino del proyecto neoliberal. Algunos actores destacan rupturas y líneas de fuga en la universidad contemporánea respecto a los 90, apostando a recuperar una universidad que ocupe un lugar central en procesos de transformación social. Para otros actores no resulten las voces más audibles aquellas que no están integradas justamente al discurso neoliberal.

Sin duda los interrogantes puestos en juego en este trabajo de campo nos permitieron acceder a través de otros regímenes de miradas a un relato sobre la propia institución universitaria ya que nos condujo inexorablemente a problematizar lo ya conocido.

Rescatamos las narrativas que se anudan a la historia donde la universidad es pasado, presente y futuro; es tanto propia como es ajena, es tanto nudo como puente, es realidad y es sueño, es posibilidad e imposibilidad... Este juego no dicotómico sino circular, donde deja de ser la universidad para tornarse múltiples y diversos lugares que habitan nuevos y fructíferos interrogantes constituye un desafío para seguir pensándola y construyéndola.

En palabras de Boaventura de Sousa Santos, en tanto bien público sea capaz de ligar el presente con el mediano y largo plazo por los conocimientos y por la formación que produce, y por el espacio público privilegiado para la discusión abierta y crítica que constituye.

Para ahora sí ir terminando, trabajo docente universitario fue el primero de nuestros proyectos. Cuando los docentes universitarios hablamos de la universidad colocamos en la universidad todo aquel ideario transformador; cuando hablamos de la facultad, que es el escenario cotidiano de trabajo, hablamos como un lugar ríspido, como un lugar donde no acontecen cosas, como un lugar horrible, en el cual no existiría vínculo entre esa realidad local y el aspecto cotidiano y la construcción universitaria. Es necesario hacer esta distinción, porque si no dirán de dónde salió esta muestra, que siguen hablando con un discurso de un corte vigentemente moderno sobre la institución. Estos mismos sujetos llevados a la arena de su propio trabajo, cuando ello implica la cátedra, la gestión de la decana, del Consejo Directivo, se torna en que la función pública no es ya pública, que cada uno tiene un coto de caza por espacio de trabajo, que el intelectual colectivo está en crisis ya que no nos leemos entre nosotros, por mencionar algunas opiniones encarnadas fuera del ideario.

Es interesante lo que Ramiro, del Comahue, dice que en cuanto las producciones académicas dejan de ser autorreferenciales comienzan un proceso de criticidad que no es posible hacerla dentro de la facultad, ya que dentro solo se refuerza lo autorreferencial. Hay docentes y equipos, dueños de temáticas o maestrías, espacios donde resulta muy difícil no siendo del endogrupo poder participar, en la escena más cotidiana de desarrollan las disputas y se agranda una subjetividad cooptada en términos de que acreditación.

En otro proyecto, trabajamos las aspiraciones, proyecciones y deseos de los y las docentes. Y la respuesta más contundente era ser categoría 1 para ganar un poco

de plata y lograr reconocimiento. Porque si hay un lugar de reconocimiento simbólico es la universidad y el trabajo docente se lucha por ser reconocidos, la agresión en ese reconocimiento simbólico es una herida muy fuerte, injustamente difíciles de curar.

Estas narrativas, cortas, pequeñas, encapsuladas, también son una foto o la parte de un guion en el que nosotras estamos incluidas. Retomando las cuatro categorías que planteamos en esta presentación: la institución universitaria y su función social, la institución como bien público y geopolíticamente situada, la institución como reproducción y proyecto de emancipación, como las conversaciones entre nosotras, las propuestas de los paneles y mesas de estas jornadas, no han sido otra cosa que encontrarnos en el seno de un colectivo que somos, en sus posibilidades y configuraciones, sin ese colectivo en el que podemos mirarnos, singularmente, nos reconocemos en los recorridos y en lo que nos falta, en las esperas y las urgencias, en las regularidades y la capacidad transformadoras. Es en esa capacidad transformadora donde el conocimiento se hace crítico y el trabajo docente tiene destino.

TRABAJO DOCENTE EN CONTEXTOS DE POBREZA URBANA: UNA APROXIMACIÓN COMPARATIVA DE LAS ÚLTIMAS DÉCADAS

Achilli, Elena Libia[1] | Pavesio, María Victoria[2] | Vera, Myrian[3]

RESUMEN

Esta ponencia deriva de un proyecto mayor en el que se recupera una línea de investigación socio-antropológica centrada en el análisis de procesos socioeducativos, familiares y barriales en contexto de pobreza urbana que se viene desarrollando desde la década de los ochenta en la ciudad de Rosario (Santa Fe; Argentina) por algunos integrantes del equipo general. En esta oportunidad, focalizaremos en una primera exploración comparativa del trabajo docente a partir de replicar una experiencia de co-investigación de la década de los 90 a través de los denominados Taller de Educadores (Vera, 1988; Achilli, 1986). En tal sentido, se repitieron los mismos objetivos y planificación que orientaron el proceso del Taller del año 1993. A su vez, se retomaron los mismos criterios metodológicos para convocar a las/os maestras/os a través de un mapeo de escuelas insertas en distintos contextos de pobreza estructural de la ciudad. Presentaremos, en primer lugar, algunas consideraciones teórico-metodológicas en las que se sustenta el proceso de investigación en general para detenernos en los fundamentos del Taller de Educadores implementado. En segundo lugar, identificaremos de modo comparativo algunos núcleos problemáticos que hacen al trabajo docente en contextos de pobreza estructural de las últimas décadas.

Palabras clave: Trabajo Docente – Pobreza estructural – Taller de Educadores.

PRESENTACIÓN

En la presente ponencia realizaremos una aproximación acerca del trabajo docente en contextos de pobreza urbana a partir del material producido en el Taller de Educadores (Vera, 1988; Achilli, 1986) implementado durante el año 2016. El mismo se llevó a cabo a partir de un convenio entre el Centro de Estudios Antropológicos en Contextos Urbanos (CeaCu; FHyA, UNR) y la Asociación del Magisterio de Santa Fe, Delegación Rosario (AMSAFE), replicando una experiencia que desarrollamos en 1993[4]. De ahí que el presente Taller se guió con los mismos objetivos y la

[1] CIUNR / CEACU-FHyA-UNR.
[2] CEACU-FHyA-UNR.
[3] CEACU-FHyA-UNR.
[4] Taller de Educadores: *El trabajo docente en contextos de pobreza urbana (Hacia una re-significación de la práctica pedagógica);* Escuela de Antropología; Facultad de Humanidades y Artes; Universidad Nacional de Rosario y AMSAFE (Asociación del Magisterio de Santa Fe, Delegación Rosario); 1993. Los Objetivos generales que orientaron la experiencia fueron los siguientes: i) Realizar una caracterización del trabajo docente desarrollado en contextos de pobreza urbana; ii) Identificar los núcleos problemáticos más significativos de su quehacer cotidiano al interior de los procesos de enseñanza y aprendizaje (aquellos que lo alejan de la especificidad pedagógica e intelectual de su trabajo); iii) Elaborar lineamientos de propuestas pedagógicas que le aseguren una formación relevante y de "calidad".

planificación de entonces. Tanto a principio de los 90 como en estos años, partimos del supuesto de que el trabajo docente en las escuelas insertas en ámbitos de pobreza condensa un conjunto de condiciones que le imprimen características y tensiones particulares. Es decir, las situaciones socioeconómicas, las presiones de las reformas educativas (centradas en la "calidad" y en las retóricas que deslegitiman a la escuela pública), hasta la presencia contemporánea de diversas modalidades de violencias, complejizan el trabajo docente que se despliega en tales contextos.

El Taller de Educadores se configura como un espacio colectivo de análisis de las propias prácticas docentes contextualizadas. Se trata de un ámbito en el que se combinan estrategias de investigación con una modalidad de formación de docentes en actividad centrada en la objetivación del contexto cotidiano y en la construcción de prácticas alternativas. Por ello, hablamos de co-investigación orientada a conocer y transformar determinada problemática socioeducativa al interior de un espacio de producción y aprendizaje grupal/colectivo (Achilli, 1986).

En la experiencia que desarrollamos durante el año 2016 (que aún no hemos finalizado) participaron veintisiete maestras y maestros convocados a partir de un mapeo de escuelas primarias públicas insertas en contextos de pobreza estructural de la ciudad de Rosario. Tal criterio también se utilizó en el trabajo que realizamos en 1993. Por lo tanto, aquí nos interesa analizar comparativamente ambas experiencias con el propósito de identificar ciertos núcleos problemáticos que nos permitan vislumbrar continuidades y transformaciones en los procesos socioeducativos y, particularmente, en el trabajo docente.

El enfoque teórico metodológico desde el cual nos posicionamos, y desde el cual pretendemos acercarnos para conocer y caracterizar los procesos escolares, parte de una perspectiva relacional que pretende articular cuestiones de orden particular con otras escalas generales que remiten a distintas problemáticas del contexto socio-histórico (Achilli, 1996). De ahí que decimos que el trabajo docente se constituye a partir de la combinación de una multiplicidad de prácticas y relaciones institucionales y estructurales históricas, como también por las significaciones y sentidos que esos condicionantes adquieren socialmente y en la conciencia del maestro/a. Como plantea Rockwell (2013), es importante reconocer que se trata de un trabajo que posee propiedades particulares en tanto remite a una compleja trama de interacciones. Podríamos agregar que si bien está

> (…) definido en su significación social y particular por la práctica pedagógica, va mucho más allá de ella al involucrar una compleja red de actividades y relaciones que la traspasa, las que no pueden dejar de considerarse si se intenta conocer la realidad objetiva vivida por el docente. Consideramos a la práctica pedagógica como el proceso que se desarrolla en el contexto del aula en el que se pone de manifiesto una determinada relación maestro-conocimientos-alumno, centrada en el "enseñar" y el "aprender". Esas actividades que superan la práctica pedagógica va desde las que podemos caracterizar como de orden burocráticas (planillas, planificaciones, preparación de la documentación de lo/as niño/as, entre otras) hasta las que la institución encomienda como forma de recaudar fondos para el mejoramiento de las condiciones deficitarias en que se encuentran muchas escuelas (venta de rifas, cobro de cuotas de la cooperadora, etc., pasando por las reuniones de personal con directivos, asesoramiento y reuniones de padres, preparación de actos conmemorativos, control de los recreos, realización de censos que el Estado solicita, etc. (Achilli, 1986:7)

A su vez, consideramos que ese conjunto de actividades y relaciones que cotidianamente el maestro despliega "fuera" del aula perturban la práctica pedagógica

en lo que refiere al trabajo intelectual. Ahora bien, así como afirmamos que el trabajo docente se haya afectado por actividades y relaciones que alejan/enajenan al maestro/a de la especificidad de su quehacer (el trabajo en torno al conocimiento), entendemos que son ellos/as quienes configuran un sector social que, por su permanencia de inserción laboral, pueden protagonizar una posibilidad de cambio. Por tales motivos, decimos que orientamos el análisis del trabajo docente, no solo desde las recurrencias, los estereotipos, sino también:

> (…) desde el movimiento, desde la historia que construyen los sujetos particulares al experimentar, reproducir, conservar, desarrollar, retroceder o transformar la realidad escolar. Queremos dar cuenta no solo de proceso de producción y reproducción de las normatividades adaptativas, sino también registrar lo conflictivo, lo transformador, los gérmenes que pueden anticipar formas alternativas de prácticas educacionales (Achilli, 1986:12).

TALLER DE EDUCADORES Y ETNOGRAFÍA

Un enfoque para conocer el trabajo docente

Como hemos planteado, la documentación empírica en la que se basa este texto deriva del trabajo que han desplegado maestras y maestros en el contexto de lo que denominamos Taller de Educadores. Por lo tanto, es necesario explicitar el enfoque teórico metodológico en el que se fundamenta su implementación y que orienta el proceso de investigación en su conjunto.

La necesidad de constituir un espacio destinado al análisis y reflexividad acerca del trabajo docente que se desarrolla en contextos de pobreza urbana y desigualdad social parte del supuesto de que allí adquiere características propias, dada la tensión que se produce entre la tarea específicamente pedagógica y las condiciones laborales en las cuales se desarrolla. Las problemáticas presentes en las escuelas ubicadas en tales contextos condensan un conjunto de situaciones que complejizan las prácticas y sentidos que los docentes construyen acerca de su trabajo.

En tal sentido, el Taller de Educadores se constituye como una propuesta de formación de docentes que apunta a modificar las relaciones pedagógicas, lo cual supone la posibilidad de transformación de las prácticas que se han ido construyendo y que se despliegan en los procesos de enseñanza y aprendizaje, para poder construir nuevos esquemas que permitan una práctica distinta.

> Cambiar la práctica pedagógica implica, entonces, que los docentes vivan procesos de aprendizaje que les permitan transformar las formas internalizadas de pensar y actuar, y para ello, es necesario que se pregunten cómo se han ido construyendo y porqué se han construido de esa manera (Assael y Guzmán; 1995:6).

De este modo, intentamos abordar los procesos socioeducativos y comprender las experiencias escolares a partir del análisis de lo que sucede cotidianamente en las escuelas (Rockwell, 1995). En tal sentido, decimos que orientamos el trabajo a escala de las expectativas e intereses de los sujetos inmersos en las contradicciones y los conflictos de las problemáticas de su propia cotidianeidad, sin desconocer otras escalas del contexto histórico general. En estos espacios se pondera el lugar de los sujetos en tanto se despliegan procesos interactivos en los que se encuentran con sus prácticas e intereses, las reconocen, argumentan y demandan colectivamente. Para ello, nos ha resultado potenciador tomar los fundamentos de un enfoque etnográfico. Entre ellos, la perspectiva intensiva y en profundidad que supone la larga permanencia. Una perspectiva que posibilita un trabajo alrededor del conocimiento de lo que hacen y, a la vez, de un sentido común cargado de huellas que los sujetos

des-conocen, en tanto cristalizaciones en su conciencia práctica. Otro núcleo del enfoque etnográfico, se vincula con el proceso de co-construcción cotidiana que se pone de manifiesto en el espacio colectivo del Taller de Educadores. En otras palabras, la construcción grupal de una trama de conocimientos de distintos órdenes que maestras y maestros hacen circular en torno a su trabajo y las condiciones en que se produce. Un conjunto de información heterogénea y no estandarizada que permite analizar y explicar diferentes procesos vividos en la medida que los sujetos que los producen se hallan implicados en situaciones semejantes.

TRABAJO DOCENTE Y POBREZA URBANA

De continuidades y transformaciones en las últimas décadas

Partiendo de los procesos derivados del Taller de Educadores, creemos que es posible realizar una aproximación comparativa (con los cuidados y riesgos que puede implicar) a determinados núcleos problemáticos que maestras y maestros identificaron tanto en la experiencia de 1993 como en 2016. De hecho, habrá que tener en cuenta las complejidades contextuales de los diferentes momentos históricos como un camino que nos permita visualizar transformaciones y continuidades a partir de contrastar prácticas y relaciones que hacen al trabajo docente.

Los procesos de transformación educativa desarrollados durante la década de los noventa dieron lugar a infinidad de situaciones extremas que se inscriben en un contexto general de transformaciones del Estado (económicas, políticas, sociales, culturales). Un proceso de reforma que implicó descentralizaciones, desregulaciones, ajustes estructurales y privatizaciones con la impronta de la propia lógica neoliberal, generando fragmentación sociocultural y también a nivel de las configuraciones cotidianas. Dentro de esa lógica del contexto neoliberal, Achilli (2000) señala tres grandes conjuntos de transformaciones estructurales:

> En primer lugar, las transformaciones de las relaciones socioeconómicas vinculadas a los cambios en las políticas y/o modelos económicos capitalistas "globalizados" de libre mercado. Cambios que han configurado un conjunto de situaciones ligadas a la profundización de la denominada "pobreza estructural" (…) En segundo lugar, las transformaciones en las relaciones Estado- sociedad civil vinculadas con el debilitamiento del papel estatal, la desvalorización de lo público y una exaltación de la privatización en todos los sentidos. (…) En tercer lugar, las transformaciones de los procesos de legitimación ideológica configuradas de modo simultáneo —y/o previo— a la implementación de las distintas medidas que implican el conjunto de las transformaciones ya mencionadas. (…) concepción antiestatista y apologética de la capacidad del individuo para desenvolverse pragmáticamente en el libre mercado y la competencia (Achilli, 1996:115).

Las segmentaciones/fragmentaciones socioculturales que se reproducen en los distintos ámbitos de la ciudad de Rosario son comprendidas en ese conjunto de transformaciones dentro del contexto neoliberal. De ello, nos interesa señalar dos procesos derivados de las transformaciones productivas que se generaron en la década de los noventa. Uno, las transformaciones en las relaciones socioeconómicas asociadas a los cambios del mundo del trabajo; el otro, relacionado con los movimientos poblacionales entre espacios "expulsores" de población y espacios receptores de la misma. Así, Rosario se constituye en ciudad receptora de poblaciones migrantes, entre ellas grupos étnicos qom, provenientes de varias regiones del norte argentino. En general, estos movimientos estuvieron vinculados al desarrollo y crecimiento desigual de las provincias, y a las políticas de ajuste y de transformaciones

del aparato productivo. Situaciones que complejizan la vida urbana, penetran la cotidianeidad escolar y dejan huellas en el trabajo docente.

UNA APROXIMACIÓN A ALGUNOS NÚCLEOS PROBLEMÁTICOS

De las transformaciones barriales a las transformaciones del trabajo docente

Las transformaciones históricas y socioeconómicas, tanto de los espacios barriales como de los grupos familiares, ponen de manifiesto un núcleo que remite a huellas que calan la dinámica del trabajo docente.

> Ma: "Era una escuela de un barrio obrero, humilde, pero se ha sumergido en la extrema pobreza. Asisten muchos chicos venidos del norte." (TE1- 1993)
> Mo: "Estoy hablando de unos quince años. Vos ibas a la casa de los alumnos y encontrabas un bracero con un hueso adentro y una papa. Yo seguí trabajando en algunas zonas, digamos marginales (…) a mí me asusta el grado de retroceso en la situación de vida de la gente de los barrios de la zona." (TE1. 1993)
> Ma: "(…) el chico está muy abandonado porque el padre, por la necesidad de conseguir sustento diario y la madre también, siguen estando solos, a cargo de otros chiquitos o sino andan en la calle." (TE1. 1993)
> Mo: "Hoy hay una desestructuración social más grande. El fenómeno de la droga, de la violencia, eso en los barrios aún en la más profunda pobreza, en otros momentos históricos no pasaba. Las condiciones de trabajo nuestras, las condiciones de aprendizaje de nuestros chicos son más hostiles hoy" (TE.1. 21/10/2016)

En la descripción de los contextos cotidianos a los que hacen referencia los/as docentes participantes del Taller se trazan ciertas continuidades respecto de aquella lógica que planteamos para los contextos neoliberales y que señalan una fragmentación sociocultural. Argentina atravesada por el narcotráfico, ya no como país de tránsito sino también como lugar de elaboración y consumo, marca un ciclo de violencias y de nuevos circuitos de producción ilegal. Si bien la problemática vinculada al narcotráfico no es nueva, se ha acentuado en los últimos años. Las economías delictivas y el negocio de la droga producen fragmentaciones de los territorios, tanto a nivel espacial (generando prácticas de evitación de determinados espacios sociourbanos como desplazamientos hacia otros) como a nivel de las temporalidades cotidianas, condicionando los momentos en los que se puede circular por los mismos, generando nuevas conflictividades en los cotidianos urbanos (Programa Joven de Inclusión Socioeducativa, 2014). Los docentes sostienen que, por situaciones de violencia en el barrio donde las bandas se diputan territorios o por cuestiones laborales, familias enteras deben trasladarse constantemente contribuyendo de esta manera a la interrupción de las trayectorias escolares de los hijos.

> Ma: "Estoy en una escuela que fue de un barrio obrero, ahora se ha transformado como todo, en una escuela no sólo de extrema pobreza, sino de miseria…". "En general los más chiquitos están oliendo pegamento" (TE.1 - 1993)
> Mo: "… el barrio está como dice la compañera, es cierto, se han agudizado los problemas sociales han entrado a lugares bastante más escabrosos de lo que era años atrás cuando empecé a trabajar…" (TE.1 21/10/16)
> Ma. "De barrios de trabajadores, a barrios de desocupados, a barrios infectados de narcotráfico" eso es lo que se está degradando (TE.1 26/10/16)
> Ma: "… nosotros ahora tenemos otro problema, que tenemos chicos —que eso no lo veíamos nosotros, que lo hablamos entre compañeros—, chicos tristes, tris-tes, es lo más desesperante que te puede pasar que a vos tu alumno te diga 'qué quiere, ¿que me mate yo también?' chicos de 8, 9, 11, 12 años" (TE.1 21/10/16)

El trabajo docente, afirman los talleristas, consiste en un saber hacer comprometido, enfocado en la justicia social que exige capacidad organizativa, acercando los contenidos al contexto. "Producir justicia curricular para que junto con ellos y las familias logremos justicia social" (21/10/2016.T1). Asimismo, consideran que la práctica pedagógica se ve desdibujada, desprestigiada y precarizada. Aparece la "culpa" por no poder abocarse a lo pedagógico en función de atender las urgencias, y la "soledad" no sólo en los pedagógico, respecto de qué dar y cómo, sino ante situaciones y conflictos que deben resolver. Frente a la culpa y la soledad se plantean como estrategias necesarias el análisis de las propias prácticas, "repensarnos", para volver a "adquirir ese rol que tenemos, el rol pedagógico" y el trabajo colectivo. "Nuestro compromiso es siempre construir una educación liberadora para no reproducir como es el mandato de la escuela pública, mano de obra barata." (TE.1 26/10/16).

> Ma: "La práctica esta desdibujada por situaciones que hay que atender, todas las que hemos nombrado, problemas de salud, desnutrición, problemas que no podemos y no nos corresponde resolver. De desnutrición… eh, bueno, el desprestigio, esto de sentirnos permanentemente culpables" (TE.1 21/10/16).

Aulas superpobladas o sobrepasadas por situaciones conflictivas y urgentes para las cuales la escuela no está diseñada, coinciden en esto los docentes, instalan nuevas tensiones dentro de las instituciones educativas y en el trabajo docente. Maestras/os se sienten impelidos por la necesidad de reinventarse como profesionales de la educación y forzados a dar una respuesta a las complejas realidades que viven los estudiantes y sus familias. Fuerza, vocación, entrega, (1993) voluntad, compromiso, conciencia colectiva (2016) son conceptos reelaborados por los docentes a partir de sus propias experiencias y de los sentidos otorgados a su presencia y participación dentro de la trama socioeducativa.

> Ma: "La práctica docente es un desafío constante que implica todo de nosotros: fuerza, vocación, entrega." (TE.1 1993)
>
> Mo: "La práctica docente en estos contextos es compleja, con voluntad, compromiso y conciencia salimos de la práctica individual para entenderla más en términos colectivos." (TE.1 21/10/16)

En esa trama subyace la tarea, para algunos casi convertida en deuda, de enseñar. Emerge la pregunta sobre cómo trabajar los conocimientos y los contenidos curriculares en relación a la realidad social particular de los chicos y chicas que asisten a escuelas en contextos urbanos de pobreza. En ocasiones, los contenidos a transmitir se alejan de las posibilidades y necesidades inmediatas de los alumnos/as y terminan perdiendo significación.

> Ma: "…a los chicos hay que darles todas las herramientas necesarias para que salgan adelante." "En los contextos de pobreza es donde más tenemos que reforzarlo. No sólo afecto, contención, sino también conocimientos. No hay que aflojar, darles todas las herramientas necesarias para que tengan una salida, una visión de futuro diferente. Nuestra función debe ser, más que nunca y en ese contexto, la enseñanza de contenidos, bien potentes, porque en definitiva es lo único que podemos dar…sino terminamos agrandando la brecha. No nivelar para abajo, bajar el nivel académico. Darles herramientas que le sirva para la vida cotidiana." (TE.1 21/10/16)

El trabajo docente se debate entre estas realidades emergentes que envuelven la vida de niños/as que concurren a estas escuelas.

> Ma: "Principalmente en el barrio nuestro el problema principal que tenemos, es el tema de la pobreza y el narcotráfico" (TE.1 21/10/16)

> Ma: "Frente a toda la problemática tenemos que poner en algún lugar los contenidos y la enseñanza de lo curricular que muchas veces pasa a un segundo plano, porque estamos atendiendo un montón de cuestiones que tal vez, no sé, pero necesitaríamos ayuda de otros lugares o tal vez tendrían que estar en manos de otros sectores, no todo en la escuela, porque es un lugar de contención más que de aprendizaje… curricular" (TE.1 21/10/16)
> Ma: "Uno le está buscando la vuelta ¿no? Porque el objetivo es que aprendan, pero bueno, es complicado porque su cabeza está… porque no duermen ellos, aparte. Estando en el bunker no duermen, entonces vienen en el día dormidos, viven otra realidad, no sé qué tanto les puede interesar lo que nosotras les podamos mostrar" (TE.1 21/10/16)
> Ma: "Lo urgente reemplazó lo importante digamos en nuestras funciones. La escuela dejó el mandato social, histórico para lo que fue creada, por todos esto de lo urgente y el tema de lo ideal, de lo que nosotros queremos hacer, pretenderíamos hacer, es que la escuela fuera el primer paso para el tema de acceder a lo que sería una justicia social" (21/10/16. T1)
> Ma: "A mí me parece que sí, que tenemos la urgencia, pero que estos espacios y este repensarnos los docentes es justamente adquirir otra vez ese rol que tenemos, el rol de lo pedagógico y el rol de, a lo mejor, resignificar lo social desde lo pedagógico... Pensarme qué estrategias voy a dar o qué estrategia voy a adquirir para no correr solamente ante la urgencia" (TE.1 21/10/16)

Algunos docentes se preguntan a diario respecto a su encuentro con los alumnos "¿qué aprendieron hoy?". Se proponen "que pasen la barrera de 7mo. grado". Otros, en cambio, optan por objetivos más amplios, de solidaridad social, de lucha junto a la comunidad, afirmando que prefieren buenas personas antes que matemáticos porque "frente a los chicos tristes lo curricular pasa a un segundo lugar" (TE.1 21/10/16). Entonces, nos preguntamos ¿qué supone la relación entre lo urgente y lo importante? ¿Qué relación supone lo curricular y la función escolar como lugar de liberación?

Relación familias/barrio/escuela

Cuando los docentes plantean la relación familia/barrio/escuela, en su mayoría, consideran que es relevante construir un vínculo de solidaridad y compromiso que vaya más allá de lo estrictamente pedagógico. Sostienen la importancia de poder "pedagogizar" las problemáticas barriales y "resignificar lo social" desde los contenidos curriculares. Asimismo, consideran que es importante disminuir o evitar las tensiones que puedan surgir entre la escuela y la comunidad. En los distritos donde la droga, el narcomenudeo, la delincuencia y la violencia callejera no dan tregua, barrios emblemáticos por su estigmatización constante, la escuela se convierte en "caja de resonancia de lo que pasa en el barrio".

> Ma: "El problema principal que tenemos es la pobreza y el narcotráfico… a veces uno se queda sin ningún argumento porque vos tenés en cada grado un chico que le mataron al hermano o que el hermano mató a otro, que se suicidan chicos, tenemos chicos tristes…" (TE.1 26/10/16)
> Mo: "No es casualidad que cuando nosotros vamos a las marchas, no hay un puto padre, porque somos docentes… entonces, el docente no está con la gente, no está con la sociedad y no es casualidad." (TE.1 21/10/16)
> Ma: "Hay una situación con las familias que es que los docentes no hacemos mucho para que las familias se acerquen y otros si… pero otros no. Y esas diferencias las tenemos dentro de las instituciones. Y hay que incluir a las familias." (TE.1 21/10/16)

> Ma: "Muchos maestros, no todos, ven… se paran en una situación de superioridad respecto de las comunidades de sus alumnos (…) yo por lo menos acostumbro a tratar a los padres como pares, son pares, yo soy maestro, pero son personas igual que yo" (TE.1 21/10/16)
> Ma: "Uno también tiene que entender que a veces con el ejemplo de "si no se ocupan" … se ocupan, se ocupan de la forma que pueden, con la herramienta que tienen, con lo que hay y a veces se ocupan mucho más que otros padres que tienen otras oportunidades. Entonces eso me parece que es fundamental, entender al otro, ponerse en el lugar del otro. Que la pobreza no se elige y que acá… porque ¿quién va a elegir ser pobre y vivir en esas condiciones?" (TE.1 21/10/16)
> Ma: "Crear lazos, lazos sociales, lazos con la comunidad y lazos con el alumno. Me parece que una forma de contener también es crear un lazo con el alumno, un lazo entre nosotros los compañeros para reclamar nuestros derechos. Me parece que no da lo mismo enseñar en cualquier otro contexto pero también eso es una forma de mostrarle cómo se construye al alumno. Si a nosotros nos ven como un equipo, digamos, que trabajamos en equipo, que creamos lazos, que nos comprometemos con la comunidad, también es una forma de yo enseñarle al alumno cómo se construye y también es un saber válido." (TE.2 28/10/2016)

En términos generales, en la actualidad identificamos una profundización de la crisis estructural provocada por la lógica neoliberal que avanza sobre las familias y las escuelas. Como consecuencia, se producen circuitos diferenciados de escolarización que se replican en los espacios urbanos de las grandes ciudades del país.

> En el espacio urbano encontramos marcas de la diferenciación/desigualdad social, conformando tramas socio-territoriales que relacionan pobreza, migración y estigmatización. (…). Los trabajos de campo en escuelas del cordón suroeste de la ciudad, que se realizaron entre 1999 y 2001, permitieron estudiar los vínculos complejos y cambiantes que las instituciones educativas mantienen con el entorno urbano en el que están ubicadas y, por tanto, con la población que en él habita. En estos distritos se concentra la mayor proporción de familias con necesidades básicas insatisfechas (NBI), población infantil con mayores índices de repitencia, sobreedad y abandono escolar; pero a la vez, en muchas zonas de los barrios que componen estos distritos, la pobreza y la diversidad cultural se cruzan con la producción de circuitos de diferenciación educativa. Asociado a estos fenómenos se destaca fuertemente la movilidad de la población infantil, conformando definidos "itinerarios" que recorren los niños para poder concurrir a ciertas escuelas y evitar otras; desplazamientos dentro y entre distritos escolares que producen cambios en la matrícula histórica que hacía a la identidad de la "escuela del barrio" (Sinisi y Palma, 2004:128).

La reproducción de estos circuitos contribuye a la naturalización de diferenciaciones socioculturales, de posibilidades de acceso, a partir de las marcadas diferencias socioeconómicas, las cuales, a su vez, atentan contra la estabilidad laboral de los docentes.

> Ma: "Hay coincidencias y diferencias: escuelas superpobladas y otras que no tienen matrícula: eso marca una desigualdad en las realidades y las condiciones laborales" (TE.1 21/10/16)
> Ma: "En nuestra escuela se dio el caso que con este plan de ajuste y de recorte presupuestario de la Provincia, en vez de crearse cargos, se cerró uno (…) y nuestros grados se poblaron mucho más… (TE. 2- 1993)

El trabajo colectivo y comunitario, intersectorial e interinstitucional es visto por los maestros/as como posibilidad de cambio y superación ante la falta de respuestas de los organismos de gobierno a los reclamos que realizan tanto los vecinos

del barrio como los trabajadores de las instituciones que se ven afectadas por las precarias condiciones de infraestructura. La falta de servicios básicos que sufren las familias de un territorio inevitablemente se traslada a los centros educativos, comunitarios, de salud (falta de luz, de cloacas y desagües, de agua, de gas, de asfalto y más), e irrumpe en los cotidianos escolares y en el quehacer docente.

> "Ante lo urgente con mi actitud le tengo que enseñar la alimentación; la condición del agua y a luchar, que salga y pida y yo lo tengo que acompañar". "Docentes que no están con la gente, con la comunidad…" "Maestro colonizador". "Maestros que se paran en una situación de superioridad respeto la comunidad…yo acostumbro a tratar a los padres como pares…" "Los docentes no podemos hacer todo…" "nos sentimos solas, están faltando asistentes sociales, psicopedagogas (…) La realidad nos acosa, constriñe…" (26/10/2016 T. 1)

Algunos docentes relacionan el compromiso en su quehacer según una mayor o menor participación en los reclamos, movilizaciones o actividades que se realicen junto con la comunidad barrial.

> Ma: "Y la escuela está una pinturita, o sea que hemos traspasado el rol docente para ser militantes sociales y somos docentes que estamos identificados con el barrio. Entonces, traspasamos eso, y por ahí, lo urgente muchas veces, el reclamo de lo urgente viene de la escuela… la calidad de la comida… cuando pedimos el agua, no pedimos el agua para la escuela, pedimos para todo el barrio… No había luz, se hizo el cableado para todo…" (21/10/16. T1)

El trabajo del/la maestro/a

El proceso de enseñanza y aprendizaje se encuentra atravesado por las tensiones y contradicciones puestas de manifiesto por los/as maestros/as. El trabajo docente se debate entre las urgencias cotidianas, las demandas y solicitudes pedagógico-administrativas oficiales, de las familias, del barrio y de la sociedad en general. Todos estos requerimientos configuran y condicionan el cotidiano escolar y, en ocasiones, los docentes se sienten excedidos, derivando en sentimientos de impotencia y frustración. Asoman el agotamiento, la tristeza, el estrés, la soledad.

> Ma: "Hasta dónde podemos, hasta dónde puede la escuela, hasta dónde podemos nosotros. ¿Cuándo vamos a decir 'esto no podemos'?" (28/10/16. T2)
>
> Ma: "Me siento sola, pero hace mucho que a mis compañeros también le pasan estas cosas, estos sentimientos, elegir el lugar, estoy convencida que elegí el lugar. (…) No sé… esto de que mirarnos en espejo, escucharnos en espejo acá, y…. hasta permitirnos ser vulnerables, escuché que siempre teníamos el as... y no, a mí me ha pasado y no tenía el as y me han tratado de utópica, no como dijo Maxi de loca, pero sí de utópica, vivís en la una nube de gases... o que tenés que naturalizar la muerte de un alumno, cuando era la primera vez que me había pasado, me quebré, me largué a llorar, y me decían, bueno, andá a formar, ya está... Estas cosas de que uno se mete en espejo de otro y dice, bueno, también esto, es vulnerable, por eso estoy acá también". (28/10/16. T2)
>
> Mo: "Hay que sacarse de la cabeza el chip de que los docentes podemos hacer todo. Lo primero. No nos podemos hacer responsables de todas las cosas que pasan. Somos una parte del engranaje de este gran estado, de esta gran sociedad que funciona." (21/10/16 T.1)

El esfuerzo constante por articular los contenidos curriculares al contexto territorial deviene en angustia cuando las situaciones de violencia, de privación o escasez no aparecen contempladas en esos diseños. El conocimiento transmitido se aleja de las posibilidades y necesidades inmediatas de los alumnos. Enseñar sobre higiene y cuidado del agua cuando en el barrio falta el agua potable puede transformarse para algunos docentes en la enseñanza del reclamo de un derecho que les es

negado. El contexto se vuelve referencial en ese único sentido. Lo mismo si se habla del trabajo, la salud, la basura, el ambiente o la nutrición.

> (…) El Ministerio mira para otro lado. Saben lo que pasa con los chicos. Nosotros ponemos el cuerpo, las fotocopias, la contención, la asistencia y llegamos acá porque se me quemaron los papeles. Llegamos hasta acá porque hay generación de mamás desnutridas, adictas y los hijos son desnutridos… el famoso "fronterizo". (T.2 28/10/16)

Los cotidianos escolares en tales contextos se encuentran atravesados por diversas situaciones que los maestros/as refieren como, por ejemplo, condiciones edilicias precarias, los horarios del desayuno, el almuerzo o merienda, los relatos de los/las niños/as a comienzo de semana de los hechos de conflicto y violencia.

> (…) Se reparten fotocopias de una leyenda, pregunto ¿de qué se trata?, ¿quiénes son los personajes?, si hay algún conflicto, ¿quién quiere contar el conflicto?, ¿le podemos buscar una solución que no sea la que dice la leyenda? Un chico dice "en mi cuadra mataron a uno", "a mí me siguieron unos cuantos y me tiraron unos tiros"… Me parece que están aburridos, que no les interesa el tema y la leyenda. Quieren seguir contándome. Propongo dibujar el conflicto, explicar el dibujo y luego compartirlo entre todos (Registro 1. 6to grado T. 28/10/16).
>
> Clase de Matemática, con números decimales, salió el tema de los trabajos. Cada chico cuenta qué les gustaría ser cuando grandes. El toque del timbre deja inconclusas muchas clases. Luego siguen con otras materias (Registro 2. 6to grado T. 28/10/16).
>
> Tenía que dar la letra F pero me importó un carajo, lo pedagógico pasaba por otro lado (frente a una nena golpeada). El Centro Crecer la vino a buscar y se la llevaron junto a su madre y hermanos. Ahora viene el papá en distintos horarios a preguntarme. ¿Amenaza? ¿Intimidación? (Registro 3. 1er grado T. 28/10/16).

No pocos docentes intentan romper con la estructura escolar para generar espacios más amables y confiados en beneficio de los niños y niñas y del proceso de aprendizaje, aunque a veces eso conlleve algún tipo de conflicto con las autoridades escolares.

> (…) Llevamos a cabo la práctica de juntar tres séptimos en un solo salón —desde el 2010, con resultados positivos en todo sentido (pedagógicos, de conducta) — y tomar mate con los chicos. La directora lo prohibió. Como acto de rebeldía hicimos una Jornada de mateada. Un chico que pasaba desapercibido por timidez cantó y todos se emocionaron (cambio de rol de ese chico). Nosotros tenemos la mirada en nuestra práctica cotidiana y no miramos lo que sucede alrededor. A un maestro que hace doble turno también se lo comió el sistema, no puede ir a las marchas. El doble turno afecta la calidad educativa (28/10/2016. T2).
>
> (…) Trabajo con los valores: con un texto me propuse todo el año trabajar identidad, la construcción de la subjetividad. Me parece que eso los atrapó. Historias de vida de chicos del barrio. Trabajar lo pedagógico desde ahí. No planifico, no tengo carpeta y le fundamento a los directivos por qué: estoy trabajando con lo urgente y también con lo necesario (28/10/2016. T2).

En este sentido es importante abordar el proceso escolar como un conjunto de relaciones y prácticas institucionalizadas históricamente, dentro del cual el currículum oficial constituye sólo un nivel normativo. Lo que conforma dicho proceso es una trama compleja en la que interactúan tradiciones históricas, decisiones políticas, administrativas y burocráticas, las interpretaciones particulares que hacen maestros/as y alumnos. El conjunto de prácticas cotidianas resultantes de este proceso es lo que constituye el contexto formativo real (Rockwell, 1995).

REFLEXIONES FINALES

A partir de las experiencias del Taller de Educadores de 1993 y 2016, hemos tratado de identificar ciertos núcleos problemáticos que permitan vislumbrar continuidades y transformaciones en los procesos socioeducativos y en el quehacer que realizan los/as docentes. Así, en el apartado "De las transformaciones barriales a las transformaciones del trabajo docente en contextos de pobreza urbana" nuestro propósito fue caracterizar dicho trabajo en estos contextos, las transformaciones y las condiciones laborales y cómo ello se tensiona con los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Sobre la relación familias/ escuela /barrio podemos decir que, si bien las escuelas se convierten en espacios convocantes para reuniones de padres, celebraciones, recordatorios, efemérides, en contextos de pobreza pueden convertirse también en eje articulador de reclamos para la comunidad en la búsqueda de propuestas que ayuden a la resolución de determinadas problemáticas sociales y barriales. En ocasiones no se trata de acciones planificadas desde lo pedagógico sino de acciones diversas e improvisadas que exceden las fronteras del establecimiento escolar. La resignificación de la práctica pedagógica como especificidad del trabajo del maestro despliega una serie de tensiones señaladas durante el taller. Tensiones que marcan la relación de maestras/os con el trabajo con los conocimientos: unos que se preguntan "¿qué aprendieron hoy?", "darle a la realidad social un carácter pedagógico, "que no se permita decir 'hoy me fui sin enseñar'"; y otros que prefieren objetivos de solidaridad social, que prefieren buenas personas antes que matemáticos, "frente a los chicos tristes lo curricular pasa a un segundo lugar". De nuevo nos preguntamos ¿qué relación supone lo curricular y la función escolar como lugar de liberación?, ¿qué supone la relación entre lo urgente y lo importante? "En un Taller como este no tenemos que resolver acerca de "técnicas pedagógicas" sino ver las políticas educativas" ¿Se trata de relaciones dicotómicas o pueden ser pensadas desde una perspectiva más relacional?

En función de lo expuesto, nos interesa señalar que el Taller de Educadores se configura como espacio colectivo donde los maestros/as analizan sus propias prácticas, y también como espacio de investigación y formación docente orientado a la búsqueda y construcción de alternativas. De ahí que hablamos de co-investigación como proceso orientado a la identificación y a la transformación de las problemáticas socioeducativas para el logro de una producción y un aprendizaje grupal/colectivo (Achilli, 1986).

El trabajo previsto para este año contempla la continuidad del Taller a partir de la escritura y socialización de la experiencia vivida por los docentes en estas instancias de reflexión y análisis del propio trabajo. Será la síntesis abierta de un proceso en el cual, como integrantes de un trabajo grupal, se vieron enriquecidos e impelidos a su profundización. La propuesta de constituirse como grupo en pos de una tarea brindó a los participantes la posibilidad de "hacer un alto" para dar lugar a…

> "Reflexión permanente", "Dinamismo", "A mí me encantó, porque están compañeros que no conozco y vivimos las mismas realidades. Esta bueno eso.", "Compromiso", "Maravillosa desorientación…", "El debate", "… le pongo fichas al taller…", "Trabajo en equipo", Optimismo", "Una unidad crítica", "Miradas", "Reconocimiento de posibilidades", "Encuentro", "Yo coincido con el buen comienzo. Y esperanzador, me parece que es muy difícil que no salgan cosas buenas de este taller.", "Trabajo colectivo", "No sentirme sola", "Escucha, reflexión, pero también trabajo…", Como creo en la construcción colectiva, me preocupa

> los que no están acá. Y que son diferentes a nosotros y que salieron permanentemente en cada una de nuestras intervenciones y la construcción colectiva la tengo que hacer con esos compañeros que tienen una ideología totalmente diferente que nosotros y con eso me quiero ir, que podemos pensar en este taller. Que repliquemos.", "Repensarnos", "…el hecho de repensarnos y… nada, pasión. Esto me despierta más pasión.", "Trabajo colectivo y poder repensar las prácticas, poder desnaturalizarnos esta bueno" (21/10/16. T1).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Assael, J. y Guzmán, I. (1995). *Procesos grupales y aprendizaje en Talleres de Educadores: una propuesta para la formación de docentes*, recuperado de: http://nuestraescuela.educacion.gov.ar/bancoderecursos/media/docs/apoyo/apoyo02.pdf

Achilli, E. (1986). La práctica docente: una interpretación desde los saberes del maestro, en *Cuadernos de Formación Docente*, Universidad Nacional de Rosario.

Achilli, E. (1996). *Práctica docente y diversidad sociocultural*. Rosario, Argentina: Homo Sapiens.

Achilli, E. y otros, (2000). *Escuela y ciudad. Exploraciones de la Vida Urbana.* CEACU. Rosario, Argentina: UNR Editora.

Achilli, E. (2010). *Escuela, familia y desigualdad social. Una antropología en tiempos neoliberales.* Rosario, Argentina: Laborde Editor.

Rockwell, E. (1995). *La Escuela Cotidiana.* México: Fondo de Cultura Económica.

Rockwell, E. (2013). *XII Congreso Nacional de Investigación Educativa. Conferencias magistrales.* Consejo Mexicano de investigación educativa. México.

Sinisi, L. y Pallma, S. (2004). Tras las huellas de la etnografía educativa. Aportes para una reflexión teórico metodológica, en *Cuadernos de Antropología Social Nº 19*. FFyL - UBA. pp. 121-138.

Vera, R. (1988). Orientaciones básicas de los Talleres de educadores, en *Cuadernos de Formación Docente*. Universidad Nacional de Rosario.

LOS DOCENTES COMO TRABAJADORES DE LA CULTURA: EL DESAFÍO DE RESIGNIFICAR EL CURRÍCULUM CON FINES TRANSFORMADORES

Areal, Soledad | Stricker, Daniela[1]

RESUMEN

A partir de la crisis del 2001 y como corolario de una década del más salvaje capitalismo, la sociedad argentina debió darse a la tarea de reconstruir el tejido social, el sentido de lo común, los significados sociales que permiten pensarnos como parte de un todo. En síntesis, hubo que dar una batalla en el campo cultural, entendiendo que es allí donde lo simbólico tiene lugar.

La educación como acto de transmisión cultural es un terreno de disputa permanente en la construcción de los nuevos sentidos. A partir del año 2006, con la sanción de la Ley de Educación Nacional, diversas políticas curriculares llevadas adelante desde el Estado han tenido por objeto introducir contenidos tendientes a repensar nuestra historia y nuestro presente, dando inicio a un proceso que por ser dinámico es inconcluso. Sin embargo, las prescripciones curriculares resultan insuficientes para pensar las prácticas de enseñanza, ya que son los docentes quienes resignifican el currículum, en tanto producción cultural, y construyen sentido.

Los interrogantes que orientan este trabajo son, entonces: ¿de qué manera se apropian del currículum, en tanto expresión cultural, cuando intentan dar forma a una trama significativa que contenga y subjetive?, ¿qué relación tiene este modo de apropiación con su percepción de la tarea docente?, ¿son los docentes trabajadores de la cultura o meros transmisores?, ¿de qué manera construyen el sentido de lo común?, ¿qué nuevos desafíos se presentan en este sentido, frente al cambio de escenario político?

En el presente trabajo realizaremos un recorrido por el contexto histórico-político en que tuvieron lugar las últimas modificaciones a la regulación del trabajo docente, específicamente al currículum, y las principales disputas por el sentido de la educación que en ese marco se expresaron.

Luego, para intentar dar respuesta a estas preguntas, presentamos un estado de situación de la problemática, a fin de identificar las condiciones que posibilitan la construcción de sentidos culturales alternativos y problematizadores a partir de una apropiación crítica del currículum, por parte de los docentes, y de elaborar una hipótesis que oriente un futuro trabajo de campo.

Palabras clave: Trabajadores de la cultura – Currículum – Sentidos culturales – Tejido social.

LAS POLÍTICAS CURRICULARES DE LAS ÚLTIMAS DÉCADAS: DE LA DESREGULACIÓN A LA PRESCRIPCIÓN INCLUSIVA

El inicio del siglo XXI implicó para la Argentina la inmersión en una de las más profundas crisis económicas y sociales de su historia. Se trató del corolario de una década signada por la profundización del modelo capitalista a partir del recorte del

[1] UBA.

gasto público, la flexibilización laboral, el endeudamiento y la privatización de los servicios públicos. La construcción de consenso para que estas políticas se instalaran durante la década del ´90 se realizó a partir de la difusión de un discurso que resignificó el sentido de lo público y de los derechos sociales.

Así, el interés público dejó de referirse a aquello que es de interés de todos para pasar a ser aquello que no es de interés privado; mientras que lo público en las cuestiones sociales dejó de referirse al interés común para pasar a ser aquello abierto a todos. Lo público, entonces, pasó a ser aquello disponible para el consumo de quien quisiera y pudiera comprarlo (Saforcada, 2009).

En este marco, la Ley Federal de Educación sancionada en el año 1993 definió que la educación es pública en tanto todos los ciudadanos pueden tener acceso a ella, independientemente del agente que la gestione. Así, las escuelas privadas comenzaron a ser escuelas públicas de gestión privada, resignificando el concepto de educación pública.

La oferta educativa de gestión privada se multiplicó y diversificó, compitiendo en el mercado por la matrícula de alumnos. Para que esta competencia tuviera lugar fue necesario disminuir el nivel de regulación del sistema. En este sentido, la ley Nº 24 049, conocida como la Ley de Transferencia, determinó que el Estado nacional dejaría de administrar y gestionar la educación, pasando ésta a ser injerencia exclusiva de las jurisdicciones. De esta forma, se generó un proceso de desmonopolización pública (Ozlak, 1997) y un crecimiento del mercado educativo.

Pero no fue sólo la reestructuración del sistema educativo lo que generó el proceso de mercantilización de la educación (Torres Santotomé, 2001). Fue necesario también que el conocimiento tomara status de bien de cambio para que se generara un mercado allí donde no existía.

Luego de la firma del Tratado de Libre Comercio de América del Norte, en 1994, la propuesta de creación de un Área de Libre Comercio de las Américas (ALCA) cobró impulso. Los documentos acuerdo surgidos en su marco, dejaban en claro que la privatización y la mercantilización de los servicios —la educación entre ellos—, sería uno de los grandes objetivos de los Tratados de Libre Comercio (TLC). Aunque el ALCA encontró su final 11 años después en la ciudad de Mar del Plata, lo cierto es que para entonces la privatización y la difusión del ethos mercantil en la educación ya habían ganado terreno en toda América Latina (Leher, 2009).

Es posible afirmar, entonces, que así como la definición del carácter privado de la propiedad fue condición para que el capitalismo se instalara; en la década del ´90 se generó un segundo movimiento de cercenamiento, necesario para garantizar la supervivencia y el crecimiento del sistema: el cercenamiento de los bienes comunes intelectuales intangibles. En palabras de Boyle: "Los nuevos derechos de propiedad […] una vez más abarcan objetos que antes se consideraban de propiedad común o no mercantilizable". Así, los TLC regidos por la Organización Mundial del Comercio (OMC) comenzaron a incluir en la lista de servicios comerciales a los servicios de enseñanza, sociales y culturales.

En la Argentina, este segundo movimiento no llegó a desarrollarse con la profundidad que alcanzó en otros países de América Latina. La resistencia de diversos actores del campo educativo impidió que la educación se incluyera en los TLC, sin embargo, el proceso de mercantilización se efectivizó a través de otros mecanismos. Por un lado, el sector privado fue invitado a participar del planeamiento educativo en igualdad de condiciones que el sector estatal (Grassi y otras, 1994). Por el otro, se produjo un proceso de hiper regulación curricular (Beltrán Llavador, 1995)

orientado no sólo por los Contenidos Básicos Comunes (CBC) que se definieron para todos los niveles desde el Estado Nacional, sino también por la instauración del Operativo Nacional de Evaluación (ONE) que fijó estándares de calidad para los Niveles Primario y Medio. La elaboración de dichos estándares contó con la participación del sector privado y la orientación de organismos internacionales.

Por todo lo expuesto, es posible afirmar que la desregulación del sistema educativo y la hiper regulación curricular que tuvieron lugar en la Argentina en la década del ´90 tendieron a la mercantilización de la educación. Al finalizar la década, los escenarios educativos se habían diversificado de tal manera que resultaba prácticamente imposible encontrar puntos de contacto entre una escuela de Jujuy y una de la Ciudad de Buenos Aires. No sólo variaba el presupuesto asignado a educación según las posibilidades y las prioridades de cada provincia, sino que además la reestructuración del sistema adquiría diferentes expresiones en las distintas jurisdicciones, lo que dificultaba el traslado de alumnos de una provincia a otra. Por otro lado, en pos de fomentar la competencia, se admitió que se diversificaran las orientaciones de las certificaciones de nivel medio y superior, llegando a contarse en el país más de dos mil carreras diferentes de formación docente.

Este proceso sólo profundizó la desigualdad entre jurisdicciones y cristalizó diferentes trayectorias educativas para las diferentes clases sociales (Braslavsky, 1985). La política curricular dejó de atender al desarrollo de la identidad y la soberanía cultural y así, se aportó desde la educación al proceso de ruptura del tejido social.

No se trató de un proceso absoluto: maestros, académicos, sindicatos, desarrollaron diversas acciones dentro y fuera de la escuela que impidieron que la aplicación de las políticas neoliberales alcanzara la profundidad que logró en otros países de América Latina. Sólo como ejemplo cabe mencionar la lucha que los docentes desarrollaron durante 1003 días en la Carpa Blanca, exigiendo la derogación de la Ley Federal de Educación y un aumento de los fondos destinados a la educación. Estas expresiones de lucha que alcanzaron difusión mediática, fueron acompañadas en las escuelas por acciones cotidianas de docentes que apostaron a construir en los intersticios, allí donde la resistencia tiene lugar. Se impidió así que el neoliberalismo arrasara con la escuela pública en la Argentina, pero no pudo impedirse el impacto económico y social que derivó en la crisis del 2001.

Cuando las voces que clamaban "que se vayan todos" se aplacaron, fue necesario restaurar la legitimidad de las instituciones y reconstruir el tejido social dañado por la fuerte fragmentación y el menoscabo de los significados sociales que permiten pensarnos como un todo.

En lo que a la educación respecta, en la década del 2000 el Estado asumió un rol protagónico en pos de reposicionar a la escuela como espacio de construcción de ciudadanía crítica.

En este sentido, las jurisdicciones renovaron los diseños curriculares de los diferentes niveles y modalidades, fundamentando políticamente las modificaciones en la selección de contenidos y los enfoques propuestos. Así, por ejemplo, el Diseño Curricular para la Educación Secundaria de la provincia de Buenos Aires, elaborado en el año 2007, señala en la materia "Construcción de Ciudadanía" que:

> (…) La ciudadanía en su historia y en sus diferentes acepciones ha estado signada por la desigualdad. Esta aseveración parece ser contraria con el sentido más expandido, y a partir del cual generalmente ha sido entendida la ciudadanía como condición de igualdad, por aquello de: "todos somos iguales ante la ley",

> "todos somos argentinos", sentido que implica pertenencia, inclusión, comunidad y criterios de justicia. Pero nunca ese "todos" ha sido un "todos" omniabarcativo, siempre quedó "alguien" o "algunos" afuera, sin pertenencia, sin inclusión, sin comunidad, sin justicia (p. 25).

La concepción de ciudadanía que se presenta en este diseño curricular expone las desigualdades propias del sistema capitalista, aún en el marco de la democracia. Es el Estado el que se pronuncia a través del diseño curricular, sin intenciones de fingir neutralidad política (Hillert, 2015).

En simultáneo, se creó el Instituto Nacional de Formación Docente (INFoD) desde donde se diseñaron los Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial. Este documento de prescripción curricular tuvo por objeto construir lo común en la diversidad, generar un piso de acuerdos en torno a los contenidos que todo docente que trabaje en la Argentina debe abordar en el profesorado. De esta manera se pretendió garantizar la formación de un docente capaz de dar la batalla cultural, de apropiarse con sentido crítico de los diseños curriculares de los niveles y modalidades para que la escuela volviera a construir soberanía.

La educación volvió a considerarse cuestión de Estado porque el Estado se propuso reconstruir desde allí el sentido de lo común. El currículum se constituyó, entonces, en garante de saberes equivalentes para la reconstrucción de la identidad nacional. Los significados aportados por el currículum darían una base común para el intercambio cultural a partir del cual se organiza y entiende el mundo (Bruner, 1997).

UN NUEVO VIEJO ESCENARIO: EL RETORNO DEL NEOLIBERALISMO Y SU IMPACTO EN LA POLÍTICA CURRICULAR

A partir de la asunción del PRO al gobierno, el escenario político en general y el educativo en particular se han modificado notoriamente. Nos encontramos ante un nuevo modelo económico que reconfigura el capitalismo en la Argentina y, al igual que sucedió en el kirchnerismo, se vale de la educación para construir nuevos sentidos. En esta oportunidad, claro está, consideramos, no se trata de sentidos democráticos e inclusivos.

Las medidas que se han tomado en la cartera de Educación hasta el momento exponen un progresivo desguace de la educación pública. El Ministerio de Educación Nacional ha sido reestructurado y se han desarmado las direcciones nacionales de todos los niveles y modalidades, dejando a cada provincia librada a sus propias posibilidades de gestión y financiamiento.

Los organismos internacionales ingresan al Ministerio a partir de préstamos y convenios, y así los sentidos que se instalan vuelven a ser los que las potencias extranjeras requieren. Asistimos nuevamente a la pérdida de soberanía educativa.

Sin embargo, y tal como quedó demostrado en la resistencia docente de lo '90, la política curricular y su desarrollo en las escuelas de los diferentes niveles aún resulta un intersticio desde el que se puede sostener la batalla cultural. Aún en caso de que se avance en la reformulación de los diseños curriculares desde otro paradigma epistemológico y fundamentalmente desde otra concepción ideológica, existe la posibilidad de que el desarrollo curricular apueste a sostener aquellos significados culturales que construyen una sociedad justa e inclusiva; y esto se debe a que finalmente es el docente quien se apropia del currículum y lo pone en acto.

Los contenidos curriculares no son realidades en sí mismas, porque el conocimiento no lo es. Si entendemos que el conocimiento "es" a partir del intercambio

cultural, de la transacción de significados (Bruner, 1997), lo que sucede en el aula siempre puede resignificar lo que el texto curricular propone. Es el docente quien debe asumir un rol activo frente a la prescripción curricular.

La transacción de significados que se genera en el aula es en sí mismo un acto cultural y como tal no puede despojarse de su dimensión política e ideológica. Realizando un análisis desde el marxismo, es posible superar la dicotomía que la antropología plantea al distinguir la cultura material de la simbólica. Superarla implica plantear el carácter dialéctico de la cultura, asumiendo que ésta no es ni totalmente autónoma ni totalmente dependiente de su base material y que existen instancias de mediación entre ambas esferas. Grüner señala que en el centro de dicha mediación se halla el poder, y que "la incidencia del poder en la esfera de la cultura es el 'lugar' de lo que se suele llamar ideología (…) la cultura de cualquier sociedad de clases es el espacio de reproducción del consenso, articulado por la lógica de la ideología dominante".

La ideología dominante en la República Argentina ha respondido siempre a los intereses del capitalismo. Sin embargo, si pensamos al Estado en términos gramscianos y lo definimos como un producto de determinadas relaciones sociales en un momento histórico determinado, podemos concluir que la ideología la correlación de fuerzas entre el bloque dominante las clases subalternas ha encontrado diferentes puntos de equilibrio en los distintos momentos de la historia, siempre en el marco del capitalismo.

En la actualidad, los intereses de los sectores dominados no están siendo incorporados al Estado por lo que podría suponerse una crisis entre representantes y representados. Estas crisis dan lugar al surgimiento de prácticas alternativas en lo político institucional y en lo político cultural.

Llegado a este punto, cabe preguntarse: ¿son los docentes actores sociales capaces de desarrollar prácticas alternativas en lo político cultural?, ¿en qué medida se valen del currículo para desarrollarlas?, ¿qué relación existe entre su percepción de sí y el vínculo con la cultura que plantean en las aulas?

EL DOCENTE COMO TRABAJADOR DE LA CULTURA

Retomando la idea de que lo que sucede en el aula siempre puede resignificar lo que el texto curricular propone, es que avanzamos en definir al docente como trabajador de la cultura, asumiendo un rol político-ideológico activo frente a la prescripción curricular. Nos diferenciamos en este punto del docente como mero transmisor de la cultura.

Este último concepto se instala a comienzos del siglo XXI para hacer referencia a la función socializadora del docente. En un documento ministerial de aporte al debate curricular, se señala que: "los docentes son y deberían ser, ante todo, transmisores de cultura, en un ámbito específico y particular donde se produce la socialización de las nuevas generaciones en la cultura letrada y donde se construye y reproduce una autoridad cultural determinada" (Birgin, Dussel, 2000).

La cita seleccionada resulta ilustrativa del proceso de apropiación de la cuestión educativa por parte del Estado al que hemos hecho referencia en el apartado anterior. Finalizada la década del ´90, y ante la necesidad de generar un cambio en el modelo que detuviera la inminente crisis, comienzan a diseñarse productos curriculares que refieren a una autoridad cultural que aun no se nombra pero que en el transcurrir de la primera década del 2000 pasaría a identificase de manera casi absoluta con el Estado.

Tal como se señaló, un Estado que, frente al corrimiento anterior, asume la reconstrucción de los sentidos culturales e indefectiblemente deja su impronta en los diseños curriculares, esperando que los docentes puedan transmitirlos tal como fueron definidos. En este punto, el docente como transmisor cultural podría equipararse a la figura del docente como agente estatal. Desde esa adscripción resulta poco probable que puedan pensarse prácticas alternativas.

La imagen que surge al hablar del docente transmisor es la que lo asemeja a una "correa de transmisión" de un conocimiento producido por unos (entre los que no está incluido: intelectuales, pedagogos vinculados a la academia, el Estado mismo), hacia las "mentes" de otros: los alumnos. Independientemente de la opinión que nos merecen los sentidos culturales rescatados por los diseños curriculares elaborados durante las presidencias kirchneristas, nos preguntamos si no se generaron identidades docentes pasivas frente a la cultura, al estudiante, y al contexto histórico en que se da esta relación.

Entendemos que sólo un docente que se considera a sí mismo trabajador de la cultura puede generar experiencias culturales significativas. En palabras de Freire: "El docente no tiene que dedicarse a transmitir el conocimiento, sólo debe proponer al alumno elaborar los medios necesarios para construir su propia comprensión del proceso de conocer y del objeto estudiado" (Freire, 2009). Así este pedagogo, cuyos aportes resultan ineludibles al reflexionar acerca de la carrera de enseñar, contrapone el "transmitir al alumno" frente al "construir con el alumno" si lo que se busca es la formación de sujetos autónomos. Para esto es necesario, en primer lugar, que el docente se considere a sí mismo un trabajador con autonomía suficiente para resignificar los contenidos curriculares.

Llegado este punto, nos valemos de la categoría posición docente (Southwell, Vassiliades, 2013) para profundizar el análisis. La posición implica un modo propio de relacionarse con aquel a quien se educa, el cual se construye en el cruce de una multiplicidad de factores que llevan al docente a entender y asumir su tarea de una forma particular. A los fines de nuestro trabajo, nos preguntamos si el modo en que el docente entiende y asume su tarea lo posiciona de una manera particular frente al currículo en tanto expresión cultural que refleja el punto de equilibro alcanzado en la lucha de clases en un determinado momento histórico. ¿Cómo se relaciona con el currículo el docente al que se considera agente del Estado?, ¿y aquel que se piensa como un profesional? ¿Cómo entiende cada uno de ellos su relación con la cultura?, ¿en qué medida esto se encuentra atravesado por los sentidos que la sociedad construye en torno a la docencia?

Sin intenciones de agotar las múltiples definiciones que se le han dado al trabajo docente, nos parece importante realizar una breve historización que recupere los principales debates producidos al respecto, para comenzar a hilar los sentidos tejidos en torno a la docencia, la percepción que los propios docentes tienen de esta tarea y el modo en que ésta impacta en su relación con el currículo como expresión cultural.

Tenti Fanfani (1995) realiza un recorrido desde el origen del trabajo de enseñar con el objetivo de debilitar la pretensión de "eternidad", de naturalización, con que aparecen ciertas cuestiones sociales cuando se olvida su historia. Señala que el momento fundacional del magisterio, desde mediados del siglo XIX, se caracteriza por una tensión entre dos paradigmas polarizados: el de la vocación-apostolado —basado en un componente afectivo, casi sagrado, sin interés personal alguno—, frente al del oficio aprendido —con un componente racional que orienta la práctica

y conocimientos científicos aprendidos en instancias específicas formales—. Así lo describe:

"En el momento inaugural se configura una imagen ideal del maestro que coloca a la 'vocación y las cualidades morales' en el primer lugar, luego el dominio del 'método' y por último la 'sabiduría', entendida como conocimiento de los contenidos de las ciencias particulares que el maestro tiene que inculcar en los aprendices. Esta dosificación, contradictoria pero efectiva, hace del maestro una categoría social con perfil propio y diferenciado del resto de los profesionales e intelectuales clásicos". Según el autor, estos diversos elementos constituyen la particularidad del que llama "oficio" de enseñar.

Hacia los años '60 y '70 del siglo XX, las representaciones del maestro vinculado a lo sagrado, la entrega desinteresada, el sacerdocio, van perdiéndose. "La masificación de los puestos de maestro, la elevación de los niveles de escolaridad media de la población, el deterioro del salario y las condiciones de trabajo y otros fenómenos conexos constituyen las bases materiales sobre las que se va estructurando una representación de la docencia como un trabajo". Imagen que es asumida por porciones significativas de docentes quienes, de esta manera, se homologan al resto de los asalariados en su reivindicación de la convención colectiva para fijar salario y condiciones de trabajo y legitiman la huelga y movilizaciones como instrumentos de lucha, y el respeto al Estatuto del Docente.

Siguiendo esta reconstrucción de la concepción social de los docentes, Tenti Fanfani observa, a mediados de la década de los '90 —en pleno desarrollo de las políticas neoliberales y su impacto en educación— dos tipos: el maestro trabajador, instalado en ciertos espacios del campo gremial docente, y el maestro profesional. Para comprender el sentido en que se utiliza el término "profesional", lo asocia con el concepto weberiano que lo define como: "conjunto de trabajadores intelectuales excelentemente especializado gracias a una intensa preparación" (Weber, 1980 citado en Tenti Fanfani, 1995). Pone el énfasis en el conocimiento especializado, formalmente aprendido y acreditado con un título, diploma o examen, por lo general asociado con el desarrollo de las Universidades, sumado a la autonomía en el desempeño, prestigio y reconocimiento social. Por otra parte, el autor también vincula la tendencia a la profesionalización del magisterio en la Argentina en los '90, con la incidencia de organismos internacionales que lo impulsan, tales como UNESCO, Banco Mundial y BID.

Todas estas conceptualizaciones que aún hoy entran en pugna en los discursos que circulan sobre la docencia, refieren a un modo de ser docente. Nuestra hipótesis de trabajo es que cada una de ellas ubica al docente en una determinada posición frente al currículo en tanto expresión cultural. Esta posición habilita o inhibe el desarrollo de prácticas alternativas, diferenciando entonces al docente que es un mero transmisor de la cultura, de aquel que puede considerarse trabajador de la cultura.

CONSIDERACIONES FINALES

La hipótesis aquí presentada tiene por objeto orientar un trabajo de campo que indague sobre el modo en que se vincula la percepción que los docentes tienen de su tarea con la forma en que se apropian de las propuestas curriculares.

Entendemos que el currículo constituye una expresión del resultado de la lucha de clases en un determinado momento, por lo que asume distintas características en diferentes períodos históricos, del mismo modo en que varía el grado de pres-

cripción que define sobre las prácticas docentes. Más allá de esto, el docente al abordar el currículo puede o bien reproducirlo o bien resignificarlo atendiendo al sentido político que le otorga al acto de enseñar y a su propia relación con la cultura.

Consideramos que es trabajador de la cultura aquel docente que desarrolla prácticas alternativas a partir de un abordaje significativo del currículo que atienda a su contextualización, y suponemos que esta posibilidad está directamente relacionada con el modo en que el docente significa su tarea y su relación con la cultura.

A partir del trabajo de campo que desarrollaremos el presente año, esperamos problematizar estas hipótesis y generar nuevos conocimientos que nos permitan seguir reflexionando sobre la identidad docente y su relación con la cultura.

BIBLIOGRAFÍA

Beltrán Llavador, F. (1995). *"Desregulación escolar, organización y curriculum".* En *Pensar de nuevo la educación. Congreso Internacional de Didáctica.* La Coruña: 1995. Madrid, Ediciones Morata.

Braslavsky, C. (1985). *La discriminación educativa en Argentina.* Buenos Aires: FLACSO, Grupo Editor Latinoamericano.

Bruner, J. (1997). *La educación puerta de la cultura*. Madrid: Visor.

Freire, P. (2009). *El grito manso.* Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

Grüner, E. (s/f) *"Marxismo, cultura y poder".* Disponible en: https://es.scribd.com/document/140280095/Gruner-Marxismo-cultura-y-poder#

Hillert, F. (2015). Educación democrática y popular en la escuela pública. En: Suárez, D; Hillert, F; Ouviña, H; Rigal, L. *Pedagogías críticas en América Latina. Experiencias alternativas de Educación Popular*. Buenos Aires: Noveduc.

Leher, R. (2009). Estrategias de mercantilización de la educación en tiempos desiguales de los tratados de libre comercio: el caso de Brasil. En Gentili, P.; Frigotto, G.; Leher, R.; Stubrin, F. (comp.) *Políticas de privatización, espacio público y educación en América Latina.* Buenos Aires: Homo Sapiens Ediciones.

OMC (1994). *Acuerdo General sobre el Comercio de Servicios, Anexo 1B, Acta Final, Marrakech.*

Ozlak, O. (1997). Estado y sociedad: ¿nuevas reglas de juego? En *Revista del CLAD Reforma y Democracia Nº 9*. Caracas

Saforcada, F. (2009). Alambrando el bien común: conocimiento, educación y derechos sociales en los procesos de privatización y mercantilización de las últimas décadas. En Gentili, P.; Frigotto, G.; Leher, R.; Stubrin, F. (comp.) *Políticas de privatización, espacio público y educación en América Latina.* Buenos Aires: Homo Sapiens Ediciones.

Southwell, M.; Vasiliades, A. (2013). El concepto de posición docente: notas conceptuales y metodológicas. *Educación, Lenguaje y Sociedad* ISSN 1668-4753 Vol. XI Nº 11, pp. 163-187

Tenti Fanfani, E. (diciembre de 1995). Una carrera con obstáculos: la profesionalización del docente. En *IICE, Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación.* Año IV, N° 7, pp. 17-25.

Torres Santotomé, J. (2001). *Educación en tiempos del neoliberalismo.* Madrid: Ediciones Morata.

CLAVES TEÓRICO-POLÍTICAS PARA EL ESTUDIO DE LA IDENTIDAD LABORAL DE LOS PROFESORES

Barrera, Karina | Federico, Martín | Indart, Mariano[1]

RESUMEN

Desde el equipo de Sociología de la Educación de la UNLu iniciamos una investigación que se propone estudiar los procesos de construcción de las identidades laborales de los profesores de Institutos Superiores de Formación Docente de la Provincia de Buenos Aires.

Esta temática cobra interés en un contexto nacional y provincial en el que la formación docente ha sido y sigue siendo objeto de sucesivas reformas. Las políticas de los ´90 provincializaron y precarizaron a los Institutos de Formación Docente que hasta el momento dependían del Ministerio Nacional.

A partir de 2003 se implementaron normativas que impactaron en la organización institucional, los diseños curriculares y los puestos de trabajo docente, produciendo un proceso de expansión de la formación inicial y permanente. Proceso que, durante el 2016, ha mostrado las primeras señales de que podría interrumpirse sino desandarse.

Nuestra investigación busca poner las propuestas de política educativa y las transformaciones normativas en relación y tensión con los procesos de construcción de la subjetividad laboral de los profesores del nivel.

El trabajo intentará desplegar los fundamentos por los que definimos estudiar el modo en que los profesores, a partir de una determinada forma de organizar su trabajo educativo, de las pautas que guían su desempeño, del valor otorgado socialmente a la enseñanza, de sus propias concepciones pedagógicas, del modo en que designa su actividad docente, entre otras dimensiones, van dando lugar a un proceso de construcción de subjetividad laboral. Un modo de autopercibirse como sujeto de dicha práctica, no exento de tensiones y articulaciones producto de las relaciones histórico-sociales de poder.

Entendemos que hacer visible el modo en que los docentes de ISFD perciben y se sitúan en relación con los procesos de construcción identitaria puede resultar relevante para posicionarse frente a las normativas que regulan sus condiciones de trabajo y a las distintas propuestas de modificar la organización de su trabajo educativo.

Palabras clave: Identidad laboral – Formación docente – Regulaciones laborales.

PRESENTACIÓN

El equipo del área de Sociología de la Educación de la Universidad Nacional de Luján viene desarrollando, desde hace algunos años, proyectos de investigación, extensión, seminarios de formación docente y articulaciones con instituciones educativas y espacios de organización sindical sobre temáticas relacionadas con el trabajo y la formación docente. En los últimos años, hemos profundizado nuestro trabajo de

[1] UNLu.

extensión en Institutos Superiores de Formación Docente (ISFD) y, a partir de algunos debates surgidos en dichos proyectos, nos interesó indagar sobre el modo en que los profesores de estos institutos perciben a su propio trabajo.

En estas experiencias hemos podido advertir el potencial analítico del concepto de identidades laborales para el estudio y elaboración de propuestas sobre el trabajo y la formación de los docentes. Por tal motivo, iniciamos este año una investigación que se propone explorar y analizar el proceso de construcción de las identidades laborales de los docentes (ILD) de ISFD de la Provincia de Buenos Aires, específicamente de aquellos que trabajan en los Profesorados del Nivel Primario e Inicial.

En esta ponencia nos proponemos presentar los fundamentos que dan cuenta de la relevancia de nuestro de estudio y su aporte al campo educativo. Nos parece significativo explicar por qué el estudio de las identidades laborales es un área central para la reflexión educativa, tanto desde la sociología del trabajo como desde la política educacional. También, al encontrarnos en una primera etapa de nuestra investigación, desarrollaremos una aproximación teórica al concepto de identidad laboral, que de cuenta desde dónde procuraremos abordar la temática.

LAS IDENTIDADES LABORALES COMO OBJETO DE ESTUDIO: FUNDAMENTOS Y PROPÓSITOS

Nos proponemos investigar los procesos de construcción de la identidad laboral de los profesores de los ISFD en un contexto de transformación de las normativas educativas, a partir de la sanción de la Ley de Educación Nacional N° 26 206/06. Tal recorte temporal se debe a que durante estos años se promovieron cambios en la organización institucional, los diseños curriculares y los puestos y procesos de trabajo.

En tanto, compartimos con autores como Hall (2003) y Dubar (2001) una concepción no esencialista de la identidad, no buscamos una definición cerrada, ni una clasificación que cristalice en una tipología de docentes. Pretendemos estudiar el modo en que los profesores, a partir de una determinada forma de organizar su trabajo educativo, de las pautas que guían su desempeño, del valor otorgado socialmente a su actividad, de sus propias concepciones pedagógicas, entre otras dimensiones, van dando lugar a un proceso de construcción de subjetividad, que al estar atravesado por relaciones histórico-sociales de poder (Battistini, 2004), supone la existencia de tensiones y articulaciones. Un proceso en el que también la denominación con la que se asume la actividad docente —profesión, trabajo, rol, oficio, entre otras— influye en el modo de autopercibirse como sujeto de dicha práctica (González, 2008; Vázquez, 2010)

Para Grimson (2015) el estudio de las identidades requiere de una lectura histórica para advertir sedimentos y cambios. En este recorrido nos interesa identificar qué elementos se constituyen en factores de atribución de identidad, así como analizar los procesos a través de los cuales los docentes los incorporan y/o resisten (Battistini, 2004).

Consideramos relevante situar dicho proceso en un contexto de cambios político-educativos que atraviesan los espacios del sistema, de las instituciones y llegan a incidir en las formas en que los profesores desarrollan y perciben sus prácticas educativas.

Fundamentos y relevancia de estudiar las ILD

Para nuestro equipo el problema y el abordaje de investigación elegido constituyen una decisión teórica y política. Consideramos que hacer visible el modo en que los docentes perciben y se sitúan en relación con sus prácticas, puede resultar relevante a la hora de posicionarse frente a las normativas que regulan sus condiciones de trabajo y frente a las distintas propuestas de modificar la organización del trabajo docente, en particular, y a las políticas educativas en general.

En las últimas décadas, la formación docente ha sido objeto de sucesivas reformas que modificaron diseños curriculares, la organización institucional, los sistemas de evaluación y carrera docente, entre otros aspectos. A partir del 2003 se sanciona un conjunto de normativas a nivel nacional y provincial que generan transformaciones en el sistema educativo y, específicamente, en la formación de los trabajadores de la educación. Con la sanción de la Ley de Educación Nacional 26 206/06 se crea el Instituto Nacional de Formación Docente (INFD) como organismo destinado a la planificación, desarrollo e impulso de políticas nacionales para la formación docente inicial y continua, y a la promoción de la investigación en los ISFD.

Dicha LEN establece la extensión a 4 años de los planes de estudio de todas las carreras de formación docente, ampliando también la carga horaria mínima. En el 2007 se aprueban Lineamientos Curriculares Comunes a nivel nacional y la transformación de los diseños curriculares de la provincia de Buenos Aires para los profesorados en Educación Inicial y Primaria. Estos diseños introducen nuevas pautas de organización de las instituciones, de los contenidos curriculares y del trabajo docente, en las que intervienen las negociaciones paritarias con los sindicatos docentes de la provincia. Merecen ser destacadas innovaciones como: participación de los profesores en ámbitos de gobierno institucional y provincial, nuevos espacios de trabajo docente colectivo no frente a estudiantes como el TAIN (Taller integrador interdisciplinario) y la centralidad del espacio de la práctica como eje articulador de la formación docente. Nuestra investigación busca poner las transformaciones normativas en relación y tensión con los procesos de construcción de la subjetividad laboral de los profesores del nivel

La importancia otorgada a las políticas de formación docente en las agendas estatales, fue acompañada por numerosas investigaciones sobre los sistemas de formación docente. Esta investigación pretende construir un estado de la cuestión a partir de la sistematización y análisis de los trabajos relacionados con la temática en estudio. Una primera aproximación nos permite afirmar que, en nuestro país, predominan los estudios del campo de la política educacional que abordan las reformas de la última década en la Formación Docente desde el plano normativo y sistémico (Alliaud, 2010; Alliaud y Feeney, 2014; Vior, Misuraca y Más Rocha, 2009, Feldfeber, 2011). La mayoría de estos trabajos analizan las normativas sancionadas, los diseños curriculares, las características institucionales; sin embargo, muy pocos abordan los aspectos constitutivos de la subjetividad relacionados con el trabajo y/o las prácticas de los docentes de Institutos de Formación Docente no universitarios. Y, excepto algunos registros de experiencias de formación sindical (Vázquez, 2005) no hemos encontrado estudios que vinculen los procesos de construcción laboral identitaria de los profesores con las nuevas normativas que regulan su trabajo. Asimismo, cabe destacar que existen distintos abordajes sobre la subjetividad y las identidades laborales de los trabajadores de la educación, pero no se focalizan en el estudio de los profesores de Institutos de Formación Docente. Es en respuesta a este

espacio vacante que queremos iniciar un trabajo de investigación acerca de los profesores de ISFD, el cual no dejará de contener momentos de sistematización, indagación y producción de conocimientos sobre el trabajo educativo elaborado en conjunto con dichos docentes.

Por un lado, el estudio nos permitirá realizar un aporte al desarrollo teórico, al re-significar el concepto de identidad laboral y al definir dimensiones pertinentes para estudiar el proceso de construcción identitaria a través de estrategias metodológicas que consideramos adecuadas para abordar nuestro objeto de estudio. Por otro, nos aportará elementos conceptuales para analizar, comprender y desarrollar propuestas en torno de la práctica docente. Reconocer las diversas identidades que coexisten conflictivamente en el sentido común de los docentes, dar cuenta de la heterogeneidad identitaria imperante y analizar los diversos factores que inciden en dicha construcción identitaria son aspectos insoslayables para repensar los modos de organización de los colectivos representativos del grupo social en cuestión y la elaboración de proyectos de los trabajadores de la educación en relación con el resto de los trabajadores.

Propósitos y modalidad de trabajo

Como ya hemos destacado, nos proponemos caracterizar los procesos de construcción de las identidades laborales de los docentes de los ISFD, en un contexto de transformación de las normativas educativas a partir de la sanción de la LEN. Para ello, pretendemos relevar los distintos significados que los profesores de ISFD le adjudican a su actividad docente, identificar los modos de atribución e incorporación de la identidad laboral que realizan. En este sentido, resultará central analizar la incidencia de las nuevas regulaciones para la formación docente. Nos proponemos generar espacios institucionales de reflexión junto con los docentes que permitan producir, de manera colectiva, conocimientos sobre su trabajo a partir de la sistematización de sus prácticas.

Por su parte, el enfoque metodológico y el tipo de trabajo de campo propuesto pretenden generar una interacción con los docentes e instituciones, que permita la apertura de espacios de reflexión, análisis y construcción propositiva conjunta.

Dada la naturaleza del problema de investigación y los objetivos propuestos, hemos seleccionado un diseño de investigación de tipo interpretativo-cualitativo (Valles, 1997; Vasilachis de Gialdino, 2007) de carácter exploratorio. Se pretende llevar a cabo un proceso de familiarización con el objeto de estudio que permita la construcción de categorías de análisis pertinentes. Es a partir de dicho proceso que nos proponemos aportar elementos para la re-significación del concepto de identidad laboral e identificar sus dimensiones constitutivas para el caso de los trabajadores de la educación. Tenemos previsto realizar entrevistas, encuestas y un relevamiento documental. También nos proponemos realizar talleres junto con los docentes de los ISFD, coordinados por miembros del equipo de investigación, cuya temática central será indagar en las categorías y significados que los sujetos producen sobre su propio trabajo. En estos talleres se abordarán las regulaciones laborales vigentes, las características institucionales de su implementación y los significados otorgados a ellas por los propios docentes. La propia práctica y los significados construidos en torno a ellas serán el objeto central de indagación y formación en los talleres, permitiendo una instancia de objetivación y análisis grupal (Achilli, 1996: 66-67).

APROXIMACIONES TEÓRICAS SOBRE EL CONCEPTO DE IDENTIDAD LABORAL

Los sondeos previos realizados nos indican la complejidad del concepto de identidad, tanto para su definición como para seleccionar una modalidad de trabajo de campo que permita su estudio.

Numerosos autores (Brubaker y Cooper, 2001; Hall S., 2003; Grimson, 2015; Stecher, 2013) coinciden en señalar la polisemia y el debate en relación al concepto de identidad. El mismo es utilizado en diversos estudios del campo social que abordan temáticas disímiles (etnia, género, trabajo, movimientos sociales). Por otro lado, estos estudios definen y caracterizan a la identidad de manera diversa, dando lugar a un gran abanico de abordajes. En este apartado no pretendemos realizar un desarrollo exhaustivo sobre el concepto de identidad, sino dar cuenta de aquellos referentes teóricos que consideramos significativos para la construcción de nuestro objeto de estudio.

Coincidimos con aquellos autores (Adamini, 2013; Dubar, 2001; Batistini, 2004; Stecher, 2013) que señalan el potencial analítico del concepto identidad, si es pensado desde su proceso de construcción. Partir desde la noción de construcción identitaria permite destacar el carácter móvil, heterogéneo y la necesidad de pensar a la identidad de manera situada en el marco de relaciones de poder específicas. Nos alejamos así de posturas esencialistas que entienden a la identidad como una sustancia suprahistórica, unificada e inmutable, una "naturaleza" compartida por un grupo homogéneo, cuyo surgimiento se remonta al pasado siendo transmitida de generación en generación. Esta postura sirvió de sustento para construir, por ejemplo, la noción de una identidad nacional homogénea en tanto apelaba a la existencia de "algo" no construido de manera subjetiva y contextualizada, "algo" compartido por un grupo y heredado. Prevalece también, en este enfoque, cierta mirada metafísica de la realidad en tanto la identidad se acerca a la predestinación como atributo objetivo de los individuos (Brubaker y Cooper, 2001).

Stuart Hall (2003) destaca el carácter construido, abierto, contingente y fragmentado de la identidad en tanto considera que se constituye de múltiples maneras desde prácticas, discursos y posicionamientos específicos, que tienen lugar en un momento sociohistórico concreto. Permite comprender así las características centrales: el carácter abierto del proceso, el hecho de ser construidas al interior de formaciones y prácticas discursivas específicas y el contexto de relaciones de poder en el que se desarrolla.

Por otro lado, este autor señala el carácter fragmentado de la identidad en tanto se construye en base a diferenciaciones, a la fractura respecto de un otro diferente, alejada de toda posibilidad de unidad. A partir de estas características, Hall entiende a la identidad como un punto de sutura entre los discursos y prácticas que nos interpelan al intentar posicionarnos en ciertos lugares como sujetos sociales y los procesos de producción de subjetividad que nos construyen en sujetos capaces de "decirnos" a nosotros mismos. Esto implica, también, entender a la identidad como una adhesión temporaria a ciertas posiciones subjetivas, que se construyen dentro de las mencionadas prácticas discursivas.

Por su parte Dubar (2001) destaca los dos sentidos que este término comprende:

> Definición de si —de lo que somos o queremos ser— hecha por nosotros mismos (identidad con frecuencia denominada individual) y definición de nosotros

> hecha por los otros: es decir, en función de la pertenencia a una categoría principal (a menudo llamada identidad "colectiva") (2001:5).

Ambos sentidos permiten articular dos planos constitutivos de la identidad: el plano biográfico (para sí) y el plano relacional (para el otro). De este modo, los sujetos construyen su identidad nutriéndose de ambos planos. Dubar coincide con Hall al reconocer la presencia de juegos de poder en tanto que, por ejemplo, no todos los sujetos sociales tienen la misma capacidad de imponer y difundir sus discursos y representaciones del mundo. Entonces, las identidades son tanto el resultado de la sedimentación y la elaboración de experiencias históricas como de relaciones de poder.

Grimson (2015), en su afán por diferenciar y clarificar los conceptos de cultura e identidad, que según él suelen usarse erróneamente como sinónimos, aporta varios elementos a considerar. La cultura, según este autor, alude a aquellas prácticas, significados y creencias rutinarias y cotidianas fuertemente sedimentadas, mientras que la identidad se refiere a nuestro sentimiento de pertenencia a un colectivo y a las clasificaciones de grupos sociales. Ambos conceptos si bien se diferencian analíticamente, en la práctica se encuentran interrelacionados.

Según Grimson (2015), una sociedad cuenta con una "caja de herramientas identitarias" compuesta por el conjunto de clasificaciones de grupos sociales disponibles en un contexto histórico específico. Estas categorías pueden ser emergentes o antiguas y tener mayor o menor relevancia, es decir, potencia identificatoria. Los individuos son interpelados por esta "caja" y pueden con ella identificarse (considerarse a sí mismo), identificar a los otros y ser identificado por los demás. Es decir que, la identidad se conforma por el sentimiento de pertenencia asociado a una categoría.

El trabajo como espacio de construcción identitaria

La identidad se conforma en los diversos espacios en los que los sujetos participan; la escuela, la familia, las prácticas religiosas y el trabajo son algunos ejemplos de dichos espacios. Es en este sentido que algunas elaboraciones destacan el vínculo entre el concepto identidad, el puesto de trabajo mismo y los procesos de configuración de las subjetividades laborales.

Geyser Margel (2000:1) sostiene que:

> El trabajo, entendido como relación social (…) nos remite a un espacio y a una actividad en la cual los trabajadores dan significación a su labor y desde la cual reclaman ser reconocidos. Es precisamente, ese doble juego de construcción de significados propios y de reconocimientos por otros, donde se ubica uno de los nudos problemáticos de la construcción de las identidades profesionales.

Dubar, por su parte, dedica gran parte de sus desarrollos teóricos a analizar el vínculo entre el trabajo y las identidades profesionales y personales; pretende comprender de qué modo nuestro trabajo permite definirnos a nosotros mismos y ser definidos por los demás.

Para este autor las identidades laborales son maneras de considerar al propio trabajo, y a uno mismo en relación con ese trabajo. Dicha identidad no deriva mecánicamente de las situaciones definidas en el exterior y de manera objetiva, sino por el contrario, del modo en que el trabajo es vivenciado por los sujetos en situaciones definidas subjetivamente y atravesadas por las relaciones de poder del entorno de pertenencia. Relaciones que, según Dubar, tienen la capacidad de influir en las decisiones vinculadas al propio trabajo y al trabajo de los otros.

El trabajo de Osvaldo Battistini (2004) permite complementar la precedente definición de la identidad laboral. Este autor parte de entender al trabajo:

> (…) no como una entidad abstracta aislada de los procesos de vida y pautas relacionales de cada uno de los sujetos que le daban carnadura real. El trabajo, para nosotros, cuenta como tal en función de historicidades, culturas y parámetros sociales: no responde a esencialidades inmanentes e inmutables a lo largo de la historia. En este sentido, entendemos al trabajo a partir de 'quienes trabajan' y los significados que le otorgan las múltiples tensiones que se generan entre sus entornos socioculturales, su propia realidad, las estructuras económicas y políticas que tratan de enmarcar la sociedad, y los marcos de referencia que devienen de las trayectorias sociales de cada uno de ellos (2004:24).

Battistini propone una lectura situada de las identidades laborales, esto significa que la misma se construye en un tiempo y espacio específico, atravesado por una serie de relaciones conflictuales en las que intervienen diversas fuerzas sociales. Por ello, destaca la importancia de analizar las transformaciones en las identidades laborales vinculadas a los diversos procesos que acontecieron en la historia argentina. Este autor sostiene un enfoque coincidente con el de Dubar, ya que reconoce la incidencia de los procesos de atribución e incorporación de identidad en la construcción de las identidades laborales. Esto se debe a que, según Battistini, la identidad no comprende solamente lo que el individuo dice que es sino también las múltiples relaciones que influyen al momento de decirse a sí mismo, los modos en que este individuo se sitúa ante otros y la valoración de estos otros sobre el individuo en cuestión. La identidad laboral se constituye, entonces, en un ida y vuelta entre estos aspectos.

Finalmente Stecher (2013) sugiere que el estudio de las identidades laborales implica considerar aspectos tales como el proceso de trabajo, las formas de empleo, las relaciones laborales capital-trabajo, el patrón tecnológico, el perfil sociodemográfico de la fuerza de trabajo, las reglas, jerarquías, relaciones de poder y modelo productivo de la empresa u organización, así como las instituciones externas en las que esta está situada: mercado laboral, sector productivo, legislación laboral, redes nacionales y globales de producción y consumo, etc.

Las identidades laborales de los trabajadores de la educación

Por lo dicho hasta aquí entendemos que la mera elaboración de tipologías, posee un escaso potencial analítico. No nos proponemos buscar una fotografía estática que defina por completo la identidad de los sujetos —situación que, por otra parte, sólo se sostiene desde una postura esencialista que, como afirmamos previamente, no compartimos—, sino estudiar el proceso de construcción identitaria considerando dos aspectos: atribución de identidad e incorporación de identidad. Así aparece esta propuesta de investigación que quiere advertir conflictos, tensiones y relaciones de poder en el proceso de construcción identitaria.

Creemos entonces que las identidades laborales de los docentes constituyen una parte de su subjetividad que alude al modo en que los mismos entienden su quehacer y se incluyen en un colectivo de pares (Vázquez, 2010). Durante el proceso por el que se van constituyendo, los docentes van consolidando un sentimiento de pertenencia a un colectivo que se encuentra asociado a una categoría social específica. Esta pertenencia da cuenta de los modos en que los docentes entienden su actividad laboral y se sitúan ellos mismos en relación a ese trabajo.

La identidad laboral de los docentes se construye y reconstruye de manera permanente en íntima relación con el entramado sociohistórico del que el sujeto

forma parte; interactúa con otros rasgos identitarios de los sujetos vinculados a la etnia, el género, los consumos culturales, entre otros. Y debe ser leída en el marco de las transformaciones materiales y simbólicas que acontecen en un tiempo y un espacio donde diversos sectores pujan por imponer determinados significados al trabajo docente y a su propia auto-percepción.

Las identidades laborales se visibilizan tanto en los discursos como en las prácticas de los docentes de manera implícita o explícita. Y como ocurre con otros sectores del mundo del trabajo, al interior del colectivo docente se advierten diversas identidades laborales ligadas a las fragmentaciones internas de tal grupo social.

Las formas en que los docentes entienden su quehacer y se incluyen en un colectivo de pares repercuten en la capacidad de este trabajador de incidir en la realidad y delinear itinerarios posibles. La puja por imponer, resistir o construir determinadas improntas identitarias mantiene una relación de interdependencia con las finalidades de la educación, el sentido político de la misma y la concepción de sociedad y Estado que se promueve desde las políticas públicas.

A partir de lo que hasta aquí hemos expuesto nos preguntarnos: ¿desde qué agencias y dispositivos se atribuye identidad orientada a la formación de profesores de los ISFD?, ¿qué características pretenden atribuir a los docentes las nuevas regulaciones nacionales, provinciales, institucionales para el nivel en cuestión?, ¿en qué medida se modifica o se sedimenta la forma de entender el trabajo docente en los ISFD en relación con su contenido, organización, espacios y modalidad de participación?, ¿qué problemáticas surgen, qué propuestas se elaboran en las instituciones, qué sentidos se otorgan?, ¿hubo modificaciones en el puesto y organización del trabajo?, ¿existen características específicas del trabajo docente según el campo/espacio de trabajo (fundamentación, práctica, disciplinar)?, ¿es posible encontrar también rasgos distintivos y rasgos compartidos de los docentes de los institutos con docentes del resto de los niveles?

CONSIDERACIONES FINALES

Desde diciembre de 2015, cuando asumió la gestión gubernamental de Cambiemos, tanto a nivel nacional como provincial, asistimos a una serie de propuestas de política educativa que cuestionan e intentan revertir el modelo inaugurado en 2003. Fundamentalmente, se trata de una visión radicalmente opuesta sobre la función de los sistemas educativos en relación al orden social. El paradigma del derecho social y la inclusión con aprendizaje es cuestionado desde una visión que sostiene que la calidad educativa debe definirse por su eficacia, productividad y adecuación en relación a las necesidades del mercado. El contexto es el de una valoración de la empresa privada por sobre la gestión pública - estatal, considerada como inevitablemente ineficiente para sostener propuestas educativas "de calidad".

Los Institutos de Formación Docente empiezan a estar presionados por algunas propuestas gubernamentales que apuntan a reinstalar (en una reversión de lo sucedido durante los '90) la noción de ranking educativo entre instituciones, fomentando —para el caso de los Institutos de Formación—, la competencia en función de una probable acreditación, dado que el diagnóstico es que "hay demasiadas instituciones en el Nivel Superior", y deberían quedar sólo las más eficientes (probablemente en base a los criterios mencionados, aunque todavía no aparecen oficialmente cuáles serán los aspectos valorados). Éstas y otras propuestas que aparecen en escena, a veces constituyen solo rumores, pero continúan instalando un clima

enrarecido que, en muchos casos, es resistido por los docentes que no están dispuestos a abandonar el principio democrático e inclusivo para la Educación Superior, sostenido desde el derecho social a la educación. El tiempo dirá en qué medida las nuevas regulaciones y propuestas impactan en las subjetividades de los futuros docentes y cómo esa resistencia también forma parte de una construcción identitaria.

BIBLIOGRAFÍA

Adamini, M. (2013). La identidad inaprensible. Aproximaciones a su abordaje a través del análisis del discurso como estrategia metodológica. *X Jornadas de Sociología.* Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

Alliaud, A. (2010). La formación docente. Estado de situación y desafíos a futuro. En *Voces del Fénix. Revista del Plan Fénix*, Año 1, Nº 3, septiembre. Recuperado en www.vocesenelfenix.com.

Alliaud, A. y Feeney, S. (2014). La formación docente en el nivel superior de Argentina: hacia la conformación de un sistema integrado. En *Revista Latinoamericana de Política y Administración de la Educación*, Año 1, N°1. Pp 125-134.

Batallán, G. (2007). *Docentes de infancia: antropología del trabajo en la escuela primaria.* Buenos Aires: Paidós.

Battistini, O. (2004). (comp) *El trabajo frente al espejo: Continuidades y rupturas en los procesos de construcción identitaria de los trabajadores.* Prometeo: Buenos Aires.

Brubaker, R. y Cooper, F. (2001). Más allá de la identidad. *Apuntes de Investigación del CECyP*, Nº 7.

Donaire, R. (2009). *La clase social de los docentes. Condiciones de vida y de trabajo en Argentina desde la colonia hasta nuestros días.* Serie Formación y Trabajo Docente. Buenos Aires: Ediciones CTERA.

Donaire, R. (2012). *Los docentes en el siglo XXI. ¿Empobrecidos o proletarizados?;* Buenos Aires: Siglo XXI.

Dubar, C. (2001). El trabajo y las identidades profesionales y personales. En *Revista latinoamericana de estudios sobre el trabajo*. Año 7 Nº 13 Universidad nacional de General Sarmiento.

Feldfeber, M. y Gluz, N. (2011). Las políticas educativas en Argentina: Herencias de los ´90 y tendencias del "Nuevo Signo". En *Educ. Soc.*, V. 32, N° 115. Campinas, Brasil.

Grimson, A. (2015). *Los límites de la cultura: Crítica de las teorías de la identidad.* Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.

González, Héctor (2009). Transformar el trabajo docente para transformar la escuela, en AA.VV. *Reconociendo nuestro trabajo docente. Un diálogo necesario entre teorías y prácticas*, Serie Formación y Trabajo Docente Nº 1. Buenos Aires: Ediciones CTERA.

Hall, S. (2003). Introducción: ¿quién necesita identidad?, en Stuart Hall y Paul du Gay, *Cuestiones de identidad cultural.* Buenos Aires: Amorrortu Editores.

Valles, M. (1997). *Reflexión Metodológica y práctica profesional.* Madrid: Editorial Síntesis Sociología.

Vasilachis de Gialdino, I. (2007). *Estrategias de investigación cualitativa.* Buenos Aires: Gedisa.

Vázquez, S.; Balduzzi, J. (2000). *De apóstoles a trabajadores: Luchas por la unidad sindical docente 1953-1973. Historia de CTERA I*. Argentina: Instituto de investigaciones Pedagógicas "Marina Vilte" y CTERA.

Vázquez, S (2005). *Paritaria: conquista y derecho de los trabajadores.* Serie Cuadernos de Formación Sindical; Secretaría de Educación CTERA.

Vázquez, S (2010). Las identidades laborales de los docentes y la acción político-sindical. En Olivera. D y Martínez. D (comp) *Nuevas regulaciones educativas en América Latina. Experiencias y subjetividad.* Lima: UCH.

Vior, S., Misuraca, M., Más Rocha, S. (Comp.) (2009). *¿Qué cambió después de los ´90 en las políticas, los currículos y las instituciones?* Buenos Aires: Jorge Baudino Ediciones.

UNA APROXIMACIÓN A LA DEFINICIÓN DE PUESTO DE TRABAJO DOCENTE, DESDE LA MIRADA DE LOS TRABAJADORES/AS DE LA EDUCACIÓN

Canessa, Mariela | Sottile, Esteban | Núñez, Andrea[1]

RESUMEN

La preocupación por una producción teórica que acompañe la acción político-sindical, así como la formación concreta de las y los trabajadores militantes en sus sindicatos de base, ha estado presente en la CTERA desde su constitución, así como en la raíz en la que ésta inscribe su proyecto político-pedagógico. Esto es, no sólo una mirada corporativa y sectorial que encamina sus objetivos hacia la obtención de mejoras laborales, sino también una disputa de sentido que amplía la mirada respecto de la tarea de educar. Como lo muestran ya en sus orígenes algunos párrafos y puntos sustanciales de la Declaración de Principios de Huerta Grande de la CTERA, de agosto de 1973: "… El docente, trabajador de la educación, está trascendiendo la condición de transmisor de conocimientos para actuar permanentemente como un factor importante del avance social que posibilitará la auténtica liberación del hombre, la patria y los pueblos". Y además se sostiene que: "… Organizados los trabajadores de la educación, de acuerdo con los principios fundamentales de la democracia sindical, bregarán por la defensa y materialización de los intereses generales y particulares de su sector, de los demás trabajadores y por el progreso del país".

En este sentido, podría decirse que la CTERA debatió ampliamente y desde sus inicios constitutivos en torno a la idea del docente como trabajador/a, y ya desde los propios dirigentes sindicales y las organizaciones de base de los docentes aparece instalada esta concepción; tanto es así que la organización gremial en su denominación se asume como la "Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina".

Esta disputa acerca de lo que hace el/la docente y su valoración desde nuestra perspectiva sindical se torna fundamental en un contexto de nuevo "resurgimiento" de concepciones que entienden a la educación como mercancía. En ese sentido, el presente trabajo pretende vincular aspectos del salario del trabajador/a docente con el trabajo que realiza como "tarea de enseñar". Para esto, realizaremos algunas aproximaciones conceptuales y distintos análisis acerca del puesto de trabajo docente, con el propósito de realizar sugerencias para el debate acerca de las condiciones de enseñanza y aprendizaje.

Se abordan en una primera parte del trabajo distintas definiciones teóricas, referidas al concepto de trabajo, organización y proceso de trabajo docente, para así acercarnos hacia una primera definición de puesto de trabajo docente. En una segunda parte, se realiza un breve análisis acerca del puesto de trabajo docente atravesado por distintas variables que se corresponden con la temática salarial.

Palabras claves: Trabajo docente – Organización del trabajo - Puesto de trabajo – Salario docente.

[1] IIPMV-CTERA.

PRESENTACIÓN

El presente trabajo parte de la definición del docente como trabajador de la educación, que piensa, analiza y configura su trabajo en función no solo de sus intereses corporativos sino también en la defensa de intereses más generales que tienen que ver con el bienestar de la sociedad en su conjunto. Esta interpretación se plasma en múltiples acciones de los sindicatos de base de la CTERA y podemos encontrarla en discursos de dirigentes de la Confederación, como es el caso de Hugo Yasky, ex Secretario General, durante el cierre del III Congreso Educativo de Octubre del 2005:

> (…) La disputa por la educación, por un modelo educativo que esté en línea con las necesidades de los trabajadores, de nuestro país, incluyendo los docentes, tiene que ser una lucha de la clase trabajadora y de los sectores populares que avanzan con ella (...) En la medida en que la defensa de la educación no es corporativa sino que se enmarca en la defensa de los derechos sociales, proyecta socialmente a la organización más allá de sus bases sectoriales (Yasky, 2005).

En este sentido la CTERA se apropia y asume un carácter más democrático-popular en tanto constituye una organización del campo popular que intenta incidir en las políticas públicas. Por otro lado, también realiza una construcción política gremial en lo más específico y particular, en tanto construcción organizativa de los docentes como trabajadores asalariados, ya con un más claro posicionamiento de clase. Desde sus orígenes constitutivos, la CTERA debatió con amplitud en torno a la idea del docente como trabajador/a y sobre la identidad del trabajador de la educación, alcanzando a consensuar en su nombre ese carácter definitorio: "Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina".

> (…) Asumirnos como trabajadores es un hecho que cobra intensidad a partir de la constitución de la CTERA, pero que se nutrió de las experiencias anteriores de la lucha y la práctica sindical del interior del país. Al proceso de unificación llegaban sindicatos formando parte de la CGT provincial —en eso estaban a años luz de los de Capital Federal o provincia de Buenos Aires— (…). Podemos decir que en la construcción de CTERA la conciencia de que éramos trabajadores venía desde el interior hacia el centro (Secretaría de Educación de CTERA, 2005).
>
> (…) Éramos compañeros o éramos colegas —hoy todavía en muchos lugares cuando se utiliza la palabra compañero alguien dice "colega" —. Y esa distancia tiene que ver con una identidad que de alguna manera nos estuvo negada, vinculada a la ideología liberal con la que los sectores dominantes nos acuñaron como educadores. Un maestro, una maestra, un profesor, una profesora desarrollaban una profesión liberal, individual y alejada de cualquier tipo de construcción de solidaridad y compromiso colectivo, ya fuera con sus propios compañeros, o con los padres o con los chicos mismos. Como positivo podemos señalar que para nosotros la construcción de una identidad como trabajadores fue un proceso consciente, en la medida en que no era "natural" definirse como trabajador siendo educador (Secretaría de Educación de CTERA, 2005: 6).

Esta producción forma parte de un informe general que aborda aspectos del salario del trabajador docente con algunas dimensiones del trabajo que realiza el/la docente como "tarea de enseñar". Para esto realizaremos aproximaciones conceptuales y distintos análisis acerca de trabajo, puesto de trabajo y salario docente, con el propósito de realizar sugerencias para el debate sobre las condiciones de enseñanza y aprendizaje que puedan dar cuenta de posibles estrategias de acción gremial.

Proponemos entonces, en una primera parte del trabajo desarrollar distintas definiciones teóricas, referidas al concepto de trabajo, organización y proceso de trabajo docente; para, de esta forma, poder acercarnos hacia una primera definición de puesto de trabajo docente.

ACERCA DEL TRABAJO Y LA ORGANIZACIÓN DEL TRABAJO DOCENTE

Para hablar del trabajo queremos recuperar principalmente tres grandes tradiciones que se conjugaron para hacer del mismo la experiencia social central de las sociedades modernas (Dubet, 2009: 346) desde los aportes de la economía inglesa, especialmente del pensamiento de Adam Smith, el trabajo se presenta como "contrato social" y es considerado como un valor propio del individuo; el trabajo como solidaridad en tanto crea lazos funcionales de dependencia y da acceso a derechos y protecciones y el trabajo como creación humana. Desde nuestra organización, CTERA, nos hemos apropiado de la tradición teórica que entiende al trabajo como realización de uno mismo, como creatividad humana, en términos de Carlos Marx según recuperaba nuestra ex Secretaria General, Stella Maldonado: "El trabajo es un proceso del que participan el hombre y la naturaleza; proceso en el que el ser humano impulsa, regula y controla su intercambio material con la naturaleza, como una de sus fuerzas. Actuando así sobre la naturaleza externa y modificándola, al mismo tiempo modifica su propia naturaleza." Si abordamos específicamente al trabajo docente, el cual se diferencia en muchas características del trabajo productivo o de las puras actividades de servicio porque, entre otras cuestiones, suele ser un trabajo difícil de objetivar; en esta tradición la fuerza del trabajo deja de ser simplemente mensurable para volverse como la expresión por excelencia de la creatividad humana.

> Por supuesto, todos trabajan para que se les pague; pero a la vez todos, formadores, docentes, enfermeras, trabajadores sociales, mediadores, buscan en su trabajo una forma de realización personal. Todos piensan que se trabaja con lo que se es y que la autenticidad y el compromiso subjetivo son esenciales para llevar a cabo su actividad. Todos piensan que no pueden promover a los otros como sujetos a menos que ellos mismos sean sujetos. En este sentido, la desaparición de la vocación "sagrada" no dejó lugar vacío, sino que abrió una búsqueda –a veces de índole obsesiva- de plasmación y realización de uno mismo. (Ibidem: 353)

El sujeto transformando el mundo, se transforma, se produce, se reconoce en sus obras (Ibidem: 351). Los factores económicos y sociales propios del capitalismo impiden generalmente la realización de uno mismo en su trabajo dado que aliena al trabajador al reducir su tarea a un mero valor de intercambio y al separarlo de sus obras y del sentido del mismo. Como lo plantea Ricardo Antunes (2006), refiriéndose a esta doble dimensión del trabajo quien —retomando a Marx— afirma que: "trabajar era necesidad eterna para mantener el metabolismo social entre humanidad y naturaleza; pero al mismo tiempo, bajo el imperio (y el fetiche) de la mercancía, la actividad vital se metamorfoseaba en actividad impuesta, extrínseca y exterior, forzada y compulsiva. (...) Esta dimensión dual e incluso contradictoria presente en el mundo del trabajo, que crea, pero también subordina, humaniza y degrada, libera y esclaviza, emancipa y aliena, mantiene al trabajo humano como cuestión nodal en nuestras vidas. Y, en este tumultuoso umbral del siglo XXI, un desafío crucial es dar sentido al trabajo (...)".

Por otro lado, retomamos también algunos interesantes aportes respecto a la conceptualización del trabajo en tanto:

> (…) podría ser definido tentativamente como una actividad humana voluntaria y coordinada, que transforma a la persona que lo ejecuta, es realizada en un tiempo dado y orientada hacia una finalidad específica que es la producción de bienes y servicios exteriores al sujeto, transformándolos para que proporcionen una utilidad social, es decir, para satisfacer necesidades humanas, individuales o colectivas. Si bien la actividad implica una actitud personal, ella se realiza en relación con otros, para otros, o por parte de un colectivo de trabajo, es decir que incluye una dimensión social. Para ser realizado eficazmente, el trabajo requiere la movilización de todo el ser humano, es decir, de la fuerza física y de las capacidades psíquicas (afectivas y relacionales) y cognitivas y la puesta en práctica de los conocimientos, las calificaciones profesionales y la experiencia laboral acumulada (Neffa, 2015: 8).

Cuando nos referimos a la dimensión "organización del trabajo docente", tenemos en cuenta que dicha conceptualización intenta dar cuenta de la división del trabajo docente, del contenido de las tareas, de la estructura jerárquica, de las relaciones de poder entre los sujetos, las cuestiones que atañen a la participación y responsabilidad en la escuela, entre otras. De lo que en ellas se produce, en tanto proceso de trabajo, y cómo se articulen entre sí, caracterizará a la organización laboral.

Harry Braverman (1974), referente teórico con perspectiva marxista que ha enfocado su estudio sobre el puesto de trabajo y el proceso de trabajo "desde las teorías de la descalificación", plantea en su tesis principal que los cambios en las calificaciones de los trabajadores, de las relaciones sociales entre la dirección de la patronal y los trabajadores (diferencia entre "concepción" y "ejecución" del trabajo) en el trabajo capitalista ha estado relacionado con la centralidad en el disciplinamiento de la clase trabajadora en un momento histórico determinado. Dicho autor observó que cobran relevancia las estrategias de control en los lugares de trabajo con la declinación de los oficios, el vaciamiento del trabajo y su sustitución por una simple equiparación de los distintos trabajos. Esta expropiación del control del proceso de trabajo es entonces inherente a la propia lógica del patrón de acumulación capitalista y a la necesidad de avanzar sobre el conjunto de las actividades sociales y simbólicas para imponer esa lógica al conjunto de la sociedad.

En este proceso de pérdida de control al que alude Braverman, se observa la "descalificación" de los trabajadores, la cual estaría dada por la parcelación de sus tareas. Donde antes cada trabajador realizaba su oficio en forma integral, ahora cada trabajador realiza una tarea parcial —de ahí que se denomine "parcelación" —. Esto simplifica y disminuye el precio de la fuerza de trabajo, porque al ejecutar un trabajo simple, su valor es sensiblemente menor. A la vez, esa organización del proceso de trabajo aumenta la productividad, es decir, permite al capital disminuir costos y aumentar sus respectivas ganancias. Para el caso de los docentes hay varios trabajos teóricos que han planteado la existencia de este proceso de descalificación, en tanto deja de diseñar y llevar adelante un proceso de trabajo en forma integral, pasando a ser cada vez más un mero ejecutor o administrador de procedimientos que se diseñan externamente a su puesto de trabajo.

Retomamos aquí algunas cuestiones que plantea Miguel Duhalde (2014) que atañen al trabajo docente específicamente, y a la batalla que ha sostenido históricamente la CTERA respecto a que la valoración del trabajo docente no solo considera la dimensión salarial-reivindicativa, sino que también tiene en cuenta, y de manera

integrada, las condiciones laborales que resultan necesarias para garantizar los procesos de producción de conocimientos sobre el propio trabajo docente que realizan los educadores. Asimismo, sobre este tema Stella Maldonado (2011) expresaba que: "… hay una incidencia de las políticas educativas neoliberales que condenaron a los trabajadores de la educación a ser objeto de las reformas y no sujetos de las transformaciones, desautorizados en sus saberes y sus prácticas. Desautorizados no se autorizan, no pueden ser autores de su propia práctica pedagógica". En este mismo sentido también plantea que "... la fragmentación, el pluriempleo, la desarticulación horizontal y vertical, la imposibilidad del trabajo colectivo son algunos de los factores que impiden que, como trabajadores, asumamos el control del proceso de trabajo, dejándonos en el lugar de asalariados que solo pueden asumir la docencia como medio para ganarse la vida. Y esto es, a nuestro entender, uno de los principales factores que obturan los procesos de revalorización del trabajo docente en la actualidad".

Asumimos por definición que el trabajo docente es una práctica social y pedagógica, y por tanto un fenómeno colectivo aun cuando la realización de las tareas, por efecto de la organización social del trabajo, sea muchas veces individual.

Tomamos los aportes construidos y sistematizados por Miguel Duhalde (2015), quien plantea que el trabajo docente se encuentra compuesto por tres dimensiones estructurantes y constitutivas: organización curricular (en tanto nos identificamos como trabajadores del conocimiento); organización institucional (lugar/espacio y tiempo donde se lleva a cabo este trabajo); y organización del trabajo (puesto y proceso de trabajo).

Los docentes organizados sindicalmente han tenido y tienen un lugar de disputa que ejercen a través de diversos mecanismos que, en los distintos contornos sociales, han ido mutando entre formatos de resistencia y proposición, acuerdos y desacuerdos, encuentros y desencuentros, en el marco de la recreación de distintos modos de lucha. Se forma una cadena de equivalencias capaz de constituir subjetividades e identidades abiertas y precarias. Es desde aquí que nos preguntamos sobre el lugar o posición de los docentes organizados sindicalmente; y sobre cómo este lugar, en el marco del conflicto y los sistemas de negociación, se presenta como la posibilidad de constitución de nuevas subjetividades y, por tanto, de nuevos sujetos culturales, políticos y educativos, que disputan por un determinado proyecto.

Cuando nos referimos a la organización institucional, desde el sindicato docente reflexionamos sobre cómo se conduce y direcciona la distribución, circulación y producción de conocimientos en la escuela; como así también sobre las formas y modos en las que se realiza esa producción y las relaciones de poder que se instituyen en la misma. La categoría excede las condiciones materiales de trabajo, lo cual pensamos que limita y circunscribe el conflicto al sostenimiento de posiciones de mera resistencia contra los embates de las políticas del ajuste, la precarización laboral y la flexibilización de la tarea docente. Por ello la interpretamos desde una dimensión social más amplia de un proyecto de país, tanto desde un sentido práctico-político-pedagógico, como también desde una perspectiva teórica-analítica. En torno a ello, hoy pensamos que la dimensión de la "organización institucional" debería ser entendida como "cultura escolar", dado que con este enfoque es posible comprender tanto la dimensión histórica de las culturas escolares, como así también los matices significativos de los contextos socio-culturales, y las continuidades/discontinuidades e, incluso, rupturas temporales propias de las instituciones educativas (Rockwell, 2000).

Asimismo, tomamos los planteos de Dalila Oliveira (2004) para pensar la organización institucional (aunque ella lo trabaje como organización escolar), en cuanto refiere a las condiciones objetivas en las se estructura la enseñanza, pasando desde las tareas administrativas hasta el currículum que se practica en las escuelas; pero ampliamos el horizonte al incorporar a esta dimensión la noción de cultura escolar, tal como se mencionó anteriormente. De tal forma, a la organización institucional es necesario pensarla diferente pero interdependiente a la dimensión organización del trabajo, para la comprensión de las relaciones entre trabajo y salud de profesores (Oliveira, 2004: 186).

Respecto a la organización del trabajo, partimos por entender que el trabajo docente, además de ser una práctica, tarea o actividad concreta que realiza el sujeto social docente, también es un proceso reflexivo, que dista de ser individual; por el contrario, es de carácter colectivo. Además, sostenemos que las características del "puesto de trabajo" y las formas y maneras que adquiere el "proceso de trabajo", son condiciones que también operan en la subjetivación e identificación de este sujeto (colectivo) docente.

En cuanto al "proceso" de trabajo docente, queremos hablar del mismo haciendo referencia a una tipología sobre las actividades y tareas específicas que realizan los educadores, y que, en su conjunto, permiten caracterizar dicho proceso: dimensión de las "tareas directamente vinculadas con el proceso educativo del estudiantado"; dimensión de las "tareas de formación y desarrollo profesional"; dimensión de las "tareas de relación con el entorno escolar"; dimensión de la "investigación curricular"; dimensión de las "tareas de participación, gestión y conducción política y directiva de las instituciones".

Una primera aproximación elaborada por la CTERA define al "puesto de trabajo" como aquel que articula al sujeto trabajador con el contenido de su tarea y con la dimensión material organizativa del proceso de trabajo. Héctor González (2009) configuró tres categorías que componen el puesto de trabajo docente: complejidad (dado por el tipo de decisiones que se deben tomar y la cantidad de cuestiones y variables sobre las que se tiene que intervenir), responsabilidad (cobra particular importancia el compromiso con el cuidado y las tareas hacia otros sujetos) y la carga de trabajo (cantidad objetiva de trabajo que el docente debe utilizar para la realización de su trabajo: carga física, mental y psico-afectiva).

Cuando nos referimos al puesto de trabajo docente, dicha conceptualización intenta dar cuenta del espacio físico y simbólico que se le asigna a la tarea desarrollada por el trabajador/a docente en la organización del proceso de trabajo educativo (división del trabajo docente). A su vez, el puesto de trabajo docente se encuentra constituido por tres grandes grupos, interrelacionados entre sí, que refieren al contenido de las tareas llevadas a cabo durante el proceso educativo: frente a estudiantes, tareas de apoyo y de gobierno escolar.

LA CUESTIÓN DEL SALARIO Y EL PUESTO DE TRABAJO DOCENTE

Al ser el puesto de trabajo una construcción histórico social, el mismo "refleja el conjunto de relaciones específicas —políticas e históricas— entre grupos en conflicto, en particular los códigos y estructuras de poder de una organización institucional" (Martínez Bonafé, 1998: 87).

Durante gran parte del siglo XIX la tarea educativa se realizaba de manera independiente, incluso cuando era contratado como docente particular. A finales del mismo se fue generalizando la relación salarial de tal manera que, ya entrado el

nuevo siglo, el colectivo docente comienza a organizarse para dar surgimiento a las primeras organizaciones sindicales y así afrontar la problemática de los salarios y las condiciones de trabajo (Donaire, 2009).

Proponemos analizar esta categoría a través de distintas dimensiones constitutivas del puesto de trabajo.

Estatuto del docente

Los estatutos docentes son uno de los marcos legales que reglamentan las relaciones de trabajo y cuyos acuerdos reflejan cómo se definieron históricamente determinadas disputas entre los trabajadores de la educación, que se desempeñan en el sector público[2], y la patronal, donde el Estado aparece como el principal empleador. En términos de Ivanier y otros (2004: 12), los estatutos docentes "…comprenden, entre otras cuestiones, concepciones de la docencia, su ubicación en una red de relaciones de poder y garantías de derechos, algunos de ellos como respuesta a posibles o efectivas arbitrariedades del poder político." Se entiende que el espacio del marco legal es también, al igual que otros espacios político-sociales, un lugar de disputa de los trabajadores, representando los acuerdos entre distintos actores sociales en un contexto determinado, así como la posibilidad de alterar dicha correlación de fuerzas.

El Estatuto Nacional[3], surge como la matriz originaria en un contexto de hegemonía del modelo keynesiano y es en este marco que se amplían los espacios de participación de los docentes a través de sus representantes gremiales y surgen las negociaciones por el reconocimiento material y legal del derecho a mejores condiciones laborales y mecanismos transparentes para concurso de los trabajadores. De esta forma, se materializan en estas normas algunas de las funciones propias de un Estado de Bienestar: estabilidad en el cargo, goce de un salario y jubilación justa, ejercicio del trabajo en mejores condiciones, reconocimiento de las necesidades del núcleo familiar, goce de vacaciones, libre agremiación, asistencia social, derecho a huelga y a indemnización.

Por otro lado, nos encontramos que "(...) en los Estatutos Docentes se desarrollan, con menor o mayor exhaustividad y en diverso orden, diferentes temáticas; pero todos ellos, en sus primeros artículos, delimitan quiénes están comprendidos dentro de sus regulaciones. Sin embargo, al hacerlo, no sólo explicitan quiénes se encuentran dentro del alcance de la ley, sino que avanzan con la formulación de una definición de docente" (ibídem, 25). Algo que aparece como distintivo del ámbito educativo respecto de otras actividades, en las cuales no aparecería este tipo de conceptualizaciones y definiciones puntuales.

El Estatuto Nacional Docente de 1958 establece desde sus primeras páginas que: "(...) se considera docente (...) a quien imparte, dirige, supervisa u orienta la educación general y la enseñanza sistematizada, así como a quien colabora directamente en esas funciones, con sujeción a normas pedagógicas y reglamentaciones del

[2] Es decir, en los establecimientos que dependen del Estado Nacional o de los estados jurisdiccionales (provinciales y de la Ciudad de Buenos Aires).

[3] El Estatuto Nacional del Docente, sancionado en el año 1958, implicó un quiebre con las prácticas netamente arbitrarias que regulaban el trabajo docente hasta ese momento. Sin embargo, luego de las comenzadas a principios de la década del 60, las regulaciones laborales docentes fueron realizadas por las provincias, quienes aprobaron sus propios estatutos basados en el nacional. Con las transferencias del '78 y del ´92, el Estatuto Nacional sólo tuvo vigencia en las provincias de Santa Cruz y Santa Fe. Por otro lado, el estatuto de Salta fue el único sancionado luego de la Ley Federal de Educación.

presente Estatuto". La mayoría de los estatutos de las jurisdicciones provinciales mantienen dicha estructura respecto de una cierta definición de qué se considera "docente". Los mismos, en la mayoría de los casos, comienzan con la frase "se considera docente" o "se considera educador a", seguida de la asignación de una serie de funciones detalladas a ser desempeñadas en el ámbito de la educación. Por lo tanto, podríamos pensar que existe una relación entre sujeto trabajador-puesto de trabajo, definida históricamente desde nuestro convenio colectivo de trabajo y posiblemente implicado en los procesos de subjetivación e identificación de la docencia. Los detalles de las acciones que los docentes estarían sujetos a desarrollar son explicitados en un "deber ser" que se subyace de forma implícita a las tareas consideradas apropiadas al puesto de trabajo de un trabajador/a de la educación.

Si bien el objetivo de los estatutos docentes es normar un "saber hacer" —esto es, las condiciones en el marco de las cuales debe desarrollarse el trabajo de enseñar—, en su articulado aparecen una serie de regulaciones que se dirigen más bien al "ser docente". Esta identificación entre sujeto y puesto de trabajo, es también el imaginario social con el cual se asocia a los docentes y se conforma una valoración social sobre su trabajo. De esta forma, se regula el puesto de trabajo y a determinadas características propias de los sujetos que lo ocupan (ibídem, 2004).

Por último, y paradójicamente, en los estatutos observados no aparece mencionado el concepto "puesto de trabajo" como tal, sino mayoritariamente el de "cargo".

Acerca del punto índice y su correlato salarial

La retribución mensual del personal docente en actividad se compone generalmente en cada jurisdicción por la asignación según el cargo que desempeña, la bonificación por antigüedad y otras retribuciones que le correspondan en virtud de las disposiciones legales vigentes. Sobre el primero de los puntos, para cada área de la educación se asigna un índice para el sueldo de cada cargo docente. De esta forma, se podría pensar que el punto índice le otorga un valor en términos salariales a cada uno de los cargos que conforman los distintos niveles y modalidades del sistema educativo. Las mesas salariales y paritarias de cada jurisdicción discuten estos valores que luego serán una gran parte de la conformación del salario docente. Es decir que, sobre la base de estos puntos índices, luego se calcula una gran proporción de la remuneración. Asimismo, a esta se le agregarán, como se planteó anteriormente, otros componentes como antigüedad, presentismo, adicional jerárquico, material didáctico, FONID, entre otros según cada jurisdicción.

Los puntos índices de cada cargo docente encubren una definición de puesto de trabajo y de condiciones de enseñar y aprender para cada puesto. Cuando se establece cuál es el valor monetario que tiene cada cargo, se da por entendido que es el valor de la fuerza de trabajo de cada trabajador de la educación frente a alumnos, como aquel "contrato social" —que aparece desde la concepción liberal— propio de cada individuo a cambio de una remuneración que le resulta teóricamente ventajosa bajo ciertas condiciones. La CTERA y los sindicatos docentes disputan en la negociación salarial desde su posición de clase trabajadora, entendiendo que el trabajo docente refiere no a una producción mecánica, ni solamente a la venta de un "servicio", sino que implica asimismo tanto la transmisión y construcción de conocimientos como la realización de uno mismo en su proceso de trabajo, en tanto actividad humana creativa y transformadora. Sin embargo, históricamente el Estado ha interpre-

tado al punto índice en relación al puesto de trabajo docente sólo como el reconocimiento de las "tareas directamente vinculadas con el proceso educativo del estudiantado", dejando de lado otras dimensiones que hacen al trabajo, como las que detallamos en la primera parte de este informe: "tareas de formación y desarrollo profesional", "tareas de relación con el entorno escolar", "investigación curricular" y "tareas de participación, gestión y conducción política y directiva de las instituciones". Estas últimas dimensiones que componen al proceso de trabajo de los docentes se realizan generalmente por fuera del horario laboral y por fuera de la institución escolar, por lo que interpretamos que esta es una disputa hoy vigente y es tarea de nuestras organizaciones sindicales presentar batalla contra esta ideología neoliberal-neoconservadora para desbaratarla. Stella Maldonado, lo planteaba de la siguiente forma: "La idea neoliberal de la educación como mercancía y del docente como mediador entre el servicio educativo y el usuario cliente, ha calado hondo y debemos desmontarla". Así, la fragmentación, el pluriempleo, la desarticulación horizontal y vertical, la imposibilidad del trabajo colectivo son algunos de los factores que impiden que, como trabajadores, asumamos el control del proceso de trabajo, dejándonos en el lugar de asalariados que sólo pueden asumir la docencia como medio para ganarse la vida. Por ello, la perspectiva histórica que define nuestra organización respecto a la valoración del trabajo docente no solo considera la dimensión salarial-reivindicativa, sino que también tiene en cuenta, y de manera integrada, las condiciones laborales que resultan necesarias para garantizar los procesos de producción de conocimientos sobre el propio trabajo docente que realizan los educadores, revalorizándolos.

Escalafón docente

En los distintos Niveles y Modalidades que conforman el sistema educativo, el personal docente queda determinado por los grados jerárquicos resultantes de las correspondientes Plantas Orgánicas Funcionales. Ese ordenamiento jerárquico se denomina escalafón y son las distintas posibilidades de carrera que tienen los educadores. Así, el ingreso en la carrera docente se efectúa en cada nivel o modalidad por el cargo de menor jerarquía de los escalafones correspondientes. La posibilidad de ingreso (estabilidad en el cargo) y de ascenso (carrera docente) son derechos reglamentados por los estatutos docentes de cada jurisdicción, como pueden ser la acumulación de horas, los traslados de cargos, la concentración de tareas, la permuta, entre otros. En este sentido, es de suma importancia la reglamentación de los concursos docentes para que los mismos se realicen con regularidad y transparencia. Como plantean Morgade y Birgin (2000), en los estatutos se observa un alto grado de estructuración del puesto docente, tanto en las posiciones jerárquicas claramente establecidas como en las condiciones de ingreso y movilidad. A través de los artículos que regulan la carrera es factible apreciar que ésta fue pensada acorde a un esquema burocrático, jerárquico, centralizado y de camino único. La estructura está basada en el escalafón, dentro del cual hay un solo recorrido posible y es de sentido ascendente. Es decir, el ingreso es por un único punto de entrada; luego, se puede avanzar, permanecer o salir, pero no existen alternativas.

Las condiciones de ingreso y ascenso en la docencia traen aparejados aspectos complejos que refieren a la formación y la salarización de esta dimensión. Ambos son derechos que gozamos todos los docentes del sistema educativo pero las posibilidades de acceso a los mismos no responden a esta lógica sino a una carrera meritocrática basada en distintas titulaciones y registros de antecedentes pedagógicos-

culturales. Es decir, en base a una acumulación individual de títulos, especializaciones, cursos, antecedentes, conceptos, certificaciones de antigüedad (entre otros, según cada jurisdicción), los cuales se ajustarán a una valoración numérica y a un resultado final como "puntaje", cada docente dará cuenta de sus condiciones y aptitudes para acceder a cargos y jerarquías. Hasta aquí podemos encontrar una mera descripción general sobre el funcionamiento de calificación docente, pero resulta necesario reparar en algunos aspectos que permanecen ocultos si no se los menciona y son cruciales para pensar las trayectorias profesionales y las condiciones materiales de trabajo.

Los docentes utilizamos muchas veces parte de nuestro salario para acceder a formaciones que nos acrediten luego puntaje en la carrera docente. A su vez, dedicamos tiempo a estas actividades por fuera de la jornada de trabajo, dado que no se encuentra contemplado en el salario docente las "tareas de formación y desarrollo profesional". Por otro lado, podemos inferir que la antigüedad es un ítem tanto o más reconocido que la formación dado que, junto con la bonificación según el cargo que desempeña, conforman la principal remuneración salarial.

Formación permanente y en ejercicio para las y los docentes

La CTERA considera a la formación permanente y en ejercicio como un derecho laboral y fundamental para posibilitar la cualificación permanente del sistema educativo en su conjunto. La puesta en marcha de un Programa Nacional de Formación Permanente en ejercicio, a partir del Acuerdo Paritario firmado el 24/11/2013, en acuerdo con las organizaciones sindicales de las/os trabajadores de la educación, se trató de una lucha histórica de los sindicatos docentes y de una gran oportunidad para mejorar y cualificar las condiciones de trabajo docente. Se produciría una redefinición del proceso de trabajo docente en el que serían reconocidas tanto las actividades que el mismo despliega frente al curso de estudiantes, como las de formación, en tanto son constitutivas de su propio trabajo. Hablar de formación "en ejercicio" significa que las/os docentes se formen mientras realizan su tarea laboral cotidiana, con el respectivo reconocimiento salarial garantizado. Para ello, es necesario contar con regulaciones jurisdiccionales apropiadas que acompañen y garanticen las condiciones de los acuerdos paritarios firmados en el año 2013. Esto último se torna fundamental para que los procesos de formación de las/os educadores sean sistemáticos y tengan una organización en el tiempo y en el espacio que les permita formarse y, simultáneamente, implicarse en las dinámicas de las instituciones a las que pertenecen. Darle entidad institucional a la formación y a la evaluación permite consolidar procesos de investigación situada, que además de impulsar la sistematización y construcción de conocimiento pedagógico y el uso de la información producida, promueva procesos colectivos de problematización y reflexión, a fin de comprender la complejidad de los fenómenos particulares, contribuir en la toma de decisiones estratégicas y en la transformación de las realidades educativas. Focalizar los procesos de formación y evaluación en "la escuela", entendiéndola como unidad de análisis y de indagación, permite concebir estos procesos de manera contextualizada, es decir, teniendo en cuenta las peculiaridades del medio social y pedagógico en el que se realizan las prácticas educativas, con una base empírica consolidada.

Es preciso destacar que más allá de los logros observados en relación al acuerdo paritario del año 2013, aún en términos salariales las mejoras son insuficientes para posibilitar la universalización del derecho a la educación, mejorar la calidad del aprendizaje de los estudiantes y elevar las condiciones del trabajo de

enseñar. Más aun en el contexto de aplicación de una política educativa —por parte del gobierno nacional actual— signada por los recortes presupuestarios, baja inversión, y la fijación de un mínimo salarial claramente insuficiente para el sector docente.

Centralidad de la Paritaria Docente

La Paritaria Nacional Docente es la herramienta de lucha con la que cuentan las y los trabajadores de la educación; un derecho ganado y consolidado a partir de la lucha histórica llevada adelante por los docentes organizados en la CTERA, desde la histórica Marcha Blanca de 1988 hasta nuestros días. Este acumulado histórico de la organización sindical sintetiza la fuerza de la clase trabajadora al momento de discutir y pelear por los derechos laborales frente a la patronal (SUTEBA, 2014).

La paritaria es la herramienta de lucha no sólo para garantizar y seguir planteando la discusión por salarios dignos, sino también por mejores condiciones laborales, por formación permanente, gratuita y en ejercicio, y asimismo por una carrera docente jerarquizada en el marco de la construcción de los convenios colectivos de trabajo.

Feminización del trabajo docente

Una categoría central en la filosofía feminista es el género, entendido como construcción cultural que rige las relaciones sociales entre los sexos y los códigos normativos y valores —filosóficos, políticos, religiosos— a partir de los cuales se establecen criterios que permiten hablar de lo masculino y lo femenino (Ramos, citado en: Comesaña Santalices, 2004.). El género es entonces un criterio normativo, a través del cual las personas construyen su identidad y que inducen a ubicarse como varón o mujer con todas sus consecuencias e implicaciones. Asimismo, se diferencia en sus aspectos cuantitativos (es decir, feminilización) y cualitativos (es decir, feminización propiamente dicha), razón por la cual nos centraremos en la segunda categoría para abordar esta temática.

En el Siglo XVIII surge en Europa un discurso político pedagógico sobre la importancia de las "madres biológicas y espirituales" en la educación de las crianzas pequeñas lo que hizo que, asociada a la idea de riqueza de la nación, la maternidad biológica de todas las mujeres asumiera un enorme sentido político y público. El discurso sobre la importancia de la madre educadora y la educadora profesional emigró a América en el siglo XIX, donde fue readaptado a las necesidades e intereses locales. Los países latinoamericanos, recientemente independizados, no contaban con un amplio y prestigioso cuerpo docente. Además, este último estuvo fuertemente conformado hasta ese momento por hombres, que se opusieron explícitamente al ingreso de mujeres en la profesión.

Las primeras normalistas y maestras de nuestros países no estaban respondiendo a un mandato tradicional, porque su relación con el conocimiento distaba de aquél de sus antepasados: "... el status legítimo de normalistas y maestras no eliminó sino que trazó nuevos rumbos a la discriminación sexual en las instituciones educativas y en el mercado de trabajo. Pero también propició fenómenos de otro signo, muchos de ellos claramente emancipadores. (...) Las maestras obtuvieron dinero y posiciones propias, ampliaron sus espacios de ejercicio del poder, muchas se vincularon al feminismo y al gremialismo docente…" (Yannoulas, 1993, 721)

Los mercados de trabajo de América Latina en general y de Argentina en particular se caracterizan por la desigualdad, donde las inequidades que se producen

entre varones y mujeres constituyen una de las dimensiones más importantes. Desde la década del '60 se desarrolla en Argentina un proceso de incorporación de las mujeres al mercado de trabajo, vinculado a diferentes factores entre los cuales se destacan el acceso a mayores niveles educativos y las transformaciones culturales que influyeron en el cambio de las pautas de fecundidad. Este proceso avanzó de manera gradual hasta los '80, acelerándose durante los '90 asociado al aumento del desempleo y al deterioro de los salarios reales de los jefes varones.

> (...) Hacia el año 2007 se observó un mercado de trabajo con elevada inequidad de género. El ingreso laboral de las mujeres es menor que el de los varones, producto de una inserción laboral más precaria: menor participación en el mercado de trabajo (38% y 55%), mayores tasas de desempleo (12% y 8%), menor acceso al empleo asalariado registrado (54% y 64%) y menor ingreso por hora trabajada. Las trabajadoras acceden en menor proporción a cargos de conducción, aun presentando mayores niveles educativos, incluso en actividades muy feminizadas (Rojo y Tumini, 2009, 53).

En el año 2007 las mujeres representan el 18% del empleo industrial, el 32% del empleo en comercio y el 42% de los servicios. El sector servicios reproduce una división del trabajo tradicional, en la cual, tanto la enseñanza (donde cada cuatro ocupados, tres son mujeres) como los servicios sociales y de la salud (las mujeres constituyen el 73% del empleo) son actividades claramente feminizadas. En efecto, hacia el año 2006, según los números citados por Rojo y Tumini, la brecha salarial entre varones y mujeres, expresada en términos del déficit de ingreso mensual promedio, era del 20% para el total de los asalariados. Es importante destacar que estos menores ingresos percibidos por las mujeres tienen efectos inmediatos sobre el bienestar de sus hogares. En el caso de la docencia, donde el 74% de los trabajadores son mujeres según el Censo Docente de 2014, esto tiene importantes repercusiones tanto para las economías domésticas y los casos en los que son jefas de hogares, como para las posibilidades de formación en horario extra laboral. Para las mujeres existe una "doble jornada" de trabajo: una que refiere a su actividad laboral remunerada y otra a las tareas domésticas que desarrolla en su hogar. Esta doble jornada significa contar con menos tiempo para el trabajo remunerado dado que ocupan mucho de su tiempo en las tareas domésticas y, por ende, con menos ingresos monetarios

En el sistema educativo argentino se identifican un vasto número de cargos de conducción ocupados por docentes hombres, por lo cual se puede pensar que esta doble jornada tiene un efecto de segregación ocupacional.

Precarización

La flexibilización y precarización laboral se refiere específicamente cuando en épocas de crisis puede observarse "un incremento del trabajo total o parcialmente clandestino, la extensión de diversas formas de subcontratación fraudulenta —incremento de la tercerización— que procuran evitar el cumplimiento de las normas laborales de orden general, evadir los salarios convencionales de rama, deteriorando las condiciones de trabajo y acentuando la inestabilidad de los trabajos" (Di Frieri, 1986, 9).

La precarización del trabajo implicaría en varios de sus aspectos la intensificación de los ritmos de trabajo; la extensión de la jornada laboral; la falta de condiciones laborales —con el consecuente deterioro en la salud de los trabajadores docentes—; entre muchos otros aspectos que son aquellos problemas que enfrentan cotidianamente los trabajadores/as en sus lugares de trabajo. Es decir, la flexibilidad

encuentra relación con los elementos, las formas de contratación del trabajo la duración del mismo, las modalidades remuneratorias (salario), y las condiciones a las que se sujetan las modificaciones y extinción del contrato de trabajo, entre otros.

Ya durante los '90 se implementaron políticas públicas de clara reforma laboral, en un escenario signado por los despidos generalizados, los salarios a la baja, la flexibilización, la intensificación y la precarización del trabajo. Estas políticas implicaron, por ejemplo, el crecimiento del mercado informal, la pérdida de la estabilidad por la introducción de contratos "a plazo fijo" (o por tiempo determinado) denominados en la jerga laboral "contratos basura" ya que hacen a la precarización de los puestos de trabajo y los derechos laborales de los trabajadores. Si consideramos que el eje central de toda relación salarial estaría dada por la duración del vínculo salarial (Brunhes, citado por Neffa, 2003: 192-193) e interpretamos a los contratos de tiempo indeterminado como "verdaderos trabajos", los nuevos puestos docentes creados en los últimos años pueden ser caracterizados como el tipo de empleos con "flexibilidad", en la forma de contratos de duración determinada, y de tiempo parcial[4]. Podemos encontrar un antecedente en la promoción de este tipo de trabajos ya en la década del '90, con la presentación de un proyecto educativo que promovió la descentralización financiera hacia las escuelas y el cambio del Estatuto Docente, al mismo tiempo que la política educativa central se estructuró en el ajuste del sector educación, eliminando puestos de trabajo docente con la estrategia de la optimización de los recursos.

Las fuentes de la precarización del trabajo, así como las transformaciones en los mismos reclaman hacer visible la complejidad inherente a las prácticas hegemónicas de tinte neoliberal que instalan una matriz de disciplinamiento laboral.

Si centramos la mirada en el nuevo tipo de relaciones salariales que se instala en el ámbito de la docencia estatal, por ejemplo, interpretamos que los nuevos puestos de trabajo se caracterizan por ser: transversales, polivalentes e individualizados, y fundados en la iniciativa y responsabilidad individual. Para el acceso a estos nuevos puestos se valorizan, además de los saberes técnicos, las actitudes para desarrollar el trabajo en equipo, la capacidad de adaptación individual, flexibilidad e innovación.[5]

La concepción productivista (con una fuerte impronta flexibilizadora) se transforma en la base de las políticas de las empresas educativas que pretenden redefinir el núcleo central de las relaciones de trabajo en el área educativa. En esta concepción, las empresas buscan subsumir las relaciones bajo nuevos esquemas disciplinarios y de control de la fuerza de trabajo y, a su vez, encorsetar las acciones de los sindicatos y quitarles la base de poder, pretendiendo obtener de los trabajadores una conducta laboral que se adecue a los objetivos estratégicos empresariales.

Las propuestas de modificación o avance en reformulación y/o derogación de los estatutos encuentran su anclaje en estos procesos descriptos, intentando introducir lentamente, en el campo laboral docente, estas transformaciones que pasan

[4] Recientemente se han publicado en el Boletín Oficial de la República Argentina del 22/02/2017 la Resolución Nº 5/2016 del Ministerio de Educación y Deportes de fecha 13 de diciembre de 2016, en cuyo Artículo 1º se resuelve "Aprobar el Registro Único Nacional de Contratos a Plazo Fijo para la Educación de Gestión Privada (...) el cual comenzará a funcionar con fecha 1º de Marzo de 2017."

[5] Si bien en esta ponencia no se profundizará la temática referida a la precarización laboral, dado que no es el objetivo de este trabajo, señalamos la pertinencia de una investigación más amplia de análisis referido al trabajo docente.

muchas veces desapercibidas en la cotidianeidad. Frente a estas propuestas, los docentes y sus organizaciones sindicales se posicionan en la defensa de los estatutos docentes con la finalidad de proteger los derechos laborales adquiridos por las y los trabajadores.

También tenemos que destacar que la validez de los derechos al circunscribirse sólo a los trabajadores titulares, afecta tanto a los suplentes como los interinos que pueden, por ejemplo, quedar excluidos de la posibilidad de ser miembros de los órganos de regulación de la carrera docente y/o de participar en la elección de los representantes para integrarlos. Al tomarse en cuenta que los procesos de desocupación y subempleo —que inciden fuertemente hoy en la estructuración del mercado laboral— avanzan sobre la situación laboral docente, resulta claro que los derechos consagrados al nivel de la normativa estatutaria —muchos de los cuales sólo rigen para "titulares" — se ven relativizados para una franja sustancial del conjunto de los trabajadores de la educación.

PALABRAS FINALES

En el marco de relaciones de dominación y respecto al proceso de flexibilidad laboral —desarrollado principalmente durante los años '90 y con un resurgimiento en el contexto actual—, ocupa un lugar significativo retomar el estudio sobre el trabajo docente desde la Confederación de Trabajadores de la Educación y sus respectivos sindicatos de base. La historia reciente de nuestro país nos dejó como enseñanza que el neoliberalismo implica cambios a nivel económico y político que requieren modificar las formas de organizar el trabajo pero también cambios culturales. En esta concepción, se busca subsumir las relaciones bajo nuevos esquemas disciplinarios y de control de la fuerza de trabajo y a su vez, encorsetar las acciones de los sindicatos y quitarles base de poder.

Actualmente el gobierno nacional que vuelve a promover políticas neoconservadoras y neoliberales, muestra también la constante búsqueda y aplicación de los métodos más idóneos para conseguir la mayor adecuación laboral posible de los trabajadores a sus políticas referidas a la flexibilización laboral. En lo que refiere a los trabajadores de la educación durante la escritura de este trabajo atravesamos un fuerte conflicto social que tiene que ver tanto con la concepción de nuestro trabajo, principalmente a "la tarea de enseñar", y su correlato remunerativo. Para que el gobierno nacional logre llevar a cabo su plan de gobierno debe doblegar a los sindicatos que defienden los intereses y derechos de los trabajadores de su sector.

Con respecto a lo salarial, nos queda el interrogante siempre abierto sobre si el salario docente en la actualidad retribuye la totalidad del trabajo realizado por el trabajador de la educación[6], teniendo en cuenta que el trabajador vende y lo que el

[6] Durante lo que va del 2017, el gobierno nacional aún no ha llamado a la Paritaria Nacional Docente. A la fecha de este informe el Salario Docente Mínimo Garantizado (a Enero 2017) era de $9.672, mientras que la Canasta Básica Total (CBT) para mismo período era de $13.155,83 para que una familia tipo no cayera por debajo de la línea de la pobreza según el INDEC. La conjunción de los efectos del nuevo escenario macroeconómico y de la desregulación del entramado productivo, más el efecto conjunto de las políticas regresivas llevadas adelante por el gobierno nacional, junto con la devaluación del peso, los despidos masivos (al 30/11/2016 se contabilizaba una pérdida de más de 232.000 puestos de trabajo, unos 70.145 despidos y suspensiones en el sector estatal (30,2%), y unos 162.141 en el sector privado (69,8%) y de la reducción del poder adquisitivo de los salarios (caída promedio de 6 puntos porcentuales, que se amplía para aquellos sectores de actividad de menores ingresos, llegando al 10% al sector docente) tanto en el sector público como en el privado, configura un escenario complejo para los trabajadores que condicionan a una sustantiva y creciente transformación

capitalista compra "no es una cantidad convenida de trabajo, sino la fuerza de trabajo durante un período convenido de tiempo[7]". Los puestos de trabajo docente se encuentran asociados a una retribución monetaria que es de esperar que cristalice o refleje lo que se espera de su tarea. En tal sentido queremos compartir algunos puntos que llaman a la reflexión al momento de analizarlos:

- Actualmente sólo se regula el puesto de trabajo en relación con lo desarrollado en el aula, o según alguna función específica en el caso de equipos interdisciplinarios, equipos de orientación escolar o de conducción de las escuelas. Se puede hablar de un puesto de trabajo docente complejizado.

- No se promovieron puestos de trabajo que tomen en cuenta y habiliten el trabajo colectivo de la escuela con tiempos pagos que formen parte de la jornada escolar, del ciclo lectivo, en los que se pueda desarrollar la tarea colaborativa de diseñar, poner en práctica, "evaluar" colectivamente y reflexionar sobre las propias prácticas docentes, y que permitan en una etapa posterior tomar de ellas el conocimiento producido por el trabajo docente.

- Reconocer que el trabajo produce conocimiento: didáctico, pedagógico y conocimiento institucional (escuela). Se trata de conocimiento práctico producido en nuestras escuelas.

- Se carece de los tiempos para poder apropiarnos de ese conocimiento que produjo nuestro trabajo, sistematizarlo, poder obtener de él el conocimiento teórico que nos permita dialécticamente volver a llevarlo a la práctica, para además poder socializarlo con el resto de los trabajadores de la educación y que esto integre un corpus teórico propio de conocimiento producido.

- Se trata de considerar este "nuevo puesto de trabajo complejizado" que incluya como valor de la fuerza de trabajo no sólo las horas frente a clase, sino también el resto de las tareas pedagógicas (que en algunos casos se hacen, pero asistemáticamente, sin institucionalidad).

- Asumir que la disputa es por este "puesto complejizado", que devenga en política pública, no sólo para revalorizar el trabajo docente, sino para posibilitar una mejor educación para todos.

BIBLIOGRAFÍA

Antunes, R. (2000). *El trabajo y los sentidos.* Uruguay: Ed. Grupo de Estudio del Trabajo.

----------(2006). El caracol y su concha: Ensayo sobre la nueva morfología del trabajo. En *Herramienta* Nº 31, recuperado en: http://www.herramienta.com.ar/revista-herramienta-n-31/el-caracol-y-su-concha-ensayo-sobre-la-nueva-morfologia-del-trabajo

Beaud, S. y Pilaoux, M. (2000). Permanente y temporarios. En Pierre Bourdieu, *La miseria del mundo* (pp. 227-235). México: Fondo de Cultura Económica.

del trabajo que implican un persistente deterioro de las condiciones de vida de los trabajadores y de la población en general, principalmente impactando sobre el salario. Véase el Documento de Trabajo Nº 5 del Centro de Economía Política Argentina (CEPA) "*El empleo en el primer año de Cambiemos: 650 despidos y suspensiones por día. Análisis de la evolución del empleo en los meses de octubre y noviembre de 2016*", Noviembre 2016.

[7]"Lo que el trabajador vende no es directamente su *trabajo*, sino su *fuerza de trabajo*, cediendo temporalmente al capitalista el derecho a disponer de ella. Tan es así, (…) que algunas leyes (…) fijan el máximo de tiempo por el que una persona puede vender su fuerza de trabajo. Si se le permitiese venderla sin limitación de tiempo, tendríamos inmediatamente restablecida la esclavitud" (Marx C., 1975: 107).

Braverman, H. (1974). *Trabajo y Capital Monopolista*, Cap.1-3. México: Ed. Nuestro tiempo.

Castillo Mendoza, C. (1991). Estudio Introductorio. En Jean Paul, Gaudemar. *El orden y la producción. Nacimiento y formas de la disciplina de fábrica* (pp.9-32). España: Ed. Trotta.

de Alba, A. (2012). *Pensar la política educativa universitaria desde el espacio del currículum. El currículum como dispositivo educativo de poder-saber. Voluntad de poder y voluntad de ser.* Brasil.

Di Frieri, J. (1986). *El empleo precario en la Argentina* (Introducción). Buenos Aires: MTSS y CIAT, O.I.T.

Donaire, R. (2009). *La clase social de los docentes*. Serie Formación y Trabajo Docente, Vol. II. Buenos Aires: Ediciones CTERA.

Dubet, F. (2006). El trabajo y el trabajo sobre los otros. En: *El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos ante la reforma del Estado.* (Cap 9). Barcelona: Gedisa.

Duhalde, M. (2015). *Trabajo docente y currículum en la Argentina actual.*

González, H. (2009). Transformar el trabajo docente para transformar la escuela. En *Reconociendo nuestro trabajo docente. Un diálogo necesario entre teorías y prácticas. Serie Formación y Trabajo Docente*, Vol. I. Buenos Aires: Ediciones CTERA.

Jaimovic A., Migliavacca, A., Pasmanik, Y. y Saforcada, F. (2004). *Reformas neoliberales, condiciones laborales y estatutos docentes*, En *Cuaderno de trabajo* N° 37, Dpto. de Educación Centro Cultural de la Cooperación. Buenos Aires: Ediciones del Instituto Movilizador de Fondos Cooperativos.

Maldonado S. (2011). *Autorizados a enseñar. Diálogos y relatos acerca de la autoridad de los docentes*. Serie Formación y Trabajo docente, Vol. V. Buenos Aires: Ediciones CTERA.

Martínez Bonafé, J. (1998). *Trabajar en la Escuela. Profesorado y reformas en el umbral del siglo XXI*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.

Marx, C. (1975). *Trabajo asalariado y capital. Salario, precio y ganancia*. Buenos Aires: Editorial Polémica.

Morgade, G. y Birgin, A. (2000). *La carrera docente*. En *La Docente.* Año 2, N° 5. Buenos Aires: Publicación de la Caja Complementaria de Prevención para la Actividad Docente.

Neffa, Julio C. (2015). Introducción al concepto de condiciones y medio ambiente de trabajo (CYMAT). En *Voces del Fénix*. Vol. 6, pág.8. Buenos Aires.

Oliveira, D. (2004). "Cambios en la organización del trabajo docente. Consecuencias para los profesores". En *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Vol. 9, núm. 20, enero-marzo, pp. 183-197. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.

Rockwell, E. (2000). Tres planos para el estudio de las culturas escolares: El desarrollo humano desde una perspectiva histórico-cultural. En *Revista Interacciones*. Vol. V, N° 009. San Pablo, Brasil.

Rockwell, E. y Ezpeleta, J. (1983). La Escuela: relato de un proceso de construcción teórica. En el *Seminario sobre Educación.* Sao Paulo, Brasil: CLACSO.

Rojo Brizuela, S. y Tumini, L. (2009). Inequidades de género en el mercado de trabajo de la Argentina: las brechas salariales. En *Revista de Trabajo*. Año 4, número 6.

Secretaría de Educación de CTERA (2005). *PARITARIA: conquista y derecho de los trabajadores. Manual para delegados*, Recuperado en: http://mediateca.ctera.org.ar/items/show/21.

SUTEBA (2014). Estatuto y Paritaria Docente. En *Estatuto Docente*.

Yannoulas, S. (1993). *Educar: ¿una profesión de mujeres? La feminización del normalismo y la docencia en Brasil y Argentina (1870-1930)*. Brasil: Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais (FLACSO) / Universidade de Brasília (UnB).

Yasky, H. (2005). "Derechos, Conocimientos y Escuela Pública. Herramientas de lucha por la justicia social". En *III Congreso Educativo Nacional de CTERA, año 2005*, el 1 octubre 2005.

LOS PROFESORES Y EL TRABAJO REFLEXIVO RESPECTO A SU DOCENCIA

Chuquilin Cubas, Jerson | Zagaceta Sarmiento, Maribel[1]

RESUMEN

En esta ponencia argumentamos que el modelo del programa de formación continua para docentes de educación básica actualmente en vigencia en México, tiene en su base la racionalidad instrumental y, antes que las necesidades de desarrollo profesional de los maestros respecto a su docencia, privilegia la adecuación de las capacidades de los maestros a los parámetros, perfiles e indicadores que definen abstractamente al profesor ideal. Consideramos que la reflexión promovida a través de procesos de investigación-acción contribuye al desarrollo profesional de los maestros respecto a su docencia, resitúa a los maestros como sujetos capaces de comprenderse a sí mismos como profesionales que problematizan y comprenden las situaciones en las que se involucran y replantean; y reconstruye sus experiencias educativas en espacios sociales, concretos e históricos. Si bien no existe univocidad ni consensos en relación a los constructos de desarrollo profesional y reflexión, asumimos las construcciones conceptuales que consideran al desarrollo profesional como multidimensional y como un proceso de desarrollo de la persona en su ámbito profesional.

Palabras clave: Desarrollo profesional – Investigación-acción – Reflexión – Formación permanente.

INTRODUCCIÓN

Esta ponencia se inscribe en una investigación que estamos desarrollando en seis escuelas mexicanas de educación básica. La investigación tiene un doble propósito: contribuir al desarrollo profesional de los profesores respecto a su docencia a través de la práctica de la investigación-acción, y analizar las lógicas de acción a través de las cuales los maestros construyen una imagen de sí mismos y resignifican sus experiencias formativas.

El desarrollo profesional de los docentes ocupa un lugar importante en el discurso teórico y en la agenda política de los gobiernos. En México, la formación continua para docentes de educación básica —entendida como uno de los componentes del desarrollo profesional— atiende a los requerimientos oficiales expresados en los perfiles, parámetros e indicadores, subestima el carácter histórico y situado de los problemas educativos, y soslaya a la escuela como espacio social donde deberían gestarse las acciones de formación continua.

A pesar del predominio de esta racionalidad, consideramos que la reflexión promovida a través de procesos de investigación-acción contribuye a la resignificación de las experiencias docentes y, con ello, al desarrollo profesional respecto a su docencia. Para defender este punto de vista analizamos las relaciones entre el pensamiento reflexivo y la investigación-acción, destacando su potencialidad epistemológica y metodológica para el desarrollo profesional. Analizamos también el modelo

[1] UPN (México).

del programa de formación continua para docentes de educación básica actualmente en vigencia. Asimismo, esbozamos algunas ideas que sitúan a los maestros como protagonistas de su desarrollo profesional y que orientan la investigación-acción que estamos desarrollando. Finalmente, exponemos a modo de resumen ideas que abren otras aristas del tema.

PERSPECTIVA TEÓRICA Y METODOLÓGICA

En esta sección analizamos las conexiones entre reflexión, investigación-acción y desarrollo profesional. Explicamos porqué la reflexión es uno de los elementos clave del desarrollo profesional y la investigación-acción la herramienta fundamental para promoverla.

Desarrollo profesional del profesorado

La cuestión sobre el desarrollo profesional docente y su relación con la mejora de la enseñanza es un tema añejo. En la literatura especializada encontramos formas de comprender el desarrollo profesional del profesorado en su contradicción y en su complejidad. Tal es el caso que Stenhouse (1988) y Elliott (1990) conceden a los maestros un lugar central en el proceso de su desarrollo profesional y este es posible en el marco de un proceso de investigación-acción. Según Elliott (1990) el desarrollo profesional está ligado a la capacidad de discernir el curso de la acción en un caso determinado, y ese discernimiento depende de la comprensión profunda de la situación. Esto supone un proceso de autorreflexión en el que los maestros problematizan, comprenden y reconstruyen sus experiencias educativas en un espacio social e histórico concreto.

De lo anterior se desprende que el desarrollo profesional está asociado con la profesionalización permanente del trabajo docente. Pero no en el sentido funcionalista de desarrollar capacidades para solucionar problemas en un sentido instrumental; más bien como un proceso que permite a los profesores actuar como sujetos autónomos que toman decisiones fundadas en juicios construidos a través de sucesivos procesos de autorreflexión y acción sobre sus prácticas.

Es oportuno agregar que el interés por la profesionalización del trabajo docente es cada vez mayor y diverso. En este campo, los términos formación permanente y desarrollo profesional son utilizados como sinónimos. Tal es el caso que Marcelo y Vaillant (2009) consideran al desarrollo profesional docente como un proceso incesante de aprendizaje individual y colectivo que opera a través de experiencias formativas permanentes de diversa índole, tanto informales como formales. Y esas experiencias formativas deberían mejorar las capacidades, actitudes, comprensiones y actuaciones de los docentes, de forma que puedan transferirlas a situaciones cotidianas de práctica educativa. Como se ve, los autores restringen la idea de desarrollo profesional a cuestiones de formación permanente. En este mismo orden de ideas, Vaillant (2014) considera que las políticas orientadas al desarrollo profesional docente deben articular la formación inicial, la carrera docente y la evaluación del desempeño de los maestros.

Añádase que la preocupación por desarrollar la competencia profesional de los docentes, además de igualar formación permanente o continua y desarrollo profesional, ha tenido como corolario el diseño de modelos destinados a cualificarlos como profesionales. Vezub (2010) expone un modelo de desarrollo profesional docente que articula tres componentes: la formación inicial que tiene que ver que con las experiencias previas y los saberes prácticos de los docentes, las características y

necesidades de las prácticas educativas específicas y las instituciones que organizan las acciones de formación continua. Además, el modelo enfatiza el análisis de la influencia de otros factores, como institucionales, socio-comunitarios y las condiciones de trabajo, en el desarrollo profesional. El análisis de estos factores permitiría explicitar los elementos que facilitan u obstaculizar el desarrollo profesional continuo.

Puestas así las cosas, el desarrollo profesional está postulado en términos de mejorar las capacidades técnicas de los profesores y, por tanto, su cualificación como profesionales. Sin embargo, este propósito final, implica el riesgo de atribuir al desarrollo profesional connotaciones instrumentales ya que las oportunidades de formación, antes que destacar los propósitos morales y políticos de la educación, están direccionadas por objetivos focalizados en el desarrollo de las capacidades técnicas relacionadas con el ejercicio de la profesión. Además, el desarrollo profesional queda reducido a cuestiones ligadas a la formación continua que, si bien están dirigidas a la continua profesionalización de los docentes, no todas estas acciones se transforman en desarrollo profesional.

Por otro lado, la comprensión del desarrollo profesional rebasa los límites de los saberes profesionales. Este es analizado desde una aproximación ligada al constructo de profesionalización, en el cual la formación permanente es uno de sus componentes. Según Imbernon y Canto (2013), formación permanente y desarrollo profesional son constructos diferentes pero complementarios. Señalan que la formación no es la única vía hacia el desarrollo profesional, sino que se complementa con otros factores. Entre estos, aluden al mercado laboral, al salario, la formación inicial, la carrera docente y el clima organizacional imperante en el lugar de trabajo. Desde esta perspectiva, el desarrollo profesional articula factores formativos y laborales; es decir, los aspectos relacionados con el sistema laboral que rige a los maestros, las condiciones laborales asociadas a las organizaciones educativas donde trabajan y las creencias y conocimientos profesionales necesarios para el ejercicio adecuado de la profesión.

En esta misma línea argumental López Rupérez (2014) considera que el desarrollo profesional articula un conjunto de operaciones que tienen que ver con la formación continua, los incentivos, la evaluación del desempeño, la promoción en el trabajo y el plan de carrera. Este último componente integra en un todo coherente los elementos que configuran el desarrollo profesional y les confiere sinergia.

Ahora bien, la falta de un acuerdo unívoco y consensuado en relación a la formación permanente y el desarrollo profesional, antes que un problema que debe corregirse, es un indicador de complejidad del fenómeno educativo. En este marco de posturas diversas, nos parecen importantes las construcciones conceptuales que consideran el desarrollo profesional como un proceso multidimensional que incorpora la formación permanente, pero también lo sobrepasa. Así pues, en esta ponencia aludimos al desarrollo profesional del profesorado respecto a su docencia, otorgándole al profesorado un lugar central en la comprensión de sí mismos como profesionales, en la problematización y comprensión de sus experiencias educativas y en el replanteo y reconstrucción de esas experiencias en espacios sociales, concretos e históricos.

Pensamiento reflexivo e investigación-acción

La reflexión es considerada un elemento clave en el desarrollo profesional del profesorado y estos son sensibilizados a la responsabilidad de desarrollarse profesionalmente por medio de la reflexión de su práctica. Schön (1998 y 1992) desarrolla una epistemología de la práctica reflexiva. Considera que esta es una construcción compleja que articula el conocimiento en la acción (saberes inconscientes o reflexionados fruto de experiencias previas), la reflexión en acción (sobre la acción en marcha) y reflexión sobre la acción (la propia acción como objeto de reflexión). Siguiendo esta misma lógica Perrenoud destaca la importancia de la práctica reflexiva en la profesionalización del oficio de la enseñanza. Sostiene que "formar a un practicante reflexivo es ante todo formar a un profesional capaz de dominar su propia evolución, construyendo competencias y saberes nuevos o más precisos a partir de lo que ha adquirido y de la experiencia" (Perrenoud, 2007, p. 23). Esto supone que la formación permanente del profesorado considerada uno de los componentes del desarrollo profesional, depende, en cierta medida, de la capacidad de reflexión de los maestros y esta se enraíza en la comprensión profunda de la experiencia educativa.

Si bien la reflexión es utilizada ampliamente en el ámbito teórico y en la política educativa no existen posturas unívocas al respecto. Su complejidad es tal que sigue un proceso de desarrollo distinto en cada individuo y, en el contexto del trabajo docente, su evolución está condicionada por factores que lo facilitan o lo obstaculizan. Zeichner (2010) explica que el modo en que los conceptos de reflexión y profesional reflexivo han sido utilizados en los programas de formación inicial del profesor en Estados Unidos ha contribuido muy poco a fomentar el desarrollo profesional del profesor. Las razones que expone son las siguientes: primero, en el uso habitual del concepto de reflexión y su enseñanza subyace la racionalidad técnica, en el sentido que la fuente de conocimiento para la reflexión es externa a la práctica que se está estudiando; segundo, el proceso reflexivo se limita a considerar destrezas y estrategias docentes y la exclusión del profesor en la definición de los fines de la enseñanza; tercero, el énfasis de dirigir las reflexiones de los profesores hacia el interior, hacia su propia enseñanza, con el consiguiente abandono de cualquier consideración de las condiciones sociales; y cuarto, la exclusión del carácter social de la reflexión, es decir los profesores son sensibilizados a la responsabilidad de reflexionar individualmente sobre su trabajo docente.

Las razones que Zeichner relieva para sostener que la enseñza de la reflexión no está contribuyendo al desarrollo profesional de los docentes respecto a su docencia, no obstan la potencialidad de la reflexión como medio para el desarrollo profesional anclado en procesos de investigación-acción. Kemmis (1999) sostiene que en el marco de la ciencia social crítica, la reflexión puede ser mejorada si es analizada en su doble dialéctica: pensamiento y acción, individuo y sociedad. Esto, según el autor, supone considerar los siguientes aspectos: a) la reflexión es indesligable de la ación en contextos históricos concretos y reales; b) el pensamiento del actor y la acción que este adopte en razón de su reflexión está siempre influenciada por relaciones sociales supuestas y prefiguradas; c) el pensamiento y la acción del actor que ocurre en un momento y en un contexto particular, están enmarcados por valores e intereses; d) la consideración de las bases ideológicas que influyen en el pensamiento y la acción de los actores; e) la consideración de la reflexión como una práctica participativa que implica una relación de comunicación,

toma de decisiones y acción. Esto supone que la reflexión contribuye a la construcción de juicios profesionales y esto les proporciona una influencia mayor sobre lo que ha de considerarse válido en sus experiencias pedagógicas.

En este mismo orden de ideas, Elliott (1999) a diferencia de Kemmis, considera dos formas de reflexión (la técnica y la práctica). Sostiene que en el proceso de reflexión práctica se articulan las conexiones entre la autorreflexión, la reflexión problematizadora sobre la práctica y la crítica. Asume que los maestros pueden desarrollar su potencial para la investigación autorreflexiva (investigación-acción educativa) y esta se convierte en una forma de desarrollo profesional.

Tanto la postura de Kemmis como la de Elliott coinciden en que el desarrollo profesional del profesorado respecto a su docencia depende de la postura reflexiva que los maestros adopten sobre su práctica docente. La postura reflexiva se ancla en contextos específicos de práctica y en situaciones concretas de acción. Aquí la deliberación y la comprensión de las situaciones educativas no se agota en ellas, si no que se extiende al cuestionamiento de las formas en que las estructuras institucionales, sociales y políticas limitan o facilitan el desarrollo profesional.

Ahora bien, el desarrollo profesional de los profesores respecto a su docencia basada en la escuela y anclada en los fundamentos teóricos y metodológicos de la reflexión no es el propósito del programa de formación continua para docentes de educación básica en México. Pues los dispositivos de capacitación obvian la reflexión y la acción de los maestros sobre sus prácticas y los procedimientos de trabajo siguen funcionando según la lógica que privilegia la trasmisión de conocimientos. A estos aspectos nos referimos en el subtítulo siguiente.

EL PROGRAMA DE FORMACIÓN CONTINUA PARA DOCENTES DE EDUCACIÓN BÁSICA

Para situar el tema de la formación continua en su contexto, presentamos una síntesis del mismo. Esta aproximación es necesaria para comprender los cambios operados y sus proyecciones en la agenda política actual. A estos aspectos nos referimos a continuación; posteriormente analizaremos con más detalle el programa de formación continua actualmente en vigencia.

El modelo de operación del programa de formación continua para docentes de educación básica

En México, las principales fuerzas políticas han reformado los artículos 3 y 73 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. También han modificado la Ley General de Educación y han promulgado la Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación y la Ley General del Servicio Profesional Docente (LGSPD). Estas reformas normativas han modificado las condiciones de empleo de los maestros y han creado un ambiente favorable para instalar cambios en el Sistema Nacional de Formación Continua y Superación Profesional (SNFCSP).

La LGSPD establece que la formación continua, capacitación y desarrollo profesional tiene como propósito el mejoramiento de la calidad de la educación. Señala también que debe ser pertinente con las necesidades de la escuela y la zona escolar; debe considerar los resultados de las evaluaciones internas de las escuelas y las evaluaciones externas a los que son sometidos los maestros. Con base en estos términos se instalan cambios importantes en las formas de operar la formación continua. Uno de esos cambios es el modelo de operación del programa de formación continua

para docentes de educación básica. Este atiende los requerimientos oficiales expresados en los perfiles, parámetros e indicadores. Con este propósito imbrica los dispositivos de capacitación con el servicio de asistencia técnica a la escuela (SATE) (Secretaría de Educación Pública, 2016).

Sostenemos que el modelo de operación del programa de formación continua para docentes de educación básica está direccionado por una racionalidad instrumental que considera al profesor un técnico que basa su actividad en el uso de un conjunto de conocimientos formalizados y producidos en espacios externos a la escuela. En este sentido, los dispositivos de capacitación pretenden corregir los desajustes entre lo que saben los maestros y lo que se les exige en las evaluaciones. No consideran la realidad del trabajo cotidiano de los maestros ni los contextos concretos en los que se desenvuelven. A estos aspectos aludimos en los subtítulos siguientes.

Lo importante es atender los requerimientos oficiales

Los dispositivos de capacitación que se desarrollan en el marco del programa de formación continua para docentes de educación básica tienen como referente los perfiles, parámetros e indicadores. Estos son atributos abstractos del maestro ideal y operan como un marco normativo del buen desempeño docente. Se han instituido como los referentes básicos, no solo de los mecanismos de evaluación para la permanencia, la promoción en la función y el reconocimiento; sino también para estructurar los dispositivos de capacitación.

Los dispositivos de capacitación, como los cursos modulares en línea, pretenden superar los desajustes entre lo que conocen y saben hacer los maestros y lo que se demanda en los perfiles, parámetros e indicadores. El mecanismo privilegiado para diagnosticar esos desacoples, es la evaluación del desempeño docente. Sin embargo, las inconformidades de la información obtenida a través de los instrumentos de evaluación con el perfil ideal obedecen a múltiples factores. En lo que atañe a los maestros, puede que el modo en que estos representan sus saberes disciplinares y profesionales no encaja en los instrumentos de evaluación. Si bien esta afirmación es discutible, solo pretendemos destacar la estrechez de los mecanismos de evaluación, cuyos resultados son utilizados para culpabilizar a los maestros de las deficiencias del sistema.

En definitiva, los cursos modulares en línea, considerados dentro de la fase teórica del modelo de formación continua, están destinados a "reconvertir" a los maestros que obtuvieron bajos resultados en las evaluaciones. Este mismo propósito direcciona los diplomados dirigidos al personal con funciones de dirección, supervisión y de asesoría técnica pedagógica que accedieron al puesto a través de concursos de oposición.

Por otro lado, con el propósito de asegurar la efectividad de los cursos modulares en línea se han imaginado mecanismos de trabajo como el servicio de tutoría, círculos de estudio, ejercicios interactivos y proyectos de aplicación escolar. Además, la Secretaría de Educación Pública (2016) ha dispuesto que los responsables del Servicio de Asistencia Técnica a la Escuela (SATE) y los supervisores brinden apoyo y asesoramiento a los docentes y al personal con funciones de dirección que participan en los diplomados y cursos de actualización. El asesoramiento, idealmente, abarca las tres últimas fases del modelo (reflexión, aplicación y evaluación). Se supone que las personas adscritas a las instituciones aludidas ayudan a los maestros en los círculos de estudio y en los proyectos de aplicación práctica en la escuela.

Conviene subrayar que la inclusión del SATE en el modelo de formación continua solo es un relato atrapado en las buenas intenciones. Esta afirmación se basa en el testimonio de algunos tutores en línea y en el hecho de que los círculos de estudio (fase de reflexión) tienen como espacio de interacción, en algunos casos la plataforma del curso y en otros el Facebook. Los círculos de estudio son dirigidos por el tutor en línea y están integrados por 20 o más maestros que forman parte del grupo. Los temas en torno a las cuales giran las conversaciones, cuando se dan, son los contenidos del curso y el proyecto de aplicación. Así pues, el SATE solo es parte del discurso y se pierde en la oscuridad de un boceto difuso de formación continua, sin rumbo conocido.

Finalmente, se podría decir que el modelo de formación continua de los profesores se concentra en los atributos abstractos del maestro ideal. Esas cualidades y características aparecen constreñidas en los perfiles, parámetros e indicadores. Y como todos los maestros deben encarnar esos atributos, la oferta de capacitación es homogénea. Poco importa que estos dispositivos de capacitación los aíslen de su tarea cotidiana, del contexto real de la escuela y de sus compañeros de trabajo.

Predominio de la racionalidad empírico-analítica

El programa de formación continua para docentes de educación básica se fundamenta en la estructura de racionalidad empírico-analítico. En su diseño y operación juegan principios que direccionan la formación continua de los maestros de educación básica. Según Tenti Fanfani (2007), en la región latinoamericana las políticas de formación continua están tensionadas por dos principios estructurantes: la racionalidad instrumental o técnica y la racionalidad del sentido u orgánica. Esta última racionalidad remite a un modelo de profesionalidad que se fundamenta en consideraciones culturales, políticas y ético morales. En cambio, la racionalidad medio/fin enfatiza la formación de profesionales tecnócratas. Considera al profesor como un técnico que basa su actividad en el uso de un conjunto de conocimientos formalizados y producidos en espacios externos a la escuela.

Desde la perspectiva empírico-analítica las acciones educativas son independientes de los individuos y se enfatiza el estudio de sus propiedades y manifestaciones cuantificables, con objetividad científica. El interés es técnico académico porque se les interroga para producir conocimiento necesario para controlarlos y predecirlos. Esta manera de entender las acciones educativas es insuficiente para comprender el fenómeno educativo en su complejidad, y sin embargo predomina en el mundo académico. Según Martínez Bonafé (2008), esto en gran parte se debe a que los académicos subestiman el carácter histórico y situado de los problemas educativos, y desvalorizan la experiencia construida por los profesores en los espacios concretos de su práctica cotidiana. Obviamente, esta forma de entender el fenómeno educativo no logra capturar conceptualmente las experiencias sociales y pedagógicas que a diario se construyen en la escuela.

Esta forma de entender el fenómeno educativo y señalar rumbos al pensamiento y la práctica educativa es la figura dominante en las políticas de formación continua de los maestros mexicanos. Muy al contrario, es posible que alguien sostenga que los dispositivos de capacitación no están direccionados en su totalidad por la racionalidad empírico analítica y que en su desarrollo se manifiestan hibridaciones. Y para sostener su posición cite ejemplos como los siguientes: en el desarrollo de los cursos y diplomados se yuxtaponen acciones que abstraen a los docentes de su escuela y sus compañeros de trabajo y acciones formativas que se desarrollan

dentro de la escuela en el marco de los consejos técnicos. De la misma manera, pueden señalar que los dispositivos de capacitación que se desarrollan en espacios externos a la escuela combinan actividades que involucran a los profesores en procesos de reflexión sobre su práctica e incluyen sus saberes profesionales. De ninguna manera estos hechos obstan el señalamiento inicial ya que, como explicaremos en los acápites siguientes, el modelo de operación del programa de formación continua lleva en su seno los principios del enfoque empírico-analítico.

La formación continua es un asunto de expertos

El diseño y desarrollo de los cursos modulares en línea y los diplomados que forman parte del programa de formación continua es una tarea confiada a los expertos. Supuestamente estos "saben" con precisión qué se debe hacer y cómo hacer lo que se debe para optimizar la práctica educativa. Se da por cierto que son dueños de una verdad justificada racionalmente y posible de aplicarse en cualquier contexto. Por eso, los hacedores de política educativa en materia de formación continua, fieles a esta creencia, desprecian las experiencias y los saberes profesionales de los maestros y encargan a los expertos el diseño racional-técnico de las acciones formativas. Paradójicamente, esperan que los maestros convencidos de los beneficios que les puede retribuir las acciones de capacitación, se involucren en ellas y apliquen en su práctica los conocimientos adquiridos.

Bajo esta lógica, los dispositivos de capacitación son diseñados por agentes externos a la escuela. Estos forman parte de instituciones de educación superior que ofertan cursos y/o diplomados empaquetados y de acuerdo a los requerimientos de su cliente (Estado). Estas instituciones de educación superior y algunos de sus académicos han perdido su capacidad crítica y juegan según las reglas del mercado. Actúan direccionados por una racionalidad que niega a los maestros como sujetos políticos capaces de problematizar su experiencia educativa y de decidir el rumbo de su formación continua.

Tal es el caso que un grupo de académicos adscritos a una universidad del país han diseñado el diplomado en línea "Formación para la función de dirección" dirigido a los profesores que han sido promovidos a las funciones de dirección y subdirección. El diplomado está estructurado en cuatro módulos, en torno a los cuales se organizan una serie de contenidos y actividades de aprendizaje que tienen como base los parámetros, perfiles e indicadores. Cabe destacar que los contenidos integrados en los módulos son textos íntegros o parciales de libros o artículos publicados en revistas arbitradas y las actividades son una serie de preguntas superficiales sobre los textos y la experiencia educativa de los participantes. El proceso de enseñanza y aprendizaje en la plataforma del curso es dirigido por facilitadores en línea (reclutados sin criterios claros de selección). Se espera que los participantes, después de las 140 horas de trabajo académico, apliquen los conocimientos adquiridos en sus tareas de liderazgo académico y de gestión.

Vale la pena hacer una digresión para señalar que los hechos aludidos en el párrafo anterior ponen en duda la calidad del diseño tecnológico y pedagógico del diplomado virtual. Es importante destacar que la calidad de los cursos virtuales no depende solo de la tecnología utilizada, aun cuando esta es importante. Lo que define su calidad es la pertinencia a las necesidades de formación, la adecuada planificación y diseño de los contenidos en formato multimedia e hipermedia, la integración de múltiples recursos tecnológicos que favorezcan el aprendizaje y la inclusión de actividades que permitan a los participantes, distribuidos en distintos lugares,

interactuar sincrónica o asincrónicamente entre sí con los facilitadores en línea y con los contenidos.

Volviendo al tema, en esta experiencia de capacitación los investigadores —los "expertos" en el diseño de los cursos—, los tutores en línea y los profesores constituyen polos separados. Los investigadores producen conocimientos que están publicados en libros y artículos de investigación. Los "expertos" en diseño de cursos en línea, seleccionan y organizan esos conocimientos en cursos o diplomados. Los tutores en línea conducen en la modalidad virtual la formación de los maestros en relación a esos conocimientos. Y los profesores deben movilizar y aplicar esos conocimientos en la escuela y en las aulas.

En suma, los profesores no participan en la definición de los conocimientos que supuestamente contribuyen a mejorar su práctica educativa. Sobre todo, como señala Tardif (2004), sus experiencias y condiciones reales de trabajo no son tomados en cuenta. Su responsabilidad se limita a recibir la información, comprenderla y transferirla a su práctica pedagógica concreta.

La escuela, un espacio de aplicación del conocimiento experto

Desde la perspectiva racional-técnica la escuela es considerada como un espacio en el que los maestros aplican el conocimiento experto producido en ámbitos externos a ella. Este punto de vista soslaya a la escuela como un espacio social donde deberían gestarse las acciones de formación continua de los maestros en servicio. Por eso, los cursos modulares en línea y los diplomados son pensados como espacios en los cuales los maestros adquieren los conocimientos que luego deben aplicar en su práctica pedagógica. En estos espacios curriculares, según la Secretaría de Educación Pública (2016) se enfatiza, primero, la enseñanza y aprendizaje de conocimientos disciplinares y pedagógicos, y posteriormente su "aplicación" en el aula a través de un proyecto que permitiría a los maestros experimentar allí la aplicación de los nuevos conceptos.

De hecho, las actividades que se proveen en cursos modulares en línea y los diplomados, vehiculan el supuesto que plantea que entre teoría y práctica se produce una relación lineal y directa. Si bien algunas actividades didácticas demandan a los docentes establecer relaciones entre su práctica cotidiana y los conocimientos académicos, esto no supone que las acciones de capacitación privilegian, como señala Tardif (2004) una conexión simultánea entre el saber y el hacer. Tal es el caso que el diplomado y los cursos de capacitación que actualmente se desarrollan en línea definen espacios y tiempos separados para el saber y el hacer. Es decir, los docentes aprenden en los espacios virtuales los conocimientos previstos y posteriormente los deben aplicar en el aula y en la escuela. Para garantizar que realmente esto sucederá en el aula, los maestros están obligados a elaborar un proyecto de aplicación. Este, además, se instituye como un producto evaluable para acreditar el curso o el diplomado. En rigor, la práctica pedagógica es considerada como un simple ejercicio de aplicación de los conocimientos adquiridos.

Esta forma de entender la formación continua excluye los saberes específicos que los maestros proceden en su experiencia pedagógica. Por ejemplo, el curso virtual "contenidos y su enseñanza" está centrado en el análisis de los planes de estudio y los programas curriculares de las asignaturas que lo constituyen. Específicamente, aborda temas relacionados con la función social de la educación básica y de las asignaturas; los perfiles de egreso y las competencias; el mapa curricular y los principios

pedagógicos, los propósitos formativos de las asignaturas y los contenidos curriculares; y el diseño y desarrollo de proyectos didácticos relacionados con la asignatura. Como se puede ver, los saberes profesionales que provienen de la experiencia de los docentes no tienen lugar en este espacio de formación. Si bien en los espacios virtuales de interacción los maestros pueden exteriorizar sus saberes de la práctica cotidiana y de la experiencia vivida, estos no son aspectos sustanciales de los cursos.

Cabe destacar que los cursos y diplomados son comunes para todos los docentes de una misma asignatura y nivel educativo. La temática que se aborda en ellos se basa, principalmente, en los contenidos disciplinares de las asignaturas y en los perfiles, parámetros e indicadores. Por ejemplo, todos los profesores que enseñan español en secundaria y obtuvieron bajos resultados en el parámetro relacionado con los contenidos y su enseñanza toman el mismo curso. De igual forma lo hacen los maestros que enseñan otras asignaturas.

Finalmente se podría decir que el modelo de formación continua de los profesores se concentra en los atributos abstractos del maestro ideal. Esas cualidades y características aparecen constreñidas en los perfiles, parámetros e indicadores. Y como todos los maestros deben encarnar esos atributos, la oferta de capacitación tiene que ser homogénea. Poco importa que estos dispositivos de capacitación los aíslen de su tarea cotidiana, del contexto real de la escuela y de sus compañeros de trabajo.

DESAFÍOS PARA SITUAR EL PROTAGONISMO DE LOS MAESTROS EN SU DESARROLLO PROFESIONAL

La formación continua ligada al desarrollo profesional del profesorado, basada en la autorreflexión y anclada en procesos de investigación-acción, ayuda a los maestros a desarrollar su capacidad para discernir sobre la realidad social e histórica que influye en sus experiencias educativas, y a desarrollar sus capacidades para transformar esa realidad. Elliott (1999), Kemmis (1999) y Perrenoud (2007) argumentan en favor de la práctica reflexiva como un proceso que ayuda al sujeto en la construcción de sentido y cierta sabiduría sobre sí mismo y sobre sus experiencias educativas. De hecho, cuando reflexionamos nos planteamos preguntas sobre lo que hacemos; pero también, interrogamos las pautas de razonamiento que utilizamos y sus relaciones con las situaciones y los contextos. Es así como desafíamos y cambiamos las certezas de nuestra conciencia respecto al objeto de conocimiento y de nuestro propio proceso de conocimiento.

En este sentido, la reflexión nos lleva a preguntarnos sobre nuestras experiencias educativas y sobre lo que lo sostiene; es decir, instituye un espacio para afrontar una forma de duda, de malestar o de búsqueda esperanzada en un contexto social específico e histórico. Este espacio es la investigación-acción. Esta, según Kemmis (1999) es una forma de investigación autorreflexiva que debería adoptar el profesorado con la finalidad de mejorar la racionalidad, la justicia y el grado de satisfacción respecto a sus propias prácticas educativas y sociales; la comprensión de estas y de las instituciones y situaciones en las que se llevan a cabo.

Desde esta perspectiva, la formación continua como elemento indesligable del desarrollo profesional, deja de ser una actividad meramente individual. Y no se puede separar del contexto humano de creencias, valores e intereses. Por eso, en los procesos de formación continua se debe considerar al profesor, sus saberes, sus experiencias y sus valores como entidades articuladas y mutuamente influyentes.

Lo anterior supone que los profesores son más que sujetos que aprenden y aplican en el aula conocimientos disciplinares, curriculares y pedagógicos. Según Perrenoud (2007), son profesionales que deliberan, dialogan y construyen representaciones sobre sus esquemas de pensamiento o *habitus* que sostienen sus acciones. El diálogo y la deliberación les permite hacer explícito esos significados y saberes sobre sus prácticas y sobre las estructuras institucionales, políticas y sociales que constriñen o facilitan su tarea. A partir de la construcción racional de esas representaciones y saberes, estructuran y direccionan su experiencia pedagógica.

Ahora bien, los procesos de diálogo y deliberación sobre los asuntos relacionados con la experiencia educativa necesitan espacios de trabajo basados en la colaboración. Los Consejos Técnicos Escolares creados con el propósito de tomar y ejecutar decisiones comunes para que las escuelas cumplan satisfactoriamente su misión (Secretaría de Educación Pública, 2013), pueden instituirse en espacios donde los maestros traben situaciones de diálogo y deliberación.

En suma, el desarrollo profesional respecto a la docencia debería anclarse en la reflexión sobre la experiencia educativa y en la movilización, contextualización e integración de saberes académicos, pues el desarrollo profesional es consustancial a la comprensión que los maestros construyen sobre las estructuras institucionales, sociales y políticas que restringen su trabajo y a la puesta en marcha de acciones destinadas a transformar su práctica educativa. Este proceso exige una actitud crítica y reflexiva ya que, como señala Freire (2006), es pensando críticamente la práctica de ayer o de hoy como se puede mejorar la siguiente.

A MODO DE CONCLUSIÓN

Hemos construido a lo largo del recorrido de esta ponencia una argumentación sobre cómo las políticas y experiencias relacionadas con la formación continua llevan en su seno la racionalidad empírico-analítica. Pero también que es posible resituar a los maestros como sujetos políticos capaces de direccionar sus propios procesos de desarrollo profesional a través de la investigación-acción y con ello lograr los propósitos educativos.

El programa actual de formación continua para docentes de educación básica configura dos ámbitos supuestamente interrelacionados: los dispositivos de capacitación y el aseguramiento de la efectividad de la capacitación. Los académicos de las instituciones de educación superior ofertantes diseñan los cursos y/o diplomados. También los conducen y evalúan el aprendizaje de los maestros participantes. Los responsables del servicio de asistencia técnica a la escuela teóricamente se encargan de apoyar a los maestros en los círculos de estudio, en los proyectos de aplicación en la escuela y en la evaluación de los aprendizajes de los maestros que participan en los cursos.

Esta forma de organizar y operar el programa de formación continua se fundamenta en los supuestos de la racionalidad empírico-analítica. Las implicancias de esta forma de entender la formación continua, por lo menos, son las siguientes: primero, la escuela es obviada como espacio social donde deberían gestarse las acciones de formación continua de los maestros en servicio. Es considerada como un espacio en el que se debe aplicar el conocimiento experto producido en ámbitos externos a ella. Pues los expertos "saben" con precisión qué se debe hacer y cómo hacer lo que se debe para optimizar el proceso educativo.

Segundo, no se reconoce el protagonismo de los maestros en el direccionamiento de su propia formación. Son negados como sujetos políticos capaces de construir conocimiento profesional a partir de la problematización permanente de su experiencia y de decidir el rumbo de su desarrollo profesional. Tercero, se cree que los maestros carecen de los conocimientos disciplinares y pedagógicos necesarios para ejercer su tarea. Por eso los cursos y/o diplomados están destinados a reconvertirlos y ajustar sus prácticas a los perfiles, parámetros e indicadores que funcionan como atributos abstractos de un buen desempeño.

Cuarto, las interacciones entre los actores implicados en los cursos y/o diplomados se fundamentan en la división del trabajo y el establecimiento de relaciones jerárquicas. Los investigadores producen conocimientos. Los "expertos" en diseño de cursos seleccionan y organizan esos conocimientos en cursos o diplomados. Los tutores en línea conducen en la modalidad virtual la formación de los maestros en relación a esos conocimientos. Y los profesores deberían movilizar y aplicar esos conocimientos en la escuela y en las aulas.

Quinto, el trabajo docente es interpretado al margen de las condiciones históricas y sociales. Esto en gran parte se debe a que los académicos, inspirados en el enfoque empírico-analítico, subestiman el carácter histórico y situado de los problemas educativos y tienen a menos la experiencia construida por los profesores en los espacios concretos de su práctica cotidiana.

Para superar este modelo instrumental de formación continua que desdibuja la identidad de los maestros y desvaloriza sus saberes, vale la pena apostar por un modelo de desarrollo profesional basado en la escuela y en procesos autoreflexivos de investigación-acción. Asumir esta postura supone considerar la naturaleza política y moral de la educación y reconocer al profesor su condición de sujeto político capaz de definir la agenda de su desarrollo profesional. Esto supone un proceso educativo de diálogo y deliberación en el que los profesores despliegan acciones destinadas a comprender sus propias acciones y a transformar las situaciones que viven en los espacios concretos de trabajo. Y en este proceso se desarrollan como personas y como profesionales.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Elliott, J. (1990). *La investigación-acción en educación.* Madrid: Morata.

Elliott, J. (1999). La relación entre comprender y desarrollar el pensamiento de los docentes. En Á. Pérez Angulo , J. Barquín Ruíz, & F. Angulo Rasco , *Desarrollo profesional del docente: política, investigación y práctica* (págs. 364-378). Madrid: Akal.

Imbernon Muñoz, F., y Canto Herrera, P. (Julio-Diciembre de 2013). La fromación y el desarrollo profesional del profesorado en España y Latinoamérica. *Sinéctica. Revista electrónica de educación* (41), 1-12. Obtenido de: http://www.sinectica.iteso.mx/articulo/?id=41_la_formacion_y_el_desarrollo_profesional_del_profesorado_en_espana_y_latinoamerica

Kemmis, S. (1999). La investigación-acción y la política de la reflexión. En Á. Pérez Gómez, J. Barquín Ruiz, & F. Angulo Rasco, *Desarrollo profesional docente: política, investigación y práctica* (págs. 95-118). Madrid: Akal.

López Rupérez, F. (2014). *Fortalecer la profesión docente. Un desafío crucial.* Madrid: Narcea.

Marcelo, C., & Vaillant, D. (2009). *Desarrollo profesional docente. ¿cómo se aprende a enseñar?* Madrid: Narcea.

Martínez Bonafé, J. (03 de Abril de 2008). El olvido de la investigacion-acción en el asesoramiento docente y la innovación educativa. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado, 12*(1), 1-10.

Perrenoud, P. (2007). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica* (3ª edición ed.). Barcelona, España: Graó.

Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos: Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje de las profesiones.* México: Paidós.

Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan.* México: Editorial Planeta.

Secretaría de Educación Pública. (2013). *Lineamientos para la organización y el funcionamiento de los consejos técnicos escolares.* México: SEP.

Secretaría de Educación Pública. (2016). *Formación continua de docentes de educación básica*. Recuperado el 20 de Abril de 2016, de: http://www.formacioncontinua.sep.gob.mx/

Stenhouse, L. (1988). *La investigación como base de la enseñanza* (Terecera edición ed.). Madrid, España: Morata.

Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional.* Madrid: Narcea.

Tenti Fanfani, E. (2007). Consideraciones sociológicas sobre profesionalización docente. *Educación y sociedad, 99*(28), 335-353.

Vaillant, D. (2014). Análisis y reflexiones para pensar el desarrollo profesional continuo. *Educar especial 30 aniversario*, 55-66.

Vezub, L. F. (2010). *El desarrollo profesional docente centrado en la escuela. Concepciones, políticas y experiencias.* Buenos Aires: IIPE.

Zeichner, K. (2010). *La formación del profesorado y la lucha por la justicia social.* Madrid: Morata.

LA MANERA DE VER LOS SUJETOS EDUCATIVOS EN ANIBAL PONCE

Gelmi, Eda | Zancov, Tatiana[1]

PRESENTACIÓN DEL ESCENARIO Y LOS PROTAGONISTAS

Las Internacionales obreras, se enumeran (a veces tres, otras cuatro) en orden al péndulo de continuidad y rupturas de sus congresos en función a las guerras entre los Estados.

La "clase" y la "nación" han competido discursivamente en la posesión del término "popular", arrogándose su nucleamiento de pertenencia identitaria a un "todo" superador, designado como primordial estrategia para (en "ese" fin teleológico supremo) la formación de vanguardias que aceleren el proceso de "toma de conciencia" para la realización de esa culminación de la historia que satisfacerá a la clase obrera o al espíritu del pueblo —según la opción dialéctica—.

En las primeras décadas del siglo XX, un fuerte llamado a la conformación de "vanguardias" que fueran palanca de la "toma de conciencia de la clase obrera", resultaba una clave en las propuestas de "formación de cuadros".

La hegemonía del normalismo en el campo de la educación oficial, había reducido al cuerpo docente en un colectivo que debía permanecer "impoluto" a las prácticas políticas.

Curiosamente, el liberalismo de la generación del '80 pensó a la Instrucción Pública como herramienta de la "educación del soberano", es decir del ciudadano, en manos que mayoritariamente no eran consideradas como "ciudadanas" en torno a su capacidad de elegir a los gobernantes y por ende, tampoco receptoras de formación cívica activa.

En esta textualidad política, Aníbal Ponce se esfuerza a un llamamiento explícito a los maestros coetáneos a él, para que se desprendan del mandato social de ser un "apóstol". En el directo contacto con las masas populares, sería peligroso que el maestro llegara a comprender que también es un obrero, y, como los otros, explotado y humillado (Ponce, 1999: 197). Esta fuerte demanda era pronunciada desde su propia condición de docente de secundario y posterior fundador del Colegio Libre de Estudios Superiores del Sur, en el no poco convulsionado año 1930.

Esta Institución recibirá a diferentes extractos sociales en propuestas educativas no oficiales, sin "acreditación". Era bastante concurrida por aquellos que pretendían encontrar propuestas formativas de alto contenido de compromiso social.

El Colegio Libre, tuvo como principales activistas a Roberto F. Giusti, Aníbal Ponce, Carlos Ibarguren, Alejandro Korn, Narciso C. Laclau y Luis Reissig. Una de las prácticas que desarrollaron dentro de la institución fue la del dictado de cursos según la modalidad de cátedra libre. Desde el Colegio Libre de Estudios Superiores, fundado por él, surge la publicación de la "Educación y lucha de clases" que lo ubica como un historiador de la educación, desde esa mirada cruzada entre Occidente y Marxismo, ejes que nunca perdió, aún en sus conferencias en Córdoba cuando ante la Federación de Estudiantes Universitarios expuso sobre las condiciones para la Universidad Libre. El Colegio Libre de Estudios Superiores es el destinatario de su

[1] FFyH-UNC.

obra. No se trata de un ejercicio de erudición, sino de comprensión de las condiciones de explotación de la lucha de clases.

Desentrañar el tejido de la trama de la falsa conciencia hace al sujeto explotado comprender la alienación a la que históricamente ha sido sometido y cómo puede, desde allí, definir la verdadera conciencia de sujeto de clase.

LA TRAMA DE LA LUCHA DE CLASES EN LA EDUCACIÓN

En esta América de crisoles, resistencias, resignaciones y revoluciones de la primera mitad del siglo pasado, el mensaje marxista se fue incorporando en la tensión de un "proletariado" local escaso como fuerza histórica, pero reivindicatorio de una identidad global ingresada por los puertos, como también tamizada y mixturada con la presencia de lo indigenista, lo "propiamente" local que se expresó por figuras señeras desde lo colectivo, en la Revolución Mexicana; en los planteos personales de un Mariátegui en Perú; o la fundación de partidos como el APRA; si debemos ubicar la mayor trayectoria de Aníbal Ponce en Argentina y sin hablar de su "tiempo" en México, como un dialéctico materialista ortodoxo que minimizó como falsas conciencias los principios que no se nutrieran con el concepto de "clase".

Nación e indigenismo fueron desestimadas por Aníbal Ponce para dar paso a la "resolución de la contradicción principal". Que los sectores de la cultura escolar y de la producción se "dieran cuenta" de su condición de "obreros" y la misión histórica universal a la que estaban llamados.

Un ejemplo de esta acción concientizadora podemos visibilizarlo en la conferencia que pronunciara a la Federación Universitaria en La Plata (Argentina) en conmemoración de los 128 años de la Revolución Rioplatense de 1810. Dejaba en claro el internacionalismo eurocéntrico que guió su comprensión ante los estudiantes universitarios al iniciar su conferencia titulada "Examen de conciencia" afirmando que: "(…) Los aniversarios de la Revolución de Mayo invitan a meditar sobre los problemas de la nacionalidad y sobre el rumbo ulterior de nuestro pueblo en cuanto es solidario con los destinos de la familia humana…" (Ingenieros y Ponce 1999: 114).

Desde su particular manera de entender el análisis materialista dialéctico hace un salto de Europa a Argentina y de éste, al concepto de humanidad, ya que su mirada se centra en "la clase". De alguna manera, el sujeto de enseñanza y aprendizaje de Aníbal Ponce es una manifestación de la concepción evolucionista de la civilización, apelando, para explicar la educación, a planteos de Marx y Lenin, o recurriendo a Rousseau cuando lo estime necesario.

En tiempos en que perduraban rémoras de los festejos del Centenario, ahogado el anarquismo en la represión estatal y sonando los ecos de la revolución rusa, Aníbal Ponce dejaba claro qué pensaba sobre del indigenismo y de Europa… "el movimiento indianista no tiene pues entre nosotros, ninguna justificación en el pasado, y las tentativas de resurrección de su arte y de su música obedecen a los mismos caprichos pasajeros que pusieron de moda la música negra o la cultura egipcia". Mientras que en otro párrafo expresaba… "Libertadora de América, Francia sigue marcando el norte" (Rossicomp, 1999:115–117). Redobla la apuesta al afirmar que los indios son representantes de "costumbres salvajes", el evolucionismo y el higienismo social de esta se hace presente marcada en una discursividad que se "justifica" aún, cuando cree que explica la cuestión de las razas y las hegemonías biológicas.

Tomando a la "revolución" como hilo conductor de la identidad universal expone a la Revolución de Mayo como heredera lejana del Renacimiento y heredera directa de la Revolución francesa; al mismo tiempo reivindica Mayo como ancestro

de la Revolución que identifica como "socialista" del 48, como mandato de "Soberanía Popular y Justicia Social efectiva".

Al siglo XX le suma la Revolución Rusa deudora del "enciclopedismo que conduce directamente al socialismo comunista… Los ideales de la Revolución Rusa son, de esa manera, los mismos ideales de la Revolución de Mayo en su sentido integral..." (Ingenieros y Ponce, 1999: 122).

Sigue con la huelga estudiantil de 1918, a pesar que critica a esos jóvenes por entender que

> (…) gustábale fraternizar con el obrero, participar en el mitin de la huelga, colaborar desde las hojas de vanguardia. No se sentía, sin embargo, proletario; restos de la vieja educación tenían lo apresado todavía, y aunque a veces se le escuchaba el lenguaje de la izquierda, reconocíase muy bien que era aprendido. El obrero, por eso, lo miró con simpatía pero sin fe; la burguesía, con desconfianza pero sin temor… (Ingenieros y Ponce, 1999: 123).

Fuertes palabras para el protagonista de la revolución social, arenga a los universitarios a convertir a la Universidad en

> (…) vigía siempre alerta de la conciencia social; elaboradores responsables en el gobierno de la Universidad, los estudiantes aprenderán que no es defensor legítimo de la Reforma cuando no se ocupa al mismo tiempo un puesto de combate en las izquierdas de la política mundial… (Ingenieros y Ponce, 1999: 123-124).

Su mirada socialista, humanizadora, hace desaparecer a los que no fueran de piel blanca, pensando al capitalismo en una globalización con términos claramente distintivos, y con una educación que o es revolucionaria, (por ende necesariamente por fuera de los sistemas formales educativos) o es reproductora de los valores de la clase dominante al servicio de la desigualdad sin posibilidades de intersticios a prácticas de transformación desde los sistemas existentes; en una extremista posición sobre que la institucionalización educativa esta imbricadamente dependiente a la institucionalización política. Pone a las instituciones educativas y especialmente a la escuela como instrumento de dominación y nunca de liberación.

Elogiando al manifiesto comunista, pronuncia su Conferencia del mayo 1933 en la Facultad de Derecho de La Plata en conmemoración del cincuentenario de la muerte de Carlos Marx, exige el carácter combativo y revolucionario de la izquierda, enfatizando las críticas a los falsos socialismo, clerical, burgués y pequeño burgués, para reivindicar el socialismo "verdadero" en réplica al nazismo que se presenta como nacional socialismo.

La educación, para Aníbal Ponce, es reproductora social no en un sentido valorativo negativo, sino como arma de dominación del sistema hegemónico de cada época y como aparato de emancipación de la alienación de los dominados en cada fase histórica.

En este marco, el trabajo docente debe tener como destino formar a los guías de los revolucionarios con recursos didácticos. Su ciclo de conferencias sobre Educación y lucha de clases, es publicada por primera vez por el Colegio Libre de Estudios Superiores para el acceso de un público más amplio de aquel que participaba de las actividades de dicho colegio.

En su recorrido histórico–educativo y desde las comunidades primitivas al siglo XX, analiza las prácticas y pensamientos educativos europeos. Los rasgos característicos generales de la educación están intrínsecamente vinculados a la vida en sociedad, ya que "el hombre en cuanto es hombre, es social" (Aníbal Ponce, 1999:

10). Indivisiblemente modelado a un ambiente histórico en que desde pequeños se inculca el "deber ser", el individuo es un fragmento de la propia conciencia social.

En el caso de las comunidades sin clases sociales, ese "deber ser" son los intereses comunes al grupo. El trabajo y la distribución de los recursos tanto materiales como del orden de la administración, va acompañando el proceso de acceso a la domesticación de especies vegetales y/o animales de cada tribu. Es inevitable que el excedente libere del trabajo material a ciertos individuos de la comunidad, que mientras la propiedad permanece comunitaria, solo tendrán una jerarquización social en cuanto sean benéficos con todos. Parte del proceso de "evolución" necesita que estas funciones "útiles" a todos, pasen a "sectores privilegiados", para que cuando lleguen al encuentro de otra tribu con manejo de producción, sirvan al trabajo manual sin necesidad de redistribución de recursos.

La primera división de clase se da cuando los individuos se separan entre "organizadores" y "ejecutores" que conllevaba… "necesariamente desigualdades en sus educaciones respectivas…" (Aníbal Ponce, 1999: 17) resultando que en varias generaciones ya no sea necesaria la elección de la comunidad si se cuenta con la capacidad de "designación" del sucesor. Así la herencia y la propiedad privada se enseñorean de la historia.

De una educación espontanea, homogénea e integral se pasa a la educación sistemática, organizada y violenta para el varón; mientras que para la mujer, las funciones domésticas la van encerrando cada vez más en la individualidad de su "familia"[2]. Es en este momento bisagra de la evolución de las sociedades, que la educación se vuelve conservadora del sistema de división del trabajo entre fuerzas productivas y dueños de medios de producción no sólo materiales, sino que se completaba con la construcción argumentativa que justificase dichas desigualdades, acompañadas por los lenguajes artísticos y las significaciones religiosas.

En la sucesión de los modos de producción en Europa, Aníbal Ponce nos recuerda que la lucha de clases no se da "enseguida", sino que las contradicciones entre los intereses de las clases no siempre son abiertas, sino solaparas y veladas, al operar la distinción entre la case "en sí" y la clase "para sí".

En este proceso de la transformación de la clase en sí, con "pura existencia económica" deviene en clase para sí, "con existencia económica y psicológica" en cuanto "adquiere conciencia del papel histórico que desempeña, sabe lo que quiere y aspira" (aquí Aníbal Ponce cita "La miseria de la filosofía" de Carlos Marx (Aníbal Ponce, 1999: 26).

En este proceso de esclarecimiento tanto propio como de los "otros" entran en juego los teóricos. Esta es la primordial función del Partido y las instituciones educativas revolucionarias, en cuanto forman los cuadros que permiten acelerar los procesos de elucidación.

Las clases dominantes tienen conciencia de sí y para sí, en tiempos más rápidos ya que las posibilidades del "ocio" permiten la reflexión y "precisar" sus propósitos, asegurándose su propia educación y regulando las ajenas.

La educación en manos de las clases dominantes debe cerciorarse tres actividades al mismo tiempo: por un lado, transformar la sociedad preexistente según es-

[2] Si bien no es tema de esta ponencia, recordemos que la palabra "familia", del latín famulus que designaba al conjunto de esclavos y servidores que vivían bajo un mismo techo, incluyendo la mujer, los hijos y criados que estaban bajo el dominio masculino adulto del genos… (Andre Burguiere, 1986: p17).

timen su reproducción social; lo que implica destruir y deslegitimar viejas tradiciones e imponer nuevas que den sentido a las condiciones objetivas al presente y su futuro, y, al mismo tiempo, vigilar atentamente cualquier "asomo de protesta para extirparlo o corregirlo" (Aníbal Ponce, 1999: 26).

Así el campo educativo y sus pensadores deben operar no sólo en desigualdad sino también naturalizando las diferenciaciones.

A lo largo de las "conferencias", Aníbal Ponce se explaya en las contradicciones principales de cada época, trabajando algunos conceptos centrales que permitan entender la doble cara de la educación como reproductora conservadora o revolucionaria.

Ya desde sus explicaciones del mundo griego (entendiendo a Esparta y Atenas como los dos modelos de diferenciación), nos introduce al nudo temático educativo en relación al rol del Estado —la polis— a las formas privadas y estatales educativas, rescatando el desarrollo tecnológico de la máquina como liberadora del trabajo interminable del hombre.

La formación política es vital para que las clases dominantes hagan y justifiquen su poder, desarrollando la escritura y la oratoria. El silencio y la sumisión son para los esclavos. Especial atención pone con la lectura, ya que considera que las leyes escritas sólo pueden ser entendidas y operadas por los de mayor capacidad individual.

Tanto en Grecia como en Roma, aún con grandes diferencias, el reconocimiento ciudadano, político, e incluso económico, está orientado a los niveles educativos superiores y no a los de instrucción básica. Incluso en el reconocimiento de funcionarios municipales, en la ampliación del modo de producción esclavista en la permanente extensión de las fronteras del Imperio Romano, la necesidad de formar futuros funcionarios llevó a que los informes de los estudiantes llegaran al gabinete del emperador.

En los capítulos del mundo feudal pone en tensión a los señores laicos y eclesiásticos, dando las pistas para entender la división de clases en el ordenamiento estamentario, así como no hay "angelitos negros," no hay abades que no sean de la nobleza.

El salto explicativo del feudalismo está dado en origen de "la nueva clase social nacida en el crecimiento de las ciudades y las modificaciones en la técnica" que repercutieron en el crecimiento de la actividad comercial (Aníbal Ponce 1999: 97). La educación antes del siglo XI, en manos cristianas, correspondía al clero regular y desde las ciudades pasaba paulatinamente al clero secular. Y en estos nuevos espacios demográficos ecológicos se conforman las universidades.

Aníbal Ponce va a detenerse en este tema para demostrar el vínculo de la burguesía con las Universidades, pero estableciendo una serie de conceptualizaciones que dejan en claro el carácter revolucionario que surgió ante la existencia cuantitativa de la burguesía, en tanto existencia material demográfica más económica y como gentilicio del burgo.

Es interesante saber el rol de las "universidades" y estos "burgueses", siempre y cuando entendamos que este término en la baja Edad Media es equivalente a individuos nacidos en un burgo no enfeudados. El concepto clave es el ser "hombres libres", entendiendo a "hombres" desde condición de género masculino. Especial atención dedica al concepto de "burgueses reunidos en agrupaciones juramentadas de ayuda mutua" (Aníbal Ponce, 1999: 98), que representa una asamblea corporativa de hombres libres de un mismo oficio o práctica de un mismo "arte liberal", no

nacida en contra del sistema feudal. Los tránsitos iniciáticos de aprendiz, oficial y maestro les permitían en el nuevo marco demográfico-ecológico de las ciudades, convertirse en una nobleza no de espada como los caballeros, sino "de toga".

Las universidades nacen como organización gremial, en que los diferentes trayectos iniciáticos convierten a sus miembros en "un explotado de paso. Cada artesano trabajaba pues con la esperanza de convertirse algún día en explotador de otros artesanos" (Aníbal Ponce, 1999: 106).

Siglos deberán pasar para que esta clase en sí, tome conciencia para sí e inicie el proceso de disputar el poder con un proyecto para toda la sociedad. Al cuestionar a la clase dominante de la nobleza, van perfilándose como defensores acérrimos de los derechos individuales, hasta que "en un momento dado, la burguesía asumió frente a la nobleza la representación de los derechos generales de la sociedad" (Aníbal Ponce, 1999: 135).

Retomando a Marx, nos recuerda que "para que una clase pueda asumir la representación de la sociedad, es necesario que todos los vicios estén concentrados en otra clase, es decir, que una clase determinada sea la clase del escándalo público" (Aníbal Ponce, 1999: 136).

Mientras que el humanismo burgués de Emilio de Rousseau prometía "un hombre total, liberado y pleno", Aníbal Ponce asevera que este ideal era falso y que a la par de su toma de poder, va traicionándolo hasta que "cuando alzó sobre el mundo una esperanza tal alta que inflamó con ella, durante algunos años, a los ejércitos gloriosos de los descamisados" (Aníbal Ponce, 1999: 138).

Así se presentaba a los obreros en el lenguaje del socialismo y el comunismo de las primeras décadas del siglo XX: como "los descamisados".

Acostumbrados como estamos a indilgar la "posesión" de ciertos términos a determinadas doctrinas políticas, es importante rescatar que este concepto entronizado por el discurso peronista fue propio de la izquierda argentina, desde las páginas de los diferentes medios gráficos partidarios como La Montaña o la Vanguardia.

La burguesía llenó los oídos de los siervos con palabras sobre la "libertad", "libres" para ofrecer su trabajo a cambio de "pago", "Al pasar pues del feudalismo a la burguesía, las masas se encontraban todavía peor que antes. (Aníbal Ponce, 1999: 142).

Este obrero decimonónico es mirado por el burgués que va consolidándose en los Estados Nacionales y que necesita diferenciar los "obreros del montón", "no adiestrados, capaces de las tareas más groseras". Luego tenemos a los "trabajadores adiestrados", "escolarizados" y los "trabajadores especializados". La libre competencia exigía, además, una modificación perpetua de las técnicas, una necesidad permanente de invenciones… Favorecer el trabajo científico mediante escuelas técnicas y laboratorios de altos estudios fue, desde entonces, una condición vital para el capitalismo" (Aníbal Ponce, 1999: 155).

Es en su mirada contemporánea que trata de que se entiendan las propias contradicciones de la burguesía "que exhibe sobre el plano pedagógico esas dos actitudes tan reñidas: por un lado, la necesidad de instruir a las masas para elevarlas hasta las técnicas de la nueva producción y, por otro lado, el temor de que esa misma instrucción las haga cada día menos asustadizas y apocadas" (Aníbal Ponce, 1999: 160).

Utilizando las estadísticas del año 1916, rechazó el eslogan del triunfo educativo argentino ya que sólo el 20% que termina la instrucción primaria continúa en el secundario. La escuela primaria está orientada de tal modo, que aleja del proletario a los escasos hijos de obreros que la frecuentan, llevándolos a comprender su

"superioridad" sobre sus padres y los hace olvidar o avergonzar de sus orígenes modestos. (Aníbal Ponce, 1999: 167). Esta mirada de Ponce, antagónica a los enunciados del "triunfo de la escuela" y "la escuela como trampolín para la movilidad social", representa desde otra posición el desgarro de "m'ijo el doctor"[3].

El proletariado en la actualidad es un accesorio de la máquina. Pero Aníbal Ponce (1999: 175) rescata que "la máquina, sin embargo, al reunir a su servicio enormes masas de obreros no sólo despertó en ellos los primeros atisbos de su conciencia de clase, sino que creó además las condiciones objetivas que han hecho necesaria su liberación".

Nuestro profesor habla a los que frecuentaban el Colegio Libre definiendo a la educación como "el procedimiento mediante el cual, las clases dominantes preparan en la mentalidad y la conducta de los niños, las condiciones fundamentales de su propia existencia" (Aníbal Ponce, 1999: 181).

Deja para último sus reflexiones vinculadas a su propio tiempo histórico, atravesados por el fordismo en la producción y los nacionalismos crecientes pos crisis del '30, discutiendo con la "escuela nueva" y preguntando por su existencia para la burguesía y para el proletariado; emponderada por la "fraternidad," elemento tripartito de la revolución francesa, adoptada por los gremios obreros y minimizada por la burguesía que la pensó extra fronteras y no hacia adentro.

Poniendo como ejemplo la revolución rusa, reclama que "la milenaria separación entre las fuerzas mentales y las fuerzas físicas que apareció en la historia en el mismo instante en que la comunidad primitiva se convirtió en sociedad de clases, desaparece así bajo el impulso del proletariado" (Aníbal Ponce, 1999: 186). Y nos impacta al rechazar un caro sentimiento de la escuela como herramienta superadora, al referir que "los niños de los obreros y de los paisanos rusos, no van ya a la escuela para "sustraerse" a su clase social y adquirir la mentalidad de la clase enemiga; van para unirse a la vanguardia consciente del proletariado y para acelerar de tal manera la construcción del socialismo (Aníbal Ponce, 1999: 186-187).

EL ROL DE LOS EDUCADORES

No hay revolución educativa si no hay revolución social. Mientras tanto, sólo podemos contar con reformas, siempre y cuando tengamos la "conciencia clara" de los fines de nuestras acciones.

El sueño del hombre nuevo, aún en el contexto de la conformación de los modelos totalitarismos en Europa y la mirada romántica de la Rusia socialista que no ha sucumbido a la gran crisis capitalista, le insufla las esperanzas de la "necesaria" evolución al socialismo.

A los maestros y profesores los arenga para que acepten su condición obrera y de instrumento de sostener la falsa conciencia.

En un tiempo donde el viraje al nacionalismo está vigente, la "objetividad" material lo aleja del sentido concreto de los obreros, que en bloque histórico están llevando adelante un proceso de hegemonización con las clases subalternas que desembocará, para el caso de Argentina, en el movimiento peronista.

Los descamisados de su presente no se sentirán identificados con sus planteos, y una década después, aceptarán con orgullo ese nombre en boca de Evita.

Minimizar el color de la piel como un ejercicio de reconocimiento de universalización de lo humano resultó paradójicamente una exacerbación de lo local, propio

[3] Hacemos referencia a la obra teatral de Florencio Sánchez de 1903.

y autónomo, alejándose de lo universal de su propuesta, rechazado por los mismos a los que él se siente parte.

La imposibilidad de seguir viviendo en Argentina lo llevó a tierras del revolucionario México. Su pronta muerte no nos permite descifrar si el estar cerca de los movimientos indigenistas del México interior, lo hizo cambiar su urbana mirada sobre lo social.

Desde hoy nos podemos preguntar, especialmente los que trabajamos en educación; cuáles son nuestras posiciones, cómo seguir apostando a ella y para qué.

Podemos finalizar, como conclusión abierta, que consideramos al presente escrito como un acercamiento a comprender cómo este autoproclamado hijo de Sarmiento, seguidor del marxismo, define el lugar de la educación en sus propuestas "revolucionarias", al sujeto social de la revolución y a los contenidos educativos prioritarios en la construcción de la conciencia de clase, pensando especialmente en ese intelectual para el mundo, superador de fronteras raciales o estatales, que no entendía el sentimiento nacional por encima de la clase que se gesta a su alrededor.

BIBLIOGRAFÍA

Agosti, H. (1974). *Aníbal Ponce. Memoria y Presencia*. Buenos Aires: Cartago.

Burguiere, A. (1988). *Historia de familia. Tomo I.* Madrid: Alianza.

Galasso, N. (2007). *Aportes críticos a la historia de la izquierda argentina*. Tomo 1. Buenos Aires: Ediciones Nuevos Tiempos.

Ingenieros J. y Ponce, A. (1999). Revista de filosofía. *Cultura, ciencias y educación*. Bernal: UNQ.

Ponce, A. (1999). *Educación y Lucha de Clases*. México: Ed. Quinto Sol.

¿QUÉ TRABAJO ES EL TRABAJO DE EDUCAR?

González, Héctor[1]

RESUMEN

Dar centralidad a la categoría trabajo en el análisis de la educación fue una línea estratégica en la política de formación del SUTEBA. Avanzada la indagación sobre lo común a todo trabajo, se plantea la necesidad de develar su particularidad: Es un trabajo, pero ¿Qué trabajo?

Esta ponencia intenta abordar esta especificidad retomando la pregunta con que en 1988 Deolidia Martínez interpelaba a delegados y docentes de SUTEBA: "¿Qué produce el docente?".

Se caracteriza el trabajo de educar en sus dos dimensiones: como el trabajo de producir valores de uso que tienen que ver con la transmisión sistemática y socialmente determinada de conocimientos, informaciones, valores, sensibilidades, perspectivas sobre el mundo -cultura en suma-, que el trabajo social ha producido. Y en su dimensión socio histórica, como parte de la producción capitalista, subsumida a los requerimientos y lógicas del capital.

Focalizando en las relaciones que en el trabajo de producir la transmisión el trabajador establece con: a) el objeto de trabajo; b) con el otro con quien trabaja y; c) con quién paga su salario; se intentan desplegar algunos rasgos que caracterizarían su especificidad.

Entre otros: La relación constructiva, creadora, transformadora que se establece con el objeto de trabajo; su profundo sentido político y de responsabilidad social e histórica; el involucramiento integral del trabajador (cognición, intuición, imaginación, emoción, inconsciente).

El producir junto a un otro, con simultaneidad e imbricación de dos procesos de trabajo, donde al ser condición de producción el involucramiento activo del destinatario -el alumno- en el proceso en el cual el trabajador está produciendo, la movilización de la subjetividad pasa a ser un componente clave del proceso de trabajo de educar.

Particularidades que devienen de las determinaciones políticas y económicas que configuran y regulan este trabajo: relación obligatoria; producción de carácter colectivo en unidades de producción con procesos de trabajo y espacios fragmentados y diversidad de interacciones entre sujetos docentes y no docentes; múltiples regulaciones formales e informales, específicas y generales; la educación como derecho conquistado por las luchas históricas de los trabajadores, etc.

Palabras clave: Trabajo docente – Trabajo Educativo – Proceso de trabajo.

DEL EDUCAR COMO TRABAJO, A LA ESPECIFICIDAD DEL TRABAJO DE EDUCAR

Dar centralidad a la categoría trabajo en el análisis de la educación y de las escuelas, fue una de las líneas estratégicas que direccionaron la política de formación e investigación del SUTEBA para enfrentar hegemónicas representaciones (como

[1] SUTEBA-CTERA.

vocación, apostolado, misión civilizadora, profesión, etc.), con las que históricamente se intentó ocultar el carácter de trabajo asalariado que tiene el ejercicio de la docencia en el sistema educativo.

La recuperación de conceptos y categorías construidas por otros colectivos de trabajadores y por cientistas sociales para desentrañar la conformación del trabajo humano bajo el capitalismo, fue una herramienta clave en el trabajo de formación sindical con un sector laboral con dificultad por el peso de las mencionadas representaciones hegemónicas, en reconocerse como trabajadores.

Visionar, por ejemplo, un proceso de trabajo tan aparentemente alejado del docente como el plasmado en "Tiempos Modernos de Chaplin", poniendo la mirada en las similitudes, fue uno de los tantos recursos utilizados en los espacios de formación para intentar develar los comunes rasgos que, en tanto trabajo asalariado, tiene la docencia en el sistema educativo con todos los otros trabajos que están organizados según el modo hoy, hegemónico. Conceptos como proceso de trabajo, escisión concepción-ejecución, parcelación, puesto de trabajo, carga de trabajo, alienación, etc., permitieron comenzar a visibilizar situaciones, vivencias y sentidos del desempeño laboral que el discurso pedagógico dominante no permitía aprehender analíticamente o ni siquiera nominar.

En particular, ha posibilitado poner a la luz cómo el trabajo de los docentes fue concebido, organizado y regulado según la matriz del trabajo capitalista asalariado -como realización individual de tareas fragmentadas de cuya concepción y formulación el trabajador queda excluido- y cómo esa matriz, más allá de los discursos a la moda, está inscripta y operando tanto en la materialidad como en la dimensión simbólica del hecho educativo.

Avanzado este proceso de indagación sobre las cuestiones generales y comunes que hacen del ejercicio de la docencia en el sistema educativo un trabajo, se fue abriendo la necesidad de develar e investigar su particularidad. Es un trabajo, pero, específicamente, ¿qué trabajo?

Para abordar esta especificidad parece necesario volver a una de las preguntas que atravesaron los fundacionales debates que se dieron en SUTEBA sobre estos temas. En 1988, apenas dos años después de su conformación y pocos meses después de haber sido parte del histórico paro de 42 días de la CTERA que culminó con la Marcha Blanca, el Sindicato llevó adelante en todas las regiones educativas de la Provincia las "Jornadas de Desburocratización". Allí, por primera vez, delegados, directivos, inspectores y autoridades educativas se abocaron a identificar y analizar los procesos e instrumentos utilizados en el trabajo. La dificultad con que la mayoría de los docentes que asistimos a esas jornadas nos aproximábamos a conceptos sobre el trabajo nunca escuchados en las instancias de formación, se volvía casi insalvable cuando la compañera Deolidia Martínez (pionera e impulsora de los estudios sobre trabajo docente en Latinoamérica) al dar el encuadre conceptual nos interpelaba: "Un trabajador ¿Cómo cambia la realidad? Produciendo. ¿Y qué produce el docente?" (SUTEBA, 1989).

Este documento busca retomar la pregunta acerca de qué produce nuestro trabajo, y desplegar algunas cuestiones que a partir de ella se abren y que, a la manera de hipótesis, puedan impulsar futuros desarrollos investigativos sobre la especificidad del trabajo de educar.

¿QUÉ PRODUCE LA EDUCACIÓN?[2]

No nos ha sido fácil a los docentes, en términos históricos, entender nuestro hacer como trabajo. Más ajeno resulta referirnos al aula, a la escuela y al sistema educativo como lugares de producción.

La dificultad para pensar conjuntamente trabajo y producción no parece ser, por cierto, privativa de los docentes. En cualquier campo de la producción, la individualización y la fragmentación del trabajo dificulta enormemente la comprensión del trabajador individual acerca de la totalidad del hecho de trabajo del cual está formando parte. Reducido a la realización de "tareas" que le son prescritas, al trabajador se le escapa el sentido que tiene lo que él produce en relación con lo que el conjunto de los procesos de trabajo de los que forma parte está produciendo. Esto termina colocándolo en una relación de "ajenidad" con esa producción, no se reconoce en lo que colectivamente produce. Tal alienación lo lleva incluso a que no pueda reconocerse a sí mismo como productor, como hacedor, como creador de algo que antes de su trabajo no estaba en el mundo. Todo esto resulta funcional a la apropiación, por parte del capital, del producto del trabajo del trabajador.

En el campo de la educación, la individualización y fragmentación del empleo también genera, en quienes trabajan en la escuela, una relación de ajenidad con lo que colectivamente se produce. Cada uno puede reconocer lo que desarrolla en el circunscrito espacio y tiempo de sus tareas, y con los individuos con los que allí interactúa; pero le resulta difícil reconocerse en lo que colectivamente produce: la educación del conjunto de alumnos de una escuela, la educación del conjunto de niños o adolescentes de una comunidad, la educación de una generación de niños o adolescentes de un país. Este no reconocimiento de lo que en términos de colectivo se produce, lleva a que la escuela, el sistema educativo, la educación en su conjunto, terminan siendo vistas por sus propios productores como realizadas por otros: por las políticas educativas, por los gobiernos de la educación, por los técnicos especialistas de la educación, por los currículums, por la didáctica, por la "ciencia de la educación", etc.

Cada uno identifica como producto de su trabajo lo que tiene que ver con los resultados de su acotada tarea (el maestro o profesor en términos de la enseñanza de determinados contenidos disciplinares, el directivo en términos de lo que "gestiona", etc.), y le queda invisibilizada, como producción propia, la totalidad, riqueza y complejidad de la producción que como colectivo está realizando.

¿EN QUÉ CONSISTE ESA PRODUCCIÓN?

Históricamente el hombre, interaccionando con el mundo a través de su trabajo, ha ido construyendo su conocimiento sobre el mundo y su conocimiento sobre sí mismo. A partir de la primordial necesidad de sobrevivir y reproducirse como especie, el hombre acciona en un mundo que le presenta permanentemente límites, obstáculos, conflictos, interrogantes. Interviniendo en la producción de aquello que va a satisfacer sus necesidades, va produciendo hipótesis, respuestas, anticipaciones, estrategias, representaciones sobre sí mismo, valoraciones que le sirven para enfrentar tales límites, obstáculos, conflictos e interrogantes. Todo proceso de trabajo -por más simple que sea- produce algo en relación a cómo se

[2] 2 Reelaboración de materiales publicados en "*Trabajo docente y producción de conocimiento*". http://www.suteba.org.ar/download/el-trabajo-docente-y-su-produccin-37645.pdf

percibe, se conoce, se siente, se valora el mundo -natural y social-, el propio sujeto que trabaja, y el trabajo mismo. Producción múltiple que aquí abarcaremos con el término "conocimiento y cultura".

Pero, al mismo tiempo, el conocimiento y la cultura se transforman en un instrumento primordial para llevar adelante cualquier proceso de trabajo, que además produce conocimiento y cultura y requiere, como condición de realización y de mejoramiento, precisamente de conocimiento y cultura.

Dada esta dialéctica relación, la transmisión de lo ya producido resulta vital seguir satisfaciendo las necesidades del hombre. Esta transmisión tiene como primer ámbito de realización el propio proceso de producción (primitivamente la familia como unidad social de producción, luego los colectivos laborales, talleres, etc.). Pero a medida que las sociedades, los procesos para producir y los conocimientos van adquiriendo mayor complejidad, una gran parte de esa transmisión se va autonomizando de los procesos de producción y es objeto de procesos de trabajo específicos. La transmisión sistemática y socialmente determinada del conocimiento y la cultura, se transforma entonces en un campo del trabajo social y en una elaboración particular dentro del conjunto de la producción de la vida social. Surge el trabajo de educar: de producir determinados valores de uso que tienen que ver con la transmisión sistemática y socialmente determinada de conocimientos, informaciones, relaciones, valores, sensibilidades, perspectivas sobre el mundo, identidad -cultura en suma-, que el trabajo social ha producido.

En la actual conformación capitalista de la mayoría de las sociedades, el trabajo de educar queda, subsumido a los requerimientos y lógicas del capital. Los valores de uso que genera, son tensionados por las necesidades de producción de valor que busca su conversión en mercancías. Básicamente, a la educación se le asigna la formación y especialización de la fuerza de trabajo, es decir, contribuye a hacer valer una mercancía (la fuerza de trabajo) susceptible de ser vendida. Valorización que viene tanto por la adquisición de calificaciones para el trabajo como de actitudes y valores de acrítica aceptación y subordinación de la fuerza laboral al capital. En este sentido, si bien produce, y cada vez más, bienes tangibles e intangibles que directamente sirven a la valorización del capital, el trabajo educativo ocupa un lugar fundamental para el funcionamiento del modo de producción capitalista. De ahí que el análisis de lo que este trabajo produce tiene necesariamente que tomar en cuenta los procesos y disputas que se dan hoy en la totalidad de la producción de la vida social: la evolución y requerimientos del capital, las estrategias de confrontación de los trabajadores, las transformaciones en los sistemas de producción, la configuración de los Estados, las correlaciones de fuerzas a nivel global y al interior de los Estados, etc.

Ubicados en la perspectiva de lo que el trabajo de educar produce (en la doble dimensión apuntada de valores de uso y valores de cambio), y en el contexto de la contradicción capital-trabajo, intentaremos comenzar a indagar sobre su especificidad adentrándonos en las relaciones que el trabajador docente establece con el objeto de trabajo, con el otro con quien produce y con el sistema de producción en el cual se desempeña como trabajador asalariado.

RELACIÓN CON EL OBJETO DE TRABAJO

La producción de la transmisión supone una interacción del trabajador que educa con lo históricamente acumulado. Interacción que se da en procesos de trabajo que "actualizan" -en el sentido de poner en acto- esos conocimientos, valores,

sensibilidades, etc., construidos en determinados momentos, contextos y condiciones históricas, en el aquí y ahora de la situación de trabajo. Esta actualización necesariamente genera nuevas preguntas, contradicciones, perspectivas, precisiones, relaciones, etc., que provocan modificaciones en eso que se trasfiere: el conocimiento y la cultura no son transmitidos lineal ni mecánicamente, resultan re-construidos, re-creados, re-significados.

Un primer rasgo, entonces, de la especificidad de este trabajo lo podemos ubicar en el carácter productivo, constructivo, creador, de la relación que el trabajador establece con aquello que transmite. Confrontando con concepciones arraigadas que ubican al trabajo educativo en un lugar subordinado y meramente reproductor de lo creado en otros ámbitos de la producción del conocimiento y la cultura, esta perspectiva reivindica que la transmisión es una producción y que, como tal, implica una intervención constructiva, creadora sobre el objeto de trabajo[3]. Conocimiento y cultura se amplían, se enriquecen, se transforman con la incorporación de nuevos elementos, relaciones, enfoques, interrogantes creados en el concreto proceso de producción de su transmisión. La educación, entonces, lejos de ser "correa de transmisión" de lo que producen determinados campos de la producción social tradicionalmente legitimados como exclusivos productores del conocimiento y la cultura, aparece en un pie de igualdad con ellos, formando parte y cumpliendo un papel fundamental en esa producción.

Esta relación transformadora que se establece con el objeto de trabajo no puede analizarse en lo abstracto sino en el marco de las determinaciones históricas concretas en que se da dicha relación. Es imprescindible, por lo tanto, considerar lo ya señalado en cuanto a que, en el modo de producción hoy hegemónico, el conocimiento y la cultura tienen, para el capital, un doble valor. No sólo son productos del trabajo de los que pretende apropiarse para transformarlos en mercancías; por su condición de instrumentos primordiales en cualquier proceso de trabajo, son, además, algo cuya posesión y/o control le garantiza al capital poder sobre el trabajo. La transmisión del conocimiento y la cultura son, por consiguiente, un campo fundamental de la producción social que el capital necesita dominar para mantener subsumido el trabajo humano a sus intereses.

Con ese propósito es que, con la consolidación de los modernos estados capitalistas en la segunda mitad del siglo XIX, se construyeron los sistemas educativos nacionales y se conformó el propio trabajo de educar tal como hoy los conocemos. El trabajo de transmisión ha sido y sigue siendo, pues, un campo de disputa privilegiado en la confrontación capital-trabajo. La invisibilización de la docencia como trabajo ha buscado escamotear a la conciencia de los trabajadores docentes y de la sociedad toda, el profundo sentido político que tiene la producción de las escuelas; ha pretendido, sobre todo, ocultar -tras una imagen de neutralidad y "asepsia"- la relación eminentemente política que, en el trabajo de educar, el

3 - Es necesario hacer una aclaración sobre el uso del término objeto de trabajo. "Objeto de trabajo" -tal como fuera formulado por Marx- resulta insuficiente para analizar el proceso de trabajo de los docentes. Un desafío que aún enfrentamos es repensar este concepto -que fuera construido a partir del análisis de los procesos de trabajo en la producción industrial de esa época. Los intensos y aún no saldados debates que se vienen dando alrededor del trabajo material e inmaterial, pueden, sin duda, aportar elementos para resignificar este concepto. Es una tarea pendiente. Por estas limitaciones, es que cuando aquí hablamos de objeto de trabajo -para referirnos a aquello que se transmite en la educación- no podemos, por el momento, nombrarlo más que en términos generales como conocimiento y cultura y describirlo como: "conocimientos, informaciones, relaciones, valores, sensibilidades, perspectivas sobre el mundo, identidad, cultura, en suma."

trabajador establece -sea consciente de ello o no- con su objeto.

En Argentina, desde los comienzos del sistema educativo, se pensó y se organizó el trabajo de los docentes con una clara direccionalidad política: ser uno de los brazos ejecutores de un determinado proyecto de país. En la segunda mitad del siglo XIX los sectores de poder ligados al puerto de Buenos Aires habían logrado imponer, luego de cruentas guerras civiles, un proyecto económico y social afín a sus intereses y comenzaron la conformación de un modelo de Estado, de inspiración liberal, que garantizase ese proyecto. Uno de los pilares sobre los que se propuso asentar la construcción de ese proyecto fue el desarrollo de un sistema de educación pública con el objetivo de lograr una disciplinada y eficiente inclusión de los sectores populares al modelo económico y social en marcha. En la implementación de este objetivo se puso énfasis en la formación de trabajadores docentes consustanciados con ese modelo, e instrumentados para un trabajo de inculcación en los alumnos de los conocimientos, habilidades y valores que tal modelo requería. Y se generó en las escuelas y por sobre ellas, una férrea organización jerárquica que ejercía el control del trabajo de los docentes. (Birgin, 1997), (Donaire, 2009). Sin embargo, desde los comienzos del sistema educativo, y a lo largo de toda su historia, hubo resistencia de muchos docentes a este lugar asignado por los sectores de poder a la escuela pública y al trabajo docente (Vázquez y Balduzzi, 2000). Diversidad de experiencias áulicas, institucionales, comunitarias y sindicales -solitarias e ignoradas las más de las veces, progresivamente difundidas y multiplicadas luego- pusieron en cuestión la supuesta "asepsia" de aquello que se transmitía y la proclamada "neutralidad" del trabajo de transmitirlo. La identificación que fueron asumiendo muchos docentes con los trabajadores y los sectores populares, el compromiso con sus luchas y la comprensión del lugar estratégico que tenía la educación en esas luchas, fueron generando proyectos educativos con eje en la transmisión de otros saberes, conocimientos, valores, miradas sobre el mundo, que no formaban parte del modelo cultural dominante o que estaban en abierta confrontación con él.

En tanto la relación del trabajo de educar con su objeto -el conocimiento y la cultura- es eminentemente política, sea el trabajador consciente o no de ello, sea su accionar intencional o no, sea por acción o por omisión, su trabajo lo está involucrando decididamente -en un sentido reproductor o emancipatorio del orden existente- en las disputas políticas, sociales y culturales de su tiempo. De ahí, el particular sentido y alcance que adquiere el componente "responsabilidad" en el análisis y valoración de los puestos de trabajo docente. No es sólo una responsabilidad con cada uno de los individuos a quienes se educa, es también una responsabilidad social en cuanto a que todo proyecto pedagógico o didáctico -por ese carácter transformador y fundado políticamente que tiene el trabajo de educar- es, en rigor, un proyecto político educativo que incide en la comunidad en la que se trabaja.

Más aún, se puede hablar de una responsabilidad que podríamos denominar "histórica" en relación al conocimiento y la cultura humana. Lo que se va transmitir -el acumulado de conocimientos, informaciones, valores, sensibilidades, perspectivas sobre el mundo, rasgos de identidad, cultura en suma- tiene detrás o como fundamento el trabajo, los esfuerzos, las pasiones, el sufrimiento, los fracasos, los sueños de generaciones y de pueblos; es producto de una conflictiva historia de luchas individuales y colectivas. En la necesaria selección y adecuación -se reitera- consciente o no, cada trabajador docente hace al organizar su trabajo está tomando partido en aquellos pretéritos conflictos, sea el objeto un teorema, un concepto

político, una perspectiva artística o un juego. Con su puesta en "acto" en el aquí y ahora de la clase está contribuyendo a sostener o a sepultar en el olvido algo del sentido de las luchas que enmarcaron en su momento la producción de tal objeto. Pero la responsabilidad histórica del trabajo no es sólo con el pasado, es también con el futuro: lo que está contribuyendo a sostener o a sepultar en el olvido, forma parte ya de lo que construirá ese futuro. (Martínez, 2013).

Finalmente, otro rasgo identitario de este trabajo -que deviene de la relación transformadora, política y responsable que en el trabajo de educar se establece con el objeto de trabajo- es que, para el trabajador, supone un involucramiento que va más allá de lo cognitivo. En verdad, cualquier empleo moviliza la totalidad de los aspectos del trabajador. Esta idea se contrapone a antiguas, aunque aún vigentes, concepciones dualistas del trabajo que, a partir de plantear una distinción tajante entre cuerpo y mente, oponen como cosas separadas el trabajo manual al trabajo mental. Cuerpo y mente participan siempre en todo hecho de trabajo. Más aún, la conocida cita de Marx acerca de que la diferencia radical entre la abeja que ejecuta con perfección las celdas de su colmena y un maestro constructor está en que el resultado del trabajo de éste, ya existía en su mente antes de comenzar el proceso, da cuenta de la inescindible presencia de lo simbólico en el acto de trabajo. Y lo simbólico implica un involucramiento de lo intuitivo, lo imaginativo, lo valorativo, lo emocional, lo inconsciente. En el trabajo educativo, donde justamente la interacción con signos y símbolos ocupa un lugar central en el proceso de trabajo, la movilización de esos otros aspectos y capacidades del trabajador asumen una importancia relevante, el involucramiento de su subjetividad constituye un requerimiento de los puestos de trabajo docente y son, por lo tanto, componentes centrales a la hora de analizar su carga.

PRODUCIR CON OTRO

El análisis de la relación transformadora, política, responsable y con fuerte involucramiento subjetivo que se establece con el objeto de trabajo necesitamos enmarcarlo en lo que probablemente sea otro de los rasgos más específicos de este trabajo: se produce con un otro.

Toda transmisión -la que se produce sistemática y políticamente determinada mediante la educación y la que se produce socialmente por otras múltiples vías- supone necesariamente dos sujetos: el que transmite y el que se apropia de eso transmitido. Postular la educación como producción de transmisión, implica entonces reconocer algo sin duda radicalmente distintivo en este trabajo: el trabajador no sólo produce para un otro: produce junto con ese otro. Este es un rasgo compartido con algunos otros trabajos como el de salud, el cuidado de personas, el entretenimiento, algunas actividades artísticas, etc.- supone que es condición de producción el involucramiento activo del destinatario -el alumno- en el proceso de trabajo -o por lo menos en un momento clave del mismo- en el cual el trabajador está produciendo. Es decir, la educación es una producción que requiere de la simultaneidad pero también la imbricación de dos procesos de trabajo: el de transmisión, que lleva adelante el trabajador que educa, y el de apropiación que realiza el destinatario de esa transmisión.

Tener en cuenta la participación de otros sujetos, no trabajadores, en el proceso de producción de la transmisión, desafía los marcos conceptuales existentes sobre el trabajo. Marcos que fueron construidos, fundamentalmente, a partir de la producción material. Incluir a ese otro en el análisis del proceso de trabajo abre a

temas que requieren de otras perspectivas teóricas. Una cuestión a tomar, fundamental a nuestro juicio, es la de la movilización de la subjetividad.

Porque la simultánea actividad de trabajador y destinatario no es una mera coexistencia en un espacio y un tiempo, sino que la imbricación de los dos procesos determina que se establezca entre ambos sujetos, una relación intersubjetiva, acentuada por la ya mencionada naturaleza simbólica del objeto de trabajo: la producción de la transmisión del conocimiento. Y la cultura necesita que docentes y alumnos se involucren subjetivamente con esos objetos, por lo tanto, entre ellos. Esta relación intersujetiva -y la consecuente movilización subjetiva- es condición para que pueda darse el proceso de producir transmisión.

Un abordaje posible de este componente emocional en el trabajo de educar, podría explorarse a partir de las investigaciones sobre el Trabajo Emocional (TE) que se vienen realizando en las últimas décadas en el sector servicios. Para esta corriente de la Psicología del Trabajo, el trabajo emocional se refiere al esfuerzo, la planificación y el control necesarios para expresar las emociones organizadamente deseables durante las transacciones interpersonales. En una definición más precisa, abarca "todos aquellos procesos psicológicos y conductas conscientes y/o automáticas que se derivan de la existencia de normas organizacionales sobre la expresión emocional, sobre la experiencia emocional o sobre ambas, que regulan las distintas interacciones implicadas en el desempeño de un puesto y que pretenden facilitar la consecución de objetivos organizacionales sobre la expresión emocional asociados con el logro de otros objetivos, operativos y/o simbólicos de mayor orden" (CNCT, 2000). Tanto la expresión de emociones como la experiencia de esas emociones (sentimientos y pensamientos que acompañan a la emoción) están presentes, sin duda, en nuestro trabajo, y probablemente algunas descripciones que se hacen acerca de los procesos psicológicos y las estrategias individuales implicados en la realización del trabajo emocional, puedan aportar a desentrañar algo de nuestro trabajo. Sin embargo, es necesario estar advertidos que los estudios sobre TE se realizan desde la perspectiva de las empresas y en función de aumentar su productividad. Con el acelerado crecimiento del sector servicios en las economías, y, en general, del lugar clave que tiene la atención del cliente en las estrategias de comercialización de todas las empresas, el componente emocional del trabajo -elemento esencial para la evaluación de la calidad del servicio prestado y la satisfacción del cliente- está estrechamente vinculado con la obtención de la ventaja competitiva. De ahí el sesgo que tienen estos estudios y su derivación en la elaboración de prescripciones -normas organizacionales sobre las emociones- que determinan qué emociones el trabajador debe experimentar y expresar, o suprimir, como parte de su trabajo y para la mejor consecución de los objetivos de la empresa.

Otro abordaje, que en SUTEBA se ha venido desarrollando desde hace muchos años, tiene que ver con aportes de la teoría psicoanalítica. Mabel Ojea, Coordinadora del Área de Desarrollo y Planeamiento de la Secretaría de Salud así lo sintetiza:

> Para que se produzca transmisión, en esa relación tiene que haber una asimetría, una diferencia de posición entre uno y otro. El trabajador tiene algo que el otro no, y lo ofrece; y en ese ofrecimiento produce el lugar del otro, del alumno, y convoca su deseo de aprender. Ahora bien, el que está en posición de aprendiz está allí con toda su humanidad, reviviendo, de algún modo, otras relaciones asimétricas que han sido la matriz para que esta nueva sea posible. Está reeditando vínculos más primarios; hay entonces una suposición de saber -al docente se le atribuye que "sabe"- hay una demanda. Una particularidad distintiva en el trabajo con un otro es que ese otro introduce una dimensión que

> la producción material no tiene, es la dimensión de la demanda; ese otro está ahí con toda su humanidad, su ambivalencia y su angustia. Esta demanda tiene que ver con que hay una matriz de autoridad que éste tiene respecto del otro, que es su matriz primaria, que la tenemos cada uno de nosotros. Es una demanda no a él, en cuanto persona, sino a una figura, a una posición que él construye por estar ahí. Una complejidad de este trabajo es que el docente se va encontrar con que tiene treinta, veinte, quince alumnos y cada uno tiene su matriz primaria, cada uno de esos otros está ahí con su matriz y su demanda. Una segunda cuestión a considerar en esta relación asimétrica: que el que está en la posición de dar tiene un deseo. Ese deseo que algunos llaman "deseo de enseñar", es lo que motoriza, propulsa, el deseo del otro, es el que inventa el deseo del otro. Es condición para que esa relación funcione; si ese deseo no está, no funciona. Para que haya aprendizaje, acto educativo, tiene que haber alguien con un deseo de estar ahí, de compartir conocimiento, de transmitir el apasionamiento. Una tercera cuestión, es que todo esto debe ser hoy estudiado en relación con lo que, históricamente, es el resquebrajamiento de las instituciones: el debilitamiento o desaparición de una escena que se supone está ahí. Siempre hay una escena previa, una escena que es social y antecede a los actores. Si no está la escena para el docente es difícil, es una tarea con fórceps. Entonces hay que construirla. En el video "Elogio de la incomodidad" (CTERA, 2013), un docente dice "en la institución tuvimos que inventar al alumno". Ahí hay algo de esto de construir la escena.

Otro interesante punto de partida para adentrarnos en el componente subjetivo que caracteriza al "producir con otro", podemos encontrarlo en lo que Paolo Virno denomina procesos de "producción inmaterial afectiva", que él caracteriza como una compleja red lingüística, comunicativa y vincular, difícil de mirar mientras está ocurriendo, pero que se vive y se siente a través del cuerpo (Martínez, 2013). Queda destacado aquí el lugar central que tiene el lenguaje en esa interrelación de procesos de trabajo. El lenguaje verbal, con toda su ambivalencia en tanto la situación de diálogo supone reglas no explícitas que en una comunidad determinada dirigen la conversación entre los individuos, y donde las mismas palabras pueden tener distintos significados según la forma de expresión, la entonación, el volumen, hasta el cuándo y dónde se las dice. Y también el lenguaje corporal, donde a través de la actitud física, la postura corporal, la tensión muscular, el gesto, el movimiento, el desplazamiento, la mirada, la expresión facial, se está transmitiendo algo que subraya, complementa, modifica, pone en cuestión o directamente niega lo que las palabras están enunciando. Esta ambivalencia del lenguaje da un marcado carácter hermenéutico al trabajo de educar. El trabajador no es, en el acto de trabajar, un espectador en situación de analizar con distanciamiento esa "compleja red lingüística, comunicativa y vincular" sino que está involucrado -con su mente, su cuerpo, su subjetividad- en el aquí y ahora de una multiplicidad y simultaneidad de situaciones comunicativas con esos otros con los cuales está produciendo; situaciones que debe interpretar para poder tomar decisiones. Más aún, para poder interpretar, antes debe haber seleccionado, en esa multiplicidad de situaciones, sobre qué aconteceres, información, signos e indicios va a focalizar su atención para, recién después, adjudicarles un sentido. En esta permanente tarea de selección e interpretación el trabajador debe apelar a diversidad de saberes y conocimientos, algunos disciplinares (conocimientos didácticos, psicológicos, de grupo, sociológico, etc.) y otros por él construidos en su experiencia laboral.

La indagación acerca de la movilización de la subjetividad -del trabajador y del

alumno- en el proceso de producir la educación deberá dar lugar a un análisis minucioso de su incidencia en la conformación de los procesos de trabajo educativo.

Por citar sólo un ejemplo: que el involucramiento subjetivo del alumno sea requisito para que pueda producirse la transmisión implica que esa movilización no puede esperarse a que suceda de manera espontánea; es algo que forma parte del proceso de trabajo y lo complejiza: la movilización de la subjetividad supone dinámicas difícilmente previsibles (Cornejo, 2012) y por lo tanto planificables y evaluables. La impresividad, la incertidumbre, la fluidez de las situaciones en las que se desarrollan los procesos de trabajo tienen que ver, además, con el propio carácter creador, transformador del trabajo de educar: su producto -la apropiación por parte del otro- también es transformadora de ese otro sujeto, es transformadora en una dirección y en una dimensión por completo impredecible. Porque en la experiencia educativa, el alumno no sólo se está apropiando de un determinado objeto de conocimiento, está construyendo formas de percibir y nombrar la realidad social, formas de relacionarse con los demás, formas de ubicarse en el mundo (Cornejo, 2012). Transformaciones no fácilmente visibles, constatables, verificables, y mucho menos en lo inmediato.

Para la patronal, esta opacidad de los procesos de producción educativa pone serios límites a su pretensión de apropiarse del conocimiento sobre el trabajo; conocimiento que le permitiría, como en otras ramas de la producción, imponer una reorganización racional del trabajo -tareas definidas con tiempos prescriptos- que le garanticen control sobre el trabajo. Pero también para el trabajador tiene consecuencias: le dificulta visibilizar su propio trabajo y su propia producción. Además, el hecho de quedar tan en un primerísimo primer plano su relación con los alumnos y de tener tanto peso en su subjetividad todo lo que le implica esa relación, lo condiciona a una perspectiva muy individual sobre su hacer y le impide percibir la real dimensión colectiva que tiene su trabajo.

DIMENSIÓN ESTATAL DEL TRABAJO DE EDUCAR

Lo hasta aquí planteado sobre el trabajo de educar -producir con otro en una interacción de naturaleza transformadora, política, responsable y de fuerte implicancia subjetiva con el objeto de trabajo- debe aún ser atravesado por la consideración de las determinaciones políticas, económicas e históricas que lo configuran y regulan. De lo contrario, parecería corresponder a la descripción de un trabajo y una producción de tipo artesanal, cuando en rigor se trata de trabajo asalariado en un complejo sistema de producción que está organizado y regulado por el Estado, de quién dependen también las condiciones materiales y simbólicas que determinan en gran medida los recursos y las limitaciones para el trabajo.

Esta dimensión estatal determina, entre otras cuestiones, que sea un trabajo fuertemente sujeto a una red de variadas y, a veces, contradictorias regulaciones: regulaciones específicas -las leyes de educación, el estatuto del docente, los reglamentos y circulares, los programas, los documentos curriculares, el proyecto institucional, etc.- y regulaciones generales: el Código Penal, Ley de Protección Integral de los Derechos de niñas, niños y adolescentes, normativas sobre seguridad e higiene, etc.[4]. Esto implica, para el trabajador, que a la complejidad ya mencionada de tener que dar respuesta inmediata a la multiplicidad, simultaneidad e

4 - No poco peso como regulador -informal- de este trabajo tiene la valoración social que se construye sobre el mismo, la agenda que los medios dominantes imponen, las tradiciones de la cultura escolar, el sentido común de las comunidades, etc...

imprevisibilidad de situaciones que se dan en el producir con otros, se sume que, en esa inmediatez, debe tener presente ajustarse a cada una de esas regulaciones en cada una de sus respuestas.

También determina que aquello que la escuela tiene que producir está definido socialmente a través de normas y documentos de distinto tipo. Ahora bien, como sucede en todo trabajo, hay una distancia entre el trabajo prescripto y el trabajo real que el trabajador efectúa en el momento de la producción (Dejours, 1998) Sin embargo, en la educación, esta distancia tiene una particular magnitud: por la naturaleza no tangible de la producción, no hay posibilidad, como en la producción de objetos materiales, de "normalizar" los productos y por lo tanto los procesos de producción; esto hace que la producción termine de definirse en el trabajo que realiza cada conjunto de trabajadores en cada escuela; los procesos de trabajo dependen, en gran medida, de una lógica interna que se construye en cada colectivo de trabajo y en estrecha relación con las particulares condiciones materiales y simbólicas que conforman esa unidad de producción que es la institución educativa; es una lógica "original", no fácil de repetir o trasladar literalmente a otras situaciones o localizaciones.

El tema de lo colectivo constituye, probablemente, uno de los rasgos centrales que devienen de la dimensión estatal de este trabajo.

La educación ha sido organizada por el Estado como una producción de carácter colectiva en unidades de producción complejas, con procesos de trabajo, espacios y tiempos fragmentados, e interacciones entre diversidad de trabajadores (que realizan trabajo docente y otros tipos de trabajos).

Analizar la organización colectiva del trabajo es clave para entender qué y cómo se produce. Lo enfatiza Deolidia Martínez: "Los procesos de trabajo colectivos, tan ocultos y tan visibles a la vez por su carácter múltiple de realización cotidiana o cercana en tiempo y espacio, son hallazgos de gran valor cuando abren su carácter colectivo, es decir toda su gama de lazos de acciones y realizaciones encadenadas, que de tan obvias están invisibilizadas por la costumbre, el prejuicio y la sinrazón. Tema central en toda investigación sobre trabajo" (Martínez, 2013).

Expandir el foco de mirada de las tareas individuales y abarcar los procesos colectivos lleva a reconocer que la producción de transmisión trasciende el espacio-tiempo del aula y se realiza en cada uno de los momentos y lugares en que transcurre el encuentro de los sujetos -los distintos sujetos- donde se localiza la producción. Stella Maldonado, nuestra entrañable Secretaria General de CTERA, solía decir: "la que enseña es la escuela".

Por supuesto que todo espacio de trabajo está "enseñando" algo a los que allí trabajan[5]; pero en el caso de la educación, el carácter "enseñante" que tiene la configuración material, simbólica y organizacional de la unidad de producción es parte inescindible de los procesos colectivos de producción. "La que enseña es la escuela", es algo distinto a decir "quien enseña es el colectivo docente". La afirmación de Stella coloca como central el carácter colectivo del trabajo de educar al tiempo

5 Este es un elemento cada vez más significativo en las estrategias que el capital desarrolla en su permanente necesidad de expandir la productividad del trabajo. Lo que el diseño material y organizacional de la empresa, de los locales de producción y de los puestos de trabajo busca producir como "enseñanza" -disciplina, motivación, contracción al trabajo, expectativas de progreso individual, competencia por el éxito, identificación con la empresa, incertidumbre por el futuro, miedo, "obediencia debida", etc.- son condicionamientos que, de manera consciente o inconsciente, mantengan a la fuerza laboral sujeta a lo que es en verdad lo fundamental de su producción: extraer plustrabajo y crear valor.

que propone una desafiante apertura conceptual que busca dar cuenta de lo material, lo simbólico y lo organizacional, no como "contextos" sino como dimensiones de lo colectivo en la producción de la transmisión.

En el mismo sentido, Silvia Vázquez plantea:

> A nuestro entender cuando se habla de trabajo docente colectivo se alude en realidad al trabajo educativo, en tanto la educación es un proceso sistemático, institucional y social en el que trabajan diversos sujetos. Es mucho más que la simple sumatoria del trabajo de los docentes que enseñan cada uno individualmente a un grupo de alumnos en un aula (Vázquez, 2013).

A manera de introducción a un tema que requiere de un estudio en profundidad, proponemos ligar la noción de trabajo colectivo a la idea del carácter social de la producción y contextuarla en una forma social determinada, históricamente constituida.

Dice Marx (1998): "Tan pronto como los hombres, de tal o cual modo, trabajan los unos para los otros, su trabajo asume una forma social". Al establecer relación con otros en la producción de aquello que necesitan para su supervivencia, el trabajo individual se convierte en parte del trabajo social, al tiempo que la producción se va socializando. En el desarrollo de las sociedades humanas, de las formas iniciales de trabajo en común se fue pasando a una división técnica y social del trabajo que hizo cada vez más interdependientes y complejos los procesos de producción. Al mismo tiempo, fue mostrando que organizar la producción a partir de la conformación de grupos de trabajadores con tareas parceladas aumentaba la productividad del trabajo y generaba un excedente. Sobre este descubrimiento -y con el propósito de apropiarse de ese excedente- se despliega el modo capitalista de producción. Exacerbando la división del trabajo e imponiendo como dominante la forma asalariada, el sistema capitalista generalizó la socialización de la producción. Hoy, el más simple objeto o servicio que el mercado ofrece para satisfacer alguna necesidad del consumidor, tiene detrás el trabajo de conglomerados de trabajadores realizando diversidad de procesos de trabajo, en formas de producción cada vez más especializadas, en variadas locaciones, con múltiples articulaciones e interdependencias y sometidos a distintos tipos de relaciones laborales, basadas todas en la venta de la fuerza de trabajo como única posibilidad de supervivencia.

Pero la socialización de la producción, clave para el capital en su necesidad de explotar el trabajo, crea, contradictoriamente, condiciones para que los trabajadores resistan esa explotación. La división del trabajo lleva a que la producción reúna a un conjunto de trabajadores alrededor de un mismo objetivo; especializar el trabajo tiene como contrapartida la necesidad de la cooperación; la obligada convivencia en los lugares de trabajo abre al aprendizaje de los valores de la vida colectiva; que los trabajadores estén sometidos a la misma forma y condiciones de venta de su fuerza de trabajo los nuclea en la necesidad de luchar unidos por sus reivindicaciones, desde las más pequeñas hasta las estratégicas.

La socialización de la producción transforma el trabajo individual o el trabajo en común con otros en algo cualitativamente distinto: el trabajo colectivo. La organización colectiva del trabajo conforma una fuerza productiva que es mucho más que la simple sumatoria del trabajo de cada trabajador; la inteligencia, la habilidad, el ingenio, la imaginación, la creatividad presentes en estado potencial en cada uno, resultan movilizadas al poder quedar inscriptas en una dinámica común (Dejours, 1998); la experiencia del trabajo compartida posibilita construir conocimiento sobre el trabajo, sobre los problemas que se enfrentan y las formas de resolverlos, y conciencia sobre la fuerza que da lo colectivo; la vida compartida en el

espacio-tiempo del trabajo genera subjetividades y vínculos que trascienden el ámbito laboral e inciden productivamente en la vida social.

Desde esta perspectiva se puede postular que el trabajo de educar, tal como está organizado por el Estado en las sociedades capitalistas, es trabajo colectivo. Sin embargo, es necesario aún mucha indagación y desarrollo conceptual para avanzar en una cabal comprensión de lo que significa lo colectivo del trabajo educativo. Por citar sólo algunas cuestiones:

- develar convergencias y tensiones que atraviesan una fuerza de trabajo constituida por trabajadores docentes y por trabajadores de otros trabajos que participan de la producción de educación;
- incluir a la escuela -en su realidad material, social e histórica- como parte de lo que conforma la fuerza productiva del trabajo educativo colectivo;
- dilucidar el lugar que tiene en lo colectivo ese otro -el destinatario de la transmisión- con quien se está produciendo; (Pantolini, 2003).
- analizar lo que significa que la producción colectiva tenga que ver con el derecho de ese otro, y que, para el sujeto que se apropia, implique una relación de obligatoriedad con quien transmite;
- profundizar en la comprensión de esta doble condición del trabajo de educar -ser una producción con un otro y al mismo tiempo ser una producción colectiva- e imaginar, en concreto, qué condiciones y que organización demandar para que el efectivo desarrollo de este trabajo.

Indagar sobre la dimensión estatal de este trabajo -determinante para entender su especificidad- es una tarea que está en sus inicios. En los 90 y comienzos de los 2000, los estudios sobre trabajo docente llevados adelante por SUTEBA y CTERA estuvieron muy ligados a la profundización del sentido y el alcance del carácter público y popular de la escuela. En la última década comenzó a ponerse una mirada más detenida sobre lo que supone el carácter estatal de la escuela pública. A partir del proceso político iniciado en el 2003, donde el Estado no solo volvió a tener centralidad en el sostenimiento de la Educación sino que recuperó su lugar como articulador y movilizador de un proyecto de país al servicio de las mayorías populares, cobró relevancia pensar la escuela pública como ámbito de realización de políticas públicas -educativas pero también culturales, de infancia, etc.- y al trabajador de la educación en tanto trabajador del Estado. Hoy, en que, convalidado por las urnas, vuelve a instalarse un proyecto neoliberal que opera frontalmente para desmantelar un Estado garante de los derechos sociales y reponerlo en su condición de sostenedor de las leyes de mercado, ambas cuestiones quedan en un primer plano de los debates y de las disputas.

La educación pública está en la mira de un poderoso dispositivo político-mediático que busca deslegitimarla como instrumento fundamental en la concreción de la educación como derecho; un derecho que se fue conquistando en las luchas históricas del movimiento obrero y se fue ampliando -y en esto tuvieron un importante papel la movilización de los trabajadores docentes de las últimas décadas- de derecho individual a derecho social. Y, simultáneamente, se pretende reorientar el carácter transformador y el sentido político del trabajo de educar en la dirección de instalar concepciones y valores funcionales a la mercantilización del conocimiento y del conjunto de la vida social; y reconfigurarlo en sus condiciones, salario, estabilidad, etc.

Lo que está en disputa es qué va a producir el trabajo educativo.

Seguir construyendo conocimiento sobre el trabajo de educar es sumar

instrumentos para la lucha organizada que históricamente dan los trabajadores de la educación por un trabajo que produzca emancipación.

BIBLIOGRAFÍA

Birgin, A. (1997). *Las regulaciones del trabajo de enseñar. Vocación, Estado y Mercado en la configuración de la docencia*. Tesis de Maestría. Flacso. Recuperado de: http://www.opech.cl/bibliografico/Doc_Docente/S_Las_regulaciones_del_trabajo_de_ensenar_vocacion_estado_y_mercado_en_la_configuracion_de_la_docencia_Birgin.pdf),

CNCT (2000). *El trabajo emocional: concepto y prevención*. Recuperado de: www.insht.es/InshtWeb/Contenidos/Documentacion/FichasTecnicas/NTP/Ficheros/701a750/ntp_720.pdf

CTERA (2013). *Elogio de la Incomodidad*. Video. Recuperado de: https://www.youtube.com/watch?v=uQzCbnwnRvs

Cornejo, R. (2012). *Nuevos Sentidos del Trabajo Docente: Un Análisis Psicosocial del Bienestar/Malestar, las Condiciones de Trabajo y las Subjetividades de los/as Docentes en el Chile Neoliberal*. Recuperado de: http://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/111523/cs-cornejo_r%20.pdf?sequence=1

Dejours, C. (1998). *El factor humano*. Buenos Aires: Humanitas.

Dejours, C. (2000). Psicodinámica del trabajo y vínculo social. Revista *Actualidad Psicológica*.

Donaire, R. (2009). *La clase social de los docentes*. Serie Formación y Trabajo Docente N°2. Buenos Aires: Ediciones CTERA.

Marx, K. (1998). *El capital.* Tomo I. Madrid: Siglo XXI.

Martínez, D. (2013). *El trabajo en la Universidad. Pequeña introducción a un texto para dar batalla.* Recuperado de: http://www.scielo.org.ar/pdf/eb/v23n1/v23n1a04.pdf

Pantolini, (2003). Más de uno ya es colectivo. Revista *La Educación en nuestras manos*, Nº 69. Recuperado de: http://www.suteba.org.ar/download/el-trabajo-docente-un-trabajo-colectivo-36702.pdf

SUTEBA (1989). *Hacia la desburocratización educativa.* Cuadernillo de Sistematización de las Jornadas de Desburocratización.

Vázquez, S. y Balduzzi, J. (2000). *De apóstoles a trabajadores*. Buenos Aires: Ediciones CTERA.

Vázquez, S. (2013). *Construir otra escuela secundaria. Aportes desde experiencias pedagógicas populares.* Buenos Aires: La Crujía.

EL DOCENTE COMO TRABAJADOR INTELECTUAL. AUTONOMÍA Y CONDICIONAMIENTOS

Hillert, Flora M. | Lobasso, Florencia[1]

RESUMEN

En el actual contexto nacional de retorno de políticas neoliberales, en el marco de la globalización, cabe preguntarnos sobre la potencialidad transformadora del docente: ¿Cuáles son sus posibilidades de autonomía y cuáles sus limitaciones?

El concepto de autonomía es un concepto polisémico: puede referirse al profesional liberal que no trabaja en relación de dependencia, o a una situación en que los sujetos y las instituciones quedan librados a su propia suerte, y se invoca una autonomía solitaria para "competir" y "triunfar".

En esta ponencia, la autonomía del docente remite a su autonomía intelectual. Como trabajador intelectual el docente se propone desarrollar en sus alumnos el pensamiento crítico. Esto supone que el educador mismo no puede menos que hacer ejercicio personal del pensamiento crítico en relación con los contenidos de enseñanza, pasarlos por su propio tamiz, pensar por sí mismo, para una transmisión de los contenidos prescriptos ni dogmática ni "a la moda", sino conciente.

Se trata de desarrollar un pensamiento crítico que implique reconocer por qué proyecto social y político se expresan los docentes. O desarrollar interpelaciones desde los distintos proyectos sociales y políticos que permitan reconocer la multiplicidad de posiciones del docente, sus resistencias, contradicciones, resignificaciones e historias. Tradicionalmente, la relación privilegiada del docente como funcionario del Estado, suponía cierta neutralidad política y una distinción entre actividad educativa y actividad política. Ser agente o sujeto responsable del desarrollo de determinadas políticas de Estado, hace que las posiciones asumidas por el docente estén atravesadas por una multiplicidad de tensiones y contradicciones.

Esto plantea la necesidad de ejercer el pensamiento crítico también sobre los discursos estatales, ya sea que se coincida o disienta con ellos.

La autonomía no implica neutralidad; una autonomía no individualista, con horizontes y proyectos colectivos, es una forma de construcción hegemónica.

PRESENTACIÓN

En esta ponencia se abordan en primer lugar, las diferencias entre el pensamiento ingenuo y el pensamiento crítico emancipador, que requiere del trabajo intelectual. Se ubica luego a los docentes como trabajadores intelectuales, y se analizan sus tensiones como trabajadores asalariados funcionarizados en relación con su subjetividad, en los niveles de la enseñanza curricular y de la participación sindical y política. La intención del trabajo consiste más en abrir interrogantes sobre problemas nuevos que en encontrar respuestas, las que necesariamente deberán ser resultado de un trabajo colectivo.

[1] FFyL-UBA.

PENSAMIENTO CRÍTICO, PENSAMIENTO INGENUO

El actual contexto nacional de retorno de políticas neoliberales y el marco de la globalización, invita a preguntarnos sobre la potencialidad de resistencia y transformación de los docentes.

Siempre se ha vinculado la capacidad transformadora al desarrollo del pensamiento crítico. Desde la modernidad, se entiende que el pensamiento crítico es imprescindible para avanzar más allá de las informaciones de los sentidos, del pensamiento espontáneo e ingenuo, del sentido común, de los prejuicios, del contagio de la opinión pública. Los textos de pedagogía sostienen el principio del pensamiento crítico como básico, los educadores lo asumimos como supuesto clave de nuestra tarea: plantear la pregunta, la problematización, no aceptar respuestas fáciles a problemas complejos, buscar la multicausalidad. El pensamiento crítico nace ligado a las ideas de emancipación y autonomía, a la idea de educarnos para ser libres. Así lo entendía Freire cuando lo comparaba con el pensamiento crítico con el ingenuo.

El neoliberalismo apela en todo sentido al pensamiento ingenuo, que no problematiza, busca respuestas fáciles e inmediatas, seductoras: pinta la quimera de una libertad individualista que puede elegir o decidir sin limitaciones; naturaliza un horizonte de intereses privados y presentes, la avidez por el consumo de marcas y noticias sin más reflexión; naturaliza el prejuicio sobre el que se asientan las discriminaciones. El pensamiento ingenuo sirve a la dominación, a la hegemonía dominadora.

Por eso Alejandro Rozitchner y Marcos Peña difunden el credo del optimismo y el entusiasmo acríticos: “En la Argentina se piensa que ser crítico es ser inteligente, pero nosotros creemos que ser entusiasta y optimista es ser inteligente, y que el pensamiento crítico llevado al extremo, le ha hecho mucho daño a la Argentina”, recita Marcos Peña. (Peña, 2016)

Y Alejandro Rozitchner (2016) dispara que el "pensamiento crítico" es un "valor negativo" enseñado en las escuelas nacionales y objeta que los docentes aspiren a que sus alumnos desarrollen pensamiento crítico: “¿Cómo hacemos para que la educación les de a los chicos algo que los haga más felices, capaces y productivos?", y para ello propone "talleres de entusiasmo".

Es decir que el discurso del entusiasmo acrítico interpela directamente a la escuela, a la educación, y a nosotros los docentes. Este pensamiento no necesita ni de estudios ni de intelectuales: identifica el objeto con el objeto de estudio (la cosa con la cosa pensada) y como absolutiza y naturaliza el presente no se preocupa ni por causas ni por transformaciones. Por el contrario, muy lejos del cambio, promueve el mantenimiento del statu quo, el miedo a lo desconocido, a lo nuevo, el miedo a una sociedad alternativa.

A mucha distancia de esto estamos los docentes, trabajadores intelectuales por excelencia.

LOS DOCENTES, TRABAJADORES INTELECTUALES

Claro que todos los seres humanos somos intelectuales, todos pensamos cuando hacemos, y todos tenemos cierta concepción del mundo: entre ellos, madres y padres, estudiantes, porteros y porteras, cocineros y cocineras, choferes, y demás miembros de la comunidad escolar.

Los docentes, como seres humanos, somos iguales a madres y padres, estudiantes, porteros y porteras, cocineros y cocineras, choferes, y otros miembros de la

comunidad educativa. Pero al igual que cada uno de los actores con los que interactuamos, somos "iguales diferentes", porque nos diferenciamos por nuestra función o nuestro trabajo intelectual específico: reelaborar, reconstruir, adecuar, contextualizar la herencia cultural y el conocimiento elaborado; transmitir conocimiento de manera tal que se aprenda como histórico, provisorio, no dogmático, resultado y herramienta del trabajo humano para la transformación de la naturaleza, de la sociedad, y de nuestras subjetividades. ¡Vaya si es intelectual nuestra tarea!

En línea gramsciana, los intelectuales se caracterizan por trabajar con ideas, con conceptos, con teorías; son especialistas del trabajo con esas materias primas. Ideas, teorías, conceptos, conocimientos, matemáticos, lingüísticos, históricos, geográficos, físico químicos, biológicos, ecológicos, artísticos, son nuestros materiales diarios de trabajo. También conocimientos y saberes político-ciudadanos, comunicacionales, éticos.

Freire planteaba el humanismo como un posicionamiento central de la pedagogía. Y la elaboración de lo humano, del humanismo, es un trabajo típicamente intelectual, dice Horacio González (2015). En relación con el humanismo, los docentes trabajamos siempre en torno del tema de los valores y levantando valores. Inculcar los valores de libertad, igualdad, fraternidad, patriotismo, solidaridad, están fijado por leyes nacionales en el centro de nuestro trabajo. Actualmente nos atraviesan los debates acerca de inclusión / exclusión, que renuevan problemas de discriminación y cultura.

Siguiendo a Gramsci, los intelectuales son también especialistas en la organización y la conducción del trabajo: se preocupan por anticipar, planificar, organizar las tareas colectivas.

Y el trabajo docente incluye esta arista organizacional. M. Suárez menciona a la Organización escolar y a la Organización del Trabajo, que junto con el trabajo Curricular constituyen categorías integrales que tensionan y conforman el trabajo docente y no pueden ser fragmentadas:

> La transformación curricular implica transformar la organización escolar (los modos y las formas de organizar la transmisión, la distribución, la circulación de los conocimientos en los procesos de aprendizajes y en los procesos de enseñanza), y ambos en relación a la organización del trabajo con sus dos componentes: proceso colectivo de trabajo y diseño de los puestos de trabajo que se requieren en su carga, en sus regulaciones y fundamentalmente, en su complejidad (Suárez, 2014: 26).

Los diversos aspectos de nuestra tarea plantean la necesidad del trabajador docente asalariado, de participar del poder de decidir sobre la construcción curricular, democratizando el proceso de construcción y reelaboración del conocimiento y la práctica laboral (Imen, 2006). Por eso merece subrayarse esta indivisibilidad del trabajo docente que se transforma en bandera de política gremial y sindical.

Esta complejidad de nuestro trabajo instala la necesidad de ser al mismo tiempo especialistas y dirigentes: especialistas de la enseñanza, dirigentes de la educación: participantes de la elaboración curricular, de las experiencias de evaluación, del gobierno escolar, del debate de las grandes políticas educativas.

Los intelectuales tienen un peso particular en la sociedad civil, como formadores y difusores de opinión, como constructores y líderes de movimientos.

Por eso el neoliberalismo, promueve una mirada centrada en el "yo" y no en el "nosotros", promueve en el sentido común la desconfianza y el miedo al otro, la desconfianza para unirse, la desconfianza hacia los movimientos sociales, los líderes y

dirigentes sindicales, y también hacia el docente como intelectual y dirigente. Promueve el menosprecio hacia su tarea, quiere rebajarla.

Desde el gobierno y el Estado, el neoliberalismo llega hasta la escuela porque los educadores son a la vez intelectuales y funcionarios, tienen como tarea transmitir el discurso oficial a la sociedad civil a la vez que articulan relaciones entre sociedad civil y Estado (Cullen, 1997). Y la escuela como institución es a la vez estatal y territorial, recibe orientaciones y prescripciones del Estado y participa de las necesidades de la comunidad a la que pertenece en la sociedad civil.

En la relación Estado–sociedad, la escuela y los docentes pueden servir al consenso con la hegemonía dominante, o al disenso y la construcción de alternativas hegemónicas.

Cabe preguntarnos si los docentes nos autopercibimos como trabajadores intelectuales. Es fácil reconocer que no totalmente, que nos pesan prejuicios antiintelectuales realimentados por las condiciones de trabajo. Porque el trabajo intelectual requiere horas rentadas no al frente de alumnos, tiempos y espacios de trabajo en equipo, otras formas y gramáticas escolares, horas dedicadas a la formación continua, y posibilidades personales de consumos culturales y participación social.

En su constitución histórica, A. Birgin señala para el caso de los maestros/as: "En cuanto al vínculo con los conocimientos científicos, para el magisterio se planteaba la necesidad de 'saber lo necesario' propia del funcionario cuya competencia es el procedimiento, la aplicación de la norma."

A favor de los profesores, señala una diferencia: que en sus orígenes *"… gozaban de una autonomía construida en una relación más estrecha con el campo intelectual, siendo mucho de ellos, además, productores de textos escolares y científicos"* (Birgin, 1999: 20).

LA AUTONOMÍA INTELECTUAL

Es necesario subrayar el carácter intelectual de nuestro trabajo, porque el trabajo intelectual remite a la autonomía intelectual, la reclama, la demanda.

La posición del docente como intelectual —trabajador de los campos de las ideas y de la organización— habilita un análisis desde el cual leer la autonomía del docente y su potencialidad transformadora. Desde esta complejidad, resulta importante analizar las condiciones de posibilidad de autonomía del docente como trabajador intelectual.

Cabe detenerse a analizar la relación entre la autonomía docente y la división del trabajo.

Dada la generalización de las relaciones salariales en el capitalismo, Ricardo Donaire a partir de una investigación sobre los docentes de la Ciudad de Buenos Aires[2], plantea por un lado, una autonomía aparente, debida a las relaciones salariales que incluye a los trabajadores intelectuales y rigen el trabajo docente: el proceso de proletarización implicaría, en el caso de los docentes, una pérdida de control alrededor de los medios y procedimientos de trabajo o alrededor de los objetivos y propósitos sociales sobre la que se asienta su tarea. Asimismo, la división técnica del trabajo supondría la distinción entre la concepción y la ejecución, que sería entendida como proceso de descalificación.

[2] La Investigación sobre el proceso de proletarización de los docentes de la Ciudad de Buenos Aires: "Los docentes en el siglo XXI ¿Empobrecidos o proletarizados? (2012), contó con el apoyo de la CTERA.

Sin embargo, el autor descubre también una subordinación formal, antes que real, que da cuenta de los límites al propio sistema capitalista para configurar dicho tipo de relaciones. Señala que los docentes no asisten a una "descomposición de su oficio" en sentido pleno:

> Cierto es que en la escuela se verifica una división del trabajo entre docentes (por asignaturas o por grados) pero en ningún caso supone una parcelación del "oficio"; más bien se trata de la yuxtaposición de varios individuos con el mismo oficio de enseñar. De ahí que las categorías utilizadas para explicar el trabajo docente a partir de la tesis de "descalificación" resulten muchas veces forzadas (…) (Donaire, 2012: 215).

Es decir, el trabajo docente aún se asienta sobre cierto grado de cooperación y articulación, haciendo que el oficio de enseñar mantenga cierta unidad. Incluso, a diferencia de los obreros industriales, las funciones de dirección e inspección son parte de la carrera docente, las cuales, también se rigen por relaciones salariales.

> (…) el desenvolvimiento de la función directiva como poder ajeno a los trabajadores- claramente desplegado en los altos mandos del sistema educativo- no aparece completamente desarrollado en relación con el personal encargado de la dirección inmediata de los establecimientos. Lo cual puede dar lugar incluso a conflictos entre las direcciones de los establecimientos y el funcionario que conduce la política educativa (Donaire, 2012: 224).

Por lo anterior, entonces, existiría una subordinación formal, que desde la perspectiva del capitalismo no ha modificado sustancialmente el proceso de enseñanza, lo cual invitaría a reconocer cierto grado de autonomía.

En este sentido, resulta interesante recuperar una encuesta realizada a docentes de la Ciudad de Buenos Aires, donde se observa sobre las posibilidades de control sobre su trabajo y el grado de participación en las decisiones en relación a los estamentos y niveles propios del sistema educativo. Los resultados señalan que los docentes asumen decisiones y cierto control sobre aspectos relacionados con los medios y los fines de su tarea u ocupación más inmediata, no así sobre aspectos de la organización y fines del sistema educativo. "En otras palabras: si bien puede administrar de forma más laxa o más estricta un sistema de sanciones (…), no obstante no puede determinar el régimen establecido, sus instancias..., etc." (Donaire, 2012: 213)

POLISEMIA DE LA AUTONOMÍA DOCENTE

La autonomía es un concepto polisémico, por lo que debemos preguntarnos: ¿autonomía con respecto a qué?

Desde el punto de vista gremial, los sindicatos formulan su independencia del Estado. Un punto de inflexión en la historia sindical argentina fue la constitución de la Central de Trabajadores Argentinos (CTA) en 1992. Sindicatos docentes de base junto a otros sindicatos de servicios y de la producción fundaron la Central, desafiando las políticas neoliberales. Del documento fundacional se rescatan tres aspectos: los conceptos de unidad, de autonomía y la reformulación del concepto de clase trabajadora. Para la CTA, la *unidad* suponía defender junto a los demás trabajadores los puestos de trabajo, el nivel salarial, el sistema previsional, la salud, la vivienda, la educación y el patrimonio nacional. Además, la Central se posicionó: "como independiente de los partidos políticos, del Estado y de los patrones: por lo tanto, como autónoma…" (A.A.V.V., 2013: 238).

En el pensamiento moderno autonomía es emancipación, tener conocimiento y autoconciencia, ser capaz de guiarse por el pensamiento propio, ser soberano de

sí mismo. Esto exige dar por sentado el valor y la capacidad de cada uno de servirse de su entendimiento (Adorno, 1998: 115).

Desde la cosmovisión neoliberal, la autonomía remite a una situación en que los sujetos y las instituciones quedan librados a su propia suerte, y se invoca una autonomía solitaria de cada escuela, de cada equipo, de cada docente, para "competir" y "triunfar".

Autonomía significa en estos casos aislamiento, en condiciones de riesgo, inestabilidad, incertidumbre, vulnerabilidad (Feldfeber, 2006).

Desde la relación laboral, el trabajador autónomo puede referirse al profesional liberal que no trabaja en relación de dependencia. Pero en el caso de la docencia, la profesión se constituyó en condiciones laborales de asalariados funcionarizados, en las antípodas del trabajador autónomo. Los docentes son a la vez trabajadores que participan de la relación capital trabajo y sujetos de las políticas públicas, son parte de la concreción y/o producción de las políticas públicas (Ezcurra, 2015).

La docencia se fue conformando en una relación privilegiada con el Estado, que sentaba las bases de una nación a construir. Pero esa relación privilegiada interpelaba al docente en su condición de funcionario del Estado, lo cual suponía, para el magisterio, el modelo de mantener cierta asepsia política, cierta neutralidad y habituarse a separar práctica educativa y práctica política.

NEUTRALIDAD PROFESIONAL VERSUS AUTONOMÍA INTELECTUAL

Las crecientes demandas docentes de la década del '50 presentaron un fuerte sesgo profesionalizante, tomando distancia del resto de los trabajadores organizados. En 1958 se alcanzó la sanción del Estatuto Nacional Docente. El posicionamiento del docente a partir de su profesionalidad implicaba un concepto de autonomía tecnocrático y liberal.

Sin embargo, Donaire ubica a la impronta profesionalizante de las luchas docentes, no en una visión distorsionada o arbitraria que los aleja de la figura del trabajador, sino como "expresión del contenido predominante de las relaciones que los constituían como sujetos" (Donaire, 2012: 229). Es decir, de la función especializada de transmitir la herencia cultural y el conocimiento elaborado por la humanidad.

En este mismo sentido, Silvia Vázquez y Juan Ballduzzi (2000: 25) destacan que:

> El profesionalismo docente, como autorrepresentación sectorial, significó un paso adelante en la conciencia de clase de los docentes. La vocación era reemplazada por una competencia técnica, que frente a la idea difusa del "apostolado" instalaba la presencia de un desempeño laboral.

A la vez, suponía reforzar y mantener la posición de los docentes como funcionarios del Estado, en el contexto en el que se tecnificaban los procesos de trabajo.

Imen (2006: 260) identifica tres variantes neutralistas en la historia identitaria de los docentes: la apostólica-normalista; las tecnicistas de los '60; y las tecnocráticas de los '90.

En cada una de ellas sería posible indagar los grados de autonomía intelectual delegados a los docentes, así como los imaginados en el nuevo momento neoconservador marcado por el emprendedurismo al que se invita a incorporarse al docente en la actualidad.

En la última década fueron impulsados y emergieron centenares de proyectos educativos de estudiantes, docentes e instituciones, alejados del neutralismo —so-

bre derechos humanos, pueblos originarios, historia y cultura nacional, medio ambiente y otros temas— en los cuales también podríamos analizar el grado de autonomía instituyente de maestros y profesores.

En las variantes de asepsia neutralista no se asume el carácter ideológico de la educación y de los contenidos de la educación, ni el papel del docente como intelectual crítico y autónomo. El docente naturaliza ingenuamente su posicionamiento ante la realidad y las circunstancias; ante los contenidos y las formas de la enseñanza.

Sobre la idea de un posicionamiento individual y espontáneo, decía Gramsci, siempre somos parte de algún conformismo. Si ese conformismo o participación en una cosmovisión no es conciente, no es resultado del estudio y de una toma de posición personal, será pasivo; en nuestros tiempos, será resultado de la acción de los medios, las redes, la opinión pública, el clima social.

> ¿Es preferible 'pensar' sin tener conocimiento crítico, de manera disgregada y ocasional, es decir, 'participar' de una concepción del mundo 'impuesta' mecánicamente por el ambiente externo, o sea, por uno de los tantos grupos sociales en que uno se encuentra incluido automáticamente (…) o es mejor elaborar la propia concepción del mundo de manera conciente y crítica (… insiste si no es mejor…) ser el guía de sí mismo y no aceptar del exterior, pasiva y supinamente, la huella que se imprime sobre la propia personalidad? (Gramsci, 1975).

Afirma luego que esto requiere un elevado esfuerzo intelectual. En la realidad argentina, quizás haya que subrayar los vaivenes ocasionales de los consensos.

El conocimiento crítico, el desarrollo de la propia personalidad individual, llegar a ser guía de sí mismo como resultado de un esfuerzo intelectual, resume lo que entendemos por autonomía intelectual.

También es lo que Freire (2004) entendía por una Pedagogía de la Autonomía, una pedagogía de y para la emancipación.

El lugar de los docentes como funcionarios de estado también problematiza la asunción de autonomía intelectual, especialmente si se ponen en juego las evaluaciones a los docentes.

En ejercicio de la autonomía intelectual, parece necesario que los docentes analicen con distancia crítica los discursos de gobiernos de cualquier signo antes de aceptarlos o rechazarlos, especialmente en los casos en que se coincide con los mismos; porque se trata de no aceptar nunca el poder acríticamente, se trata de no reemplazar unas por otras distintas formas y distintos mensajes de alienación (Díaz Piña, 2015), emanados de diversas fuentes políticas o mediáticas.

En esa dirección es necesario reconocer que los docentes pueden tener una múltiple diversidad de sentidos profesionales emancipatorios, no limitados a los *leit motiv* de la política educativa de cierto período (Díaz Piña, 2015).

En esta última dirección cabe la propuesta de inventario de Gramsci (1975)*:* "El comienzo de la elaboración crítica es la consciencia de lo que realmente se es (…) Hay que empezar por hacer ese inventario".

A la idea de inventario se asocia la idea de pueblo en boca de Megafón, aquel personaje de la novela de L. Marechal: "Muchacho, el pueblo recoge todas las botellas que se tiran en el naufragio. El pueblo es una gran memoria colectiva que recuerda todo lo que parece muerto en el olvido. Hay que buscar esas botellas y refrescar esa memoria" (Marechal, 1970: 57).

Los docentes, tanto individual como colectivamente, también fueron constituyendo su concepción de mundo recuperando, entrelazando, activando, olvidando, silenciando, mixturando elementos de su propia historia, de la de su familia, el de

sus vecinos, el de su comunidad. El pensamiento crítico recogería esas botellas, esos fragmentos de vida, para reconocer o no esas huellas en nosotros, para escudriñar sobre las propias contradicciones, para conocernos a nosotros mismos como producto del proceso histórico.

La autonomía deseable, no es una profesionalista, liberal individualista, sino una autonomía relativa y colectiva ante el Estado (Díaz Piña, 2015) y ante toda la cultura y la ideología alienante y dominante.

Para los docentes, la autonomía intelectual supone también el desarrollo de un pensamiento crítico que incluye reconocer hacia qué proyecto social y político se orientan.

Desde los distintos proyectos sociales y políticos, supone desarrollar interpelaciones al docente como intelectual, que permitan reconocer la multiplicidad de posiciones del docente: sus resistencias, contradicciones, resignificaciones e historias.

Pensar a los docentes con autonomía intelectual, nos lleva a pensar sobre su potencialidad transformadora y sobre las construcciones hegemónicas o contrahegemónicas de las que participa.

En los tiempos actuales, transmitimos contenidos, ponemos en cuestión y en debate, y construimos actitudes ante la droga, el embarazo precoz, los géneros, los jóvenes inmigrantes de países hermanos, la edad de imputabilidad, la educación de calidad, la inclusión educativa, el trabajo, el cuidado del medio ambiente, los mensajes mediáticos, el modelo de país, y muchos otros temas y problemas. En todos ellos se juegan posiciones hegemónicas o antihegemónicas en las que nuestros conocimientos y opiniones inciden sobre estudiantes, padres, la comunidad educativa, el barrio y el territorio.

OBSTÁCULOS PARA LA CONSTRUCCIÓN DE LA AUTONOMÍA INTELECTUAL DEL DOCENTE Y EL EJERCICIO DE SU PAPEL TRANSFORMADOR

En los años '50, en la posguerra, Adorno (1998: 39) percibía la existencia de estructuras mentales orientadas a "… la diligente adaptación a lo que en el momento esté vigente, la división en ovejas y lobos, la carencia de relaciones inmediatas, espontáneas, con hombres, cosas e ideas, el convencionalismo coactivo, la fe en lo existente a cualquier precio". Y decía que estas estructuras son apolíticas, pero con implicaciones políticas.

Hoy podríamos pensar en el papel de las redes, que reemplazan las relaciones inmediatas, cara a cara —en otros tiempos las conversaciones triviales de peluquería—, y que pueden ser aparentemente apolíticas para millones de personas, pero forman opinión pública con implicancias políticas.

¿Se da que los docentes acepten acríticamente opiniones que en un momento pueden ser mayoritarias? ¿Sucede lo que Adorno decía de entregarse complacientemente a lo dado?

¿Hay cierto grado de enseñanza acrítica y de memoria de quien enseña que se transmite como aprendizaje acrítico y de memoria a quien aprende?

Sabemos que en educación sobran experiencias contextualizadas, situadas, en las que se trabajan con las contradicciones, se pone en juego el pensamiento crítico, y se avanza hacia la emancipación. Pero en esta presentación preocupa conocer qué operaciones de pasaje o de ruptura puede haber entre una enseñanza acrítica / automatizada o por el contrario crítica y reflexiva de algunos contenidos curriculares, la participación o no en las luchas sindicales, y las opciones políticas que se asumen.

En otros términos, entre la especificidad profesional, y los posicionamientos sindicales y políticos de los docentes.

A nivel del sentido común, todos portamos en cierto grado, ideas contradictorias que coexisten sin generar conflictos ni llegar a la conciencia de quienes las sustentamos. ¿Qué conflictos cognoscitivos y qué transiciones son necesarias promover en la búsqueda de una mayor coherencia de pensamientos y también de actitudes?

En los diversos escenarios actuales, ¿Qué está sucediendo con la autonomía intelectual? ¿Cuál es el riesgo de sometimiento del docente como intelectual a la opinión pública o a una autoridad circunstancial? Y ¿cuáles son los debates que nos debemos?

BIBLIOGRAFÍA

A.A.V.V, (2013). *Clase Trabajadora. Nuestra Historia.* Secretaría de Formación Político Sindical. SUTEBA - CTERA - CTA.

Adorno, T. W., (1998). *Educación para la emancipación.* Madrid: Ediciones Morata.

Birgin, A. (1999). *El trabajo de enseñar,* Buenos Aires: Editorial Troquel.

Cullen, C. A. (1997). *Crítica de las razones de educar.* Buenos Aires: Editorial Paidós.

Díaz Peña, J. (mayo de 2015). La crisis de identidad profesional en los docentes. Aproximación teórica resignificadora. Primera Escuela Internacional de la Red de Posgrados en Educación (REPE): *Debates en la construcción del conocimiento pedagógico latinoamericano.* CLACSO - Centro Internacional Miranda (CIM). (Mimeo). Caracas, Venezuela.

Donaire, R. (2012). *Los docentes en el siglo XXI ¿Empobrecidos o proletarizados?*, Buenos Aires: Siglo XXI.

Ezcurra, D. (2015). Estado y clases sociales. Formación Político sindical CTERA- Ministerio de Desarrollo Social.

Feldfeber, M. (2006). Reforma educativa y regulación estatal. Los docentes y las paradojas de la autonomía impulsada "por decreto". En Feldfeber, M. y Oliveira Andrade, D., *Políticas educativas y trabajo docente. Nuevas regulaciones ¿Nuevos sujetos?* Buenos Aires, Novedades Educativas.

Freire, P. (2004). *Pedagogía de la autonomía, Saberes necesarios para la práctica educativa.* Sao Paulo: Paz e Terra.

Freire, P. (1969). *La educación como práctica de la libertad.* Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

Freire, P. (1973). *Pedagogía del Oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

Gramsci, A., 1975. *El Materialismo Histórico y la Filosofía de B. Croce.* México D.F., Juan Pablos Editor.

González, H. (23 de junio de 2015). La cuestión intelectual. *Página 12*. Buenos Aires.

Imen, P. (2006). Trabajo docente: debates sobre autonomía laboral y democratización de la cultura. En Feldfeber, M. y Oliveira Andrade, D., *Políticas educativas y trabajo docente. Nuevas regulaciones ¿Nuevos sujetos?* Buenos Aires: Novedades Educativas.

Marechal, L. (1970). *Megafón o la guerra*, Buenos Aires: Editorial Sudamericana.

Peña, M. (2016). *El pensamiento crítico*. Recuperado de:

Rozitchner, A. (20 de diciembre de 2016) El pensamiento crítico es un valor negativo. *La Nación.*

Suárez, M. (2014). Entrevista. *Revista "Educar en Córdoba"* UEPC- CTERA, Nº 29 Marzo 2014.

Vázquez, S. A. y Balduzzi J. (2000). *De Apóstoles y trabajadores. Luchas por la unidad sindical docente 1957-1973.* Instituto de Investigaciones Pedagógicas "Marina Vilte". Buenos Aires: CTERA.

CUARTA PARTE:

INVESTIGACIÓN Y FORMACIÓN DOCENTE

LA INVESTIGACIÓN COMO COMPETENCIA DE LOS PROFESORES EN HISTORIA: UNA MIRADA DESDE LA REPRESENTACIÓN DE LOS ESTUDIANTES DE LA CARRERA

Catelotti, Karen Elizabeth | Pepey, María Fernanda[1]

RESUMEN

La presente ponencia es parte de la segunda etapa de un estudio mayor que indaga en torno a los cambios y permanencias en las concepciones de los estudiantes del Profesorado en Historia de la Facultad de Humanidades Artes y Ciencias Sociales (UADER) respecto a lo que implica ser profesor en historia, lo que se debe saber para enseñar historia y los lugares/espacios en los que se pueden desempeñar con dicho título de base. A nivel teórico nos apoyamos en lo que Pipkin (2005) define como la dimensión simbólica del perfil de los estudiantes.

Durante el año 2015 se realizó el primer relevamiento mediante encuestas semi-estructuradas a estudiantes que se encontraban cursando el Seminario de la Práctica Docente en Historia I en la Sede Concepción del Uruguay de la Universidad Autónoma de Entre Ríos. Tomando el mismo grupo de estudiantes en 2016, luego de culminar el cursado del Seminario de la Práctica Docente II.

Específicamente este trabajo se centra en las percepciones de los estudiantes sobre las competencias que les otorga su título de base en Historia, las actividades que, consideran, deben realizar una vez insertos en el ejercicio del trabajo docente y la relevancia que otorgan al desarrollo de la investigación en dicho campo.

A MODO DE INTRODUCCION: CONSIDERACIONES GENERALES SOBRE EL TRABAJO REALIZADO

En su etapa inicial el trabajo en el que se enmarca lo que aquí presentamos surge ante los sucesivos interrogantes que se nos presentaron respecto al recorrido de nuestros alumnos por las cátedras del trayecto de formación docente del Profesado en Historia —teniendo en cuenta los diferentes momentos que este comprende— en el cual van incorporando nuevos conocimientos con miras a sus prácticas. La experiencia de muchos años en el trayecto nos ha llevado a formularnos preguntas sobre las ideas previas con que los mismos arriban en relación al ejercicio de la docencia, sus inquietudes, dudas, necesidades, etc., y cómo a lo largo de su formación van adquiriendo herramientas para el desempeño de la misma.

Partimos de que la mirada con respecto a la historia y su enseñanza se ha modificado, al igual que la forma en que nos vinculamos con el ejercicio de la docencia y las actividades que implica, por lo que los docentes debimos y debemos repensarnos cotidianamente. En este sentido, la autoevaluación de las propias prácticas nos despertó múltiples inquietudes hasta acercarnos a indagar sobre esta temática y otras que atañen a la formación.

Puntualmente hemos focalizado en las ideas previas que nuestros alumnos de segundo año portan al iniciar el trayecto y posteriormente como permanecen o se

[1] FHAyCS-UADER / IIE-AGMER.

modifican al finalizar el tercer año del Profesorado. De manera general hemos indagado en torno a las representaciones que tienen los estudiantes sobre el ejercicio de la docencia, la capacitación permanente, la extensión, la investigación y los niveles educativos para los que tiene alcance su titulación, entre otros aspectos que a lo largo del recorrido hemos ido desarrollando, poniendo en tensión un antes y un después ligados a los cambios que pretendemos se lleven a cabo durante el trayecto pedagógico de su formación docente. Aquí presentamos algunas conclusiones, a partir de un enfoque comparativo, respeto a los alcances de su titulación y las competencias que les otorga, las actividades que consideran pueden realizar una vez insertos en la docencia, y el lugar que otorgan al desarrollo de la investigación como actividad inherente a dicha práctica.

La primera etapa del estudio intentó dar cuenta de las concepciones con las que arribaron los estudiantes del Profesorado en Historia a su primer contacto con el trayecto de formación docente; más puntualmente, con qué nociones comenzaron a transitar el Seminario de la Práctica Docente en Historia I, cátedra que se dicta en segundo año de la carrera. El primer relevamiento se llevó a cabo durante los meses de marzo y agosto del año 2015, fue realizado a través de encuestas semi-estructuradas a los alumnos que cursaban la cátedra. Durante el año académico 2016 se repitió el relevamiento a los mismos alumnos quienes en dicha oportunidad se encontraban cursando el Seminario de la Práctica Docente en Historia II, materia del tercer año de la carrera.

Consideramos que las prácticas de los futuros profesores en Historia forman parte de un momento sobre el cual debemos reflexionar, revisar, recrear, articular y poner en tensión algunos de sus aspectos y socializar las experiencias, de manera tal que sirvan como elementos superadores en la formación de los alumnos —futuros docentes—. También son parte de nuestra crítica y autoevaluación como formadores dentro de las unidades académicas.

ALGUNAS PRESICIONES TEÓRICAS Y CONCEPTUALES

En el presente apartado profundizamos algunas de las nociones teóricas que han orientado este trabajo. En primer lugar, asumimos que "la etapa de formación tiene un valor fundamental, pues es allí donde se construyen los saberes disciplinares y pedagógicos que habilitarán a los futuros profesores para el ejercicio profesional, más allá de sus historias individuales" (Pipkin, 2005: 9), pues durante el mismo se los dota de herramientas teóricas, así como de modelos de desempeño en relación a sus prácticas futuras, por lo que consideramos importante contar con un diagnóstico del imaginario que portan los alumnos al comienzo de su formación docente propiamente dicha.

Se hace indispensable, para generar transformaciones superadoras, introducir cambios en los procesos formativos y para comenzar a trabajar en ello fue necesario analizar cuáles son las concepciones con las que ingresaron los alumnos al trayecto pedagógico y como se van resignificando a lo largo del mismo, es decir, "conocer a los futuros profesores" para repensar los trayectos orientados a la práctica docente. Sin dejar de lado que cada institución cuenta con una historicidad que tiene incidencia en el perfil que van adoptando los alumnos a lo largo del trayecto formativo.

Respecto a los postulados que guían el análisis cabe destacar que partimos de lo propuesto por Pipkin (2005), quien menciona dos dimensiones respecto al perfil de los estudiantes: la material y la simbólica. Particularmente el presente trabajo se ha enfocado sobre la segunda. En lo que refiere a la dimensión simbólica el acento

estuvo puesto en las concepciones que tienen los futuros docentes sobre la profesión elegida, así como sus objetivos y las posibilidades de desempeño y actividades propias del campo laboral. Al mismo tiempo, es necesario precisar que entendemos por "concepciones"; consideramos que las mismas refieren a los juicios de valor que tienen ya formados y que comprenden un determinado concepto o idea de cómo eso debe ser, los cuales puede estar influenciados por sus biografías personales o por los conocimientos adquiridos mediante diversos mecanismos. Las preguntas que orientaran el recorrido aquí propuesto versan sobre ¿Cuáles son las competencias que les otorga el título de base en Historia? ¿Qué actividades consideran deben realizar una vez insertos en el ejercicio del trabajo docente? ¿Qué relevancia le otorgan al desarrollo de la investigación en el marco de dicho desempeño? E intentan indagar respecto a cómo piensan y se piensan los estudiantes —futuros docentes— su futura inserción laboral y las dimensiones que abarca.

En cuanto a las competencias y actividades que puede desarrollar un Profesor en Historia, así como los ámbitos de desempeño, son amplios. En primera instancia, al tratarse de un profesorado de tipo universitario permite el ejercicio tanto en el Nivel Secundario como Superior, universitario y no universitario. Al mismo tiempo por la duración de la carrera, así como el grado universitario que la misma otorga, posibilita el acceso a un amplio abanico de opciones en lo que refiere a la formación post-egreso, la cual puede abarcar desde cursos y capacitaciones hasta estudios de posgrado como especializaciones, maestrías y doctorados.

A su vez, una vez egresados los profesores en Historia cuentan con la posibilidad de desempeñarse tanto en docencia como en investigación, así como también en calidad de extensionistas, siendo un elemento fundamental la producción y difusión de los trabajos realizados en el seno de la comunidad académica. En este mismo sentido los docentes "necesitan acceder a saberes renovados y plurales, estar en contacto con instituciones y con sujetos productores de conocimientos, de modo que puedan abrirse a la cultura y al conocimiento como mundos complejos" (Edelstein, 2002:87), así como también producirlos.

LAS REPRESENTACIONES DE LOS ESTUDIANTES DEL PROFESORADO EN HISTORIA SOBRE LAS COMPETENCIAS Y ACTIVIDADES QUE ATAÑEN A LA DOCENCIA

En el presente apartado presentamos los resultados del relevamiento realizado durante el año académico 2016, para posteriormente ponerlos en diálogos con la primera etapa realizada en 2015. En relación a los aspectos en que enfocamos cabe destacar que el 100% de los estudiantes encuestados consideran que la principal competencia que tiene un Profesor en Historia es Enseñar/dar clases, mientras que investigar, asesorar y producir material didáctico son competencias que pasarían a un segundo plano, pues lo mencionan un 42,85% de los encuestados como parte de las tareas que puede realizar un docente[2].

[2] Ver gráfico I.

Gráfico I

Al interrogarlos sobre las actividades específicas que deben desarrollar una vez en el ejercicio de la docencia, la primera referenciada por los estudiantes es planificar clases (92,85%); a esta la siguen analizar los grupos de alumnos y sus contextos (85,71%), actualizarse de manera continua (78,57%) y autoevaluarse (64,28%) lo cual denota que sus concepciones sobre lo que es y debe hacer un Profesor en Historia están fuertemente ancladas en la tarea de dar clases.

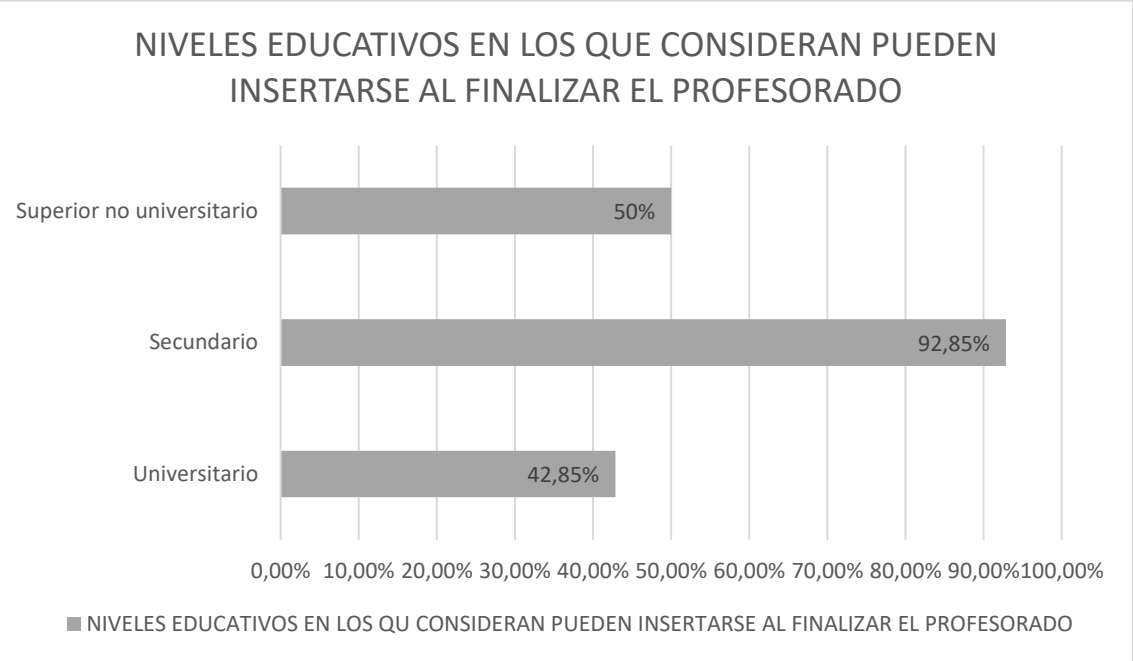
Por su parte, se considera también la actualización mediante la asistencia a congresos y jornadas (64,28%) como una actividad propia del ejercicio de la docencia. Con un menor porcentaje aparecen actividades como la socialización de los conocimientos mediante la presentación de ponencias y la producción de artículos científicos (57,14%), Investigar (42,85%), participar en redes de difusión científica (28,57%) y en proyectos de extensión (7,14%)[3].

Gráfico II

[3] Ver gráfico II.

Por último, en lo que respecta a los niveles del sistema educativo en que prevén insertarse, el 92,85% considera que el Nivel Secundario es el ámbito por excelencia en el cual desarrollarán su trabajo docente, mientras que un 50% menciona el Nivel Superior no universitario y un 42,85% el Nivel Superior universitario como espacios posibles para desempeñar la tarea[4].

Gráfico III



CONCLUSIONES

Partiendo de que el presente trabajo significa un primer avance de los resultados y conclusiones de la segunda etapa del relevamiento respecto a las concepciones de los estudiantes del Profesorado, sobre qué puede y debe hacer un Prof. en Historia al momento de arribar a la carrera y una vez transitado parte del trayecto de Formación Docente que prevé la misma. El carácter de las conclusiones no es del todo acabado, sino que las mismas constituyen una aproximación a partir de los datos obtenidos de las dos primeras etapas del relevamiento empírico planteado.

Las representaciones de los alumnos sobre "qué implica ser profesor en Historia" nos dan cuenta del perfil de ingresantes a la carrera, aún atravesados por las concepciones propias de su reciente experiencia, en la mayoría de los casos, en el Nivel Secundario. Así, uno de los lugares comunes está dado por la idea de "enseñar historia" y no se modifica con el paso por el trayecto de formación docente[5], siendo ésta la principal competencia que consideran que adquieren y pueden aplicar en su futura práctica. El porcentaje de encuestados que considera otras competencias es menor al 50%.

Por lo tanto, y en consonancia con lo antes mencionado, al pensar las actividades concretas que debe o puede realizar el docente, las relacionadas con la tarea

[4] Ver gráfico III.

[5] Para mayor precisión sobre los resultados y conclusiones de la primera etapa del relevamiento ver: Catelotti, K. E., & Pepey, M. F. (2015). Las concepciones previas de los estudiantes del Profesorado frente al inicio del trayecto de formación docente: ¿Qué es y qué hace un Profesor en Historia? Revista de Historia, (16), 126-147.

docente dentro del aula son las más destacadas por los encuestados. Aparecen como fundamentales la planificación de clases, la participación de programas de formación docente continua y la asistencia a jornadas y congresos, y por su parte también otorgan relevancia al análisis de los grupos de alumnos y sus contextos, como así también a la autoevaluación docente, mientras que las actividades ajenas al espacio áulico son menos significantes. La investigación, difusión científica y las actividades de extensión aparecen como actividades propias del ejercicio de la docencia pero el número de estudiantes que las menciona dista mucho de ser el total, aunque se puede entrever que las concepciones con que ingresaron al trayecto se han ido modificando a lo largo del camino recorrido, pues en proporción se evidencia una ampliación de la mirada de los estudiantes sobre sus futuras actividades. En clave comparativa consideran propias de la práctica docente más actividades, que hacen tanto al aula como al desempeño extra aula.

Para finalizar, nos parece central considerar las perspectivas que tienen los estudiantes como futuros egresados-docentes sobre los recorridos a seguir al finalizar la carrera. En consonancia con los postulados antes analizados encontramos que el espacio de inserción laboral por excelencia que consideran es el Nivel Secundario, siendo los demás menos tenidos en cuenta, o directamente no contemplados. Esto es algo común a los dos momentos del relevamiento por lo que es una perspectiva que se mantiene en los estudiantes más allá del trayecto recorrido.

Consideramos que el perfil que asumen los estudiantes deriva de la existencia de fuertes representaciones tributarias de modelos pedagógicos hoy puestos en cuestión sobre la labor docente en general y la docencia en historia en particular. En este sentido coincidimos con lo que identifican como problema en la práctica docente Jara y Salto (2014:306), cuando señalan que "en los estudiantes del profesorado prevalecen connotaciones que son subsidiarias de tradiciones escolares que han dejado huellas y han aportado en la configuración de su experiencia en torno a la explicación en la clase", condición que se replica como pudimos constatar en las representaciones de los estudiantes al ingresar al tomar contacto con las primeras cátedras del trayecto de formación docente. Al comenzar dicho recorrido y transitarlo algunas de esas pre-concepciones sobre las competencias y actividades se van modificando y ampliando en el marco del proceso formativo. Aunque esto no se da de manera inmediata sino progresiva. Pero ya en este segundo relevamiento podemos observar que gran parte de los estudiantes han modificado su mirada respecto a qué puede y debe hacer un Profesor en Historia. Aun así, ya transitando el 3er año de la carrera, persiste la idea en el imaginario que el nivel educativo en que pueden desempeñarse principalmente es el Secundario.

A partir de estas conclusiones, fruto de la segunda etapa del relevamiento, tenemos como objetivo dar continuidad al proyecto de manera tal que podamos dar cuenta de cómo se continúa modificando el pensamiento de los estudiantes luego de transitar la última etapa del trayecto de formación docente; es decir, el Taller de Acción Educativa en el cual realizan la práctica docente frente a alumnos, inmersos en las instituciones educativas.

Luego del camino recorrido, en esta instancia realizamos el mismo relevamiento a los alumnos que han recorrido satisfactoriamente las primeras etapas del Trayecto de Formación Docente y están en condiciones de realizar su práctica durante el año académico 2017.

Pretendemos poner en dialogo este tercer relevamiento con el primero y el segundo que ya hemos concretado. La finalidad es que, a través de un abordaje comparativo, podamos conocer cuáles son los cambios y continuidades que se produjeron en dicho grupo de alumnos, de manera tal que nos permita corroborar si la formación específica del trayecto de formación docente logra generar en los alumnos cambios respecto a las concepciones previas con las que arribaron al profesorado.

BIBLIOGRAFÍA

Carrascosa, J., Fernández, I. y Orozco. (1991). La visión de los alumnos sobre lo que el profesorado de Ciencias ha de saber y saber hacer. *Investigación en la Escuela*, 0 (14), 45-62.

Catelotti, K. E., y Pepey, M. F. (2015). Las concepciones previas de los estudiantes del Profesorado frente al inicio del trayecto de formación docente: ¿Qué es y qué hace un Profesor en Historia? *Revista de Historia*, (16), 126-147.

Colomina, R., Onrubia, J. y Rochera, M. (1990). *Interactividad, mecanismos de influencia educativa y construcción del conocimiento en el aula.* En César Coll et al (comps.). Desarrollo Psicológico y Educación. Madrid: Alianza.

Edelsntein, G. (2002). Prácticas y Residencias: memoria, experiencias, horizontes. *Primeras Jornadas Nacionales de Prácticas y Residencias en la Formación Docente*, Córdoba. Recuperado desde: https://revistas.unc.edu.ar/index.php/prfd/article/view/9045

Cabrero, B.; Loredo, J. y Carranza, G. (2008). Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 0 (10), Número Especial. Recuperado desde: http://redie.uabc.mx/NumEsp1/contenido-garcialoredocarranza.html

Jara, M. y Salto, V. (2014). La explicación en la clase de Historia. Una aproximación desde las experiencias de los y las practicantes en la formación inicial. *Clío & Asociados*, 18-19, 294-309.

Pipkin, D. (2005). La formación de profesores de Historia: los estudiantes como grupo social. *Clío & Asociados*, 3, 9-22.

Prats, J. (2000). Dificultades para la Enseñanza de la Historia en la Educación Secundaria: Reflexión ante la situación española. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, 5, 71-98.

LA FORMACIÓN DE MAESTROS PARA "LA CAMPAÑA" EN ENTRE RÍOS, ARGENTINA (1900-1920)

Cian, Janet Priscila[1]

RESUMEN

Contar con maestros preparados para la trasmisión de un mínimo de instrucción elemental a la población radicada en el espacio rural fue una preocupación política de las elites gobernantes —nacionales y provinciales— que promovían la nacionalización de la población inmigrante mediante la escolarización.

En la provincia de Entre Ríos se localizaron importantes contingentes migratorios (rusos-alemanes, judíos, belgas, italianos, franceses y españoles) que, en su gran mayoría, se organizaron en colonias agrícolas. Estas comunidades mantuvieron diversos conflictos y disputas con el Estado provincial y nacional, especialmente en lo referente a la enseñanza religiosa y del idioma, que brindaban sus escuelas. En consecuencia, en esta ponencia se realizó una reseña de las políticas educativas generadas desde el Estado provincial para garantizar la profesionalización de los maestros que se desempeñaban en el espacio rural durante el período comprendido entre 1900 y 1920.

El corpus documental está constituido por: artículos de prensa local —con tendencias ideológicas disímiles—, legislación provincial y sus consecuentes debates parlamentarios, publicaciones oficiales de la Dirección General de Enseñanza, Boletines de Educación y expedientes escolares.

INTRODUCCIÓN

La formación del magisterio rural ha sido un tema ampliamente estudiado en México (Civera, 2001, 2006, 2011; Rockwell, 1996, 2004) debido a la tarea central que se le asignó a la escuela rural en la formación de la nacionalidad mexicana moderna. Asimismo, Brasil también ha realizado importantes avances en este campo de estudio (Werle, 2010, 2011, 2012, 2013), vinculado a la expansión de la demanda educativa generada desde los movimientos sociales campesinos que se dio en las últimas décadas.

En Argentina este tema ha suscitado interés recientemente, aunque existían referencias tangenciales en estudios sobre la organización y consolidación de las escuelas normales (Carli, 1993; López, 1999; 2012). Las investigaciones que han profundizado en este tema y están circunscriptas a la región pampeana se han centrado en el desarrollo institucional de las normales rurales nacionales y provinciales en el primer tercio del siglo XX (Ascolani, 2007), la relación entre el normalismo y la orientación agrícola de la educación común (Gutiérrez, 2005, 2007), la expansión de las escuelas normales rurales (Brumat, 2010), los procesos de escolarización y las relaciones interétnicas en el espacio rural entrerriano (Mayer, 2014). Estos estudios han colocado su atención en experiencias provinciales que fueron precursoras en la generación de una formación específica para el medio rural, entre las que se destacaba la provincia de Entre Ríos (Ascolani, 2007).

[1] IRICE-CONICET-UNR / FCEdu-UNER / FHAyCS-UADER.

Por consiguiente, en esta ponencia se describen las políticas de formación para el magisterio rural en Entre Ríos durante el período comprendido entre 1900 y 1920.

Esta aproximación avanza en la hipótesis que sostiene que la política de formación del magisterio rural se concretó y afianzó durante el período estudiado porque logró articular objetivos ligados a la nacionalización de la población que se radicaba en el territorio y cierta tendencia a la transformación de las actividades agrícolas y ganaderas que estaba impulsando el Estado provincial, con especial énfasis entre 1903 y 1914.

La Constitución Nacional de Argentina (1853) estableció la responsabilidad de los Estados provinciales en el sostenimiento de la educación primaria, disposición que fue refrendada por las respectivas cartas magnas provinciales y las leyes educativas derivadas de las mismas. Esta transferencia de responsabilidades acentuó la situación heterogénea que presentaba el territorio nacional, teniendo en cuenta la fragilidad financiera de los Estados provinciales para afrontar esta demanda. De este modo, quedaba bajo responsabilidad nacional la instrucción obligatoria de Capital Federal y Territorios Nacionales establecida mediante la Ley Nº 1420 de 1884.

En Entre Ríos la Ley de Educación Nº 1303 de 1886, asentada sobre los preceptos de la Constitución provincial de 1883, estableció la instrucción obligatoria, gratuita y con carácter laico que funcionarían en escuelas fiscales, municipales y particulares. Previo a esta organización, la provincia había desarrollado iniciativas tendientes a garantizar una instrucción elemental a su población, pero que no logaron prosperar o tuvieron una corta duración.

Consecuentemente, la organización de un sistema educativo de alcance nacional demandaba la formación de "maestros competentes" que pudieran oficiar de agentes estatales encargados de la transmisión de saberes elementales y la conformación de una identidad ciudadana común.

En consecuencia, la creación de la primera Escuela Normal Nacional en la ciudad de Paraná (1870) fue la matriz sobre las que se proyectó la organización de estas instituciones en el territorio nacional[2](Carli, 1993). Sin embargo, la instalación de la primera Escuela Normal Nacional en esta provincia no significó que el problema de la falta de "maestros competentes" fuese resuelto en un tiempo relativamente breve.

Ante esta situación y la necesidad política de intervenir en el espacio rural, donde se concentraba la mayor cantidad de población, la escasa preparación de los maestros era una problemática que demandaba una urgente atención, según lo anunciaban los sucesivos gobiernos pertenecientes al régimen oligárquico local.

Los discursos oficiales eran poco optimistas sobre la situación educativa de "la campaña" porque allí la instrucción quedaba a cargo de quienes no contaban con titulación y/o preparación correspondiente. Esta situación parecía ser consecuencia de la inestabilidad laboral y salarial, bastante común en la época, pero que se profundizaba en el espacio rural con respecto al urbano.

En 1897 la provincia dictó algunas normativas destinadas a orientar la formación que se brindada en las escuelas rurales[3]. Ese mismo año, el mensaje del gobernador presentaba el siguiente diagnóstico sobre la educación en el campo:

[2]A partir de esta base institucional se van a fundar escuelas normales en diversas provincias, siguiendo la organización de esta primera escuela, registrándose en las tres décadas posteriores 81 escuelas normales en el territorio nacional.

[3] El 26 de agosto de 1897 se dictó la ley que estableció que el Consejo General de Educación iba a dictar en las escuelas rurales una clase de lectura "sobre puntos relativos a la agricultura y ganadería"

> El Consejo se preocupa de una manera especial de la educación de la campaña. Ha aumentado en ella, cuanto se ha podido, las escuelas rurales; pero considera, y con razón, que la escuela rural actual no es ni puede ser lo que conviene. Se necesitan escuelas con más vida, con mayores alicientes, que den al maestro ocasión de ejercitar su actividad de una manera más fecunda, y al niño facilidades para armar el trabajo y el estudio… (Macia, 1897).

La escuela que reclamaba la elite gobernante requería de maestros preparados para intervenir en estos espacios. Así era expresado en un informe del presidente del Consejo General de Educación en 1899:

> En las escuelas rurales la aplicación del plan es deficiente. No tenemos en general el maestro preparado para esas escuelas; tenemos aficionados, golpeados por la adversidad que no sabiendo a que dedicarse piensa en hacerse maestros. Poco pueden hacer las direcciones de los inspectores con estos maestros, que no lo son, que carecen de iniciación con, que no están en edad de aprender y que lo que hacen algunos años se dedican a enseñanza, han contraído hábitos, prácticas viciosas difíciles de desterrar; sin embargo han conseguido mejorar la moralidad, que se consagren a su puesto y que por lo menos enseñen a leer, escribir y contar (…) (Ramírez, 1900: 220-21).

En el mismo informe se indicaba como una necesidad prioritaria la intervención en el espacio rural porque:

> (…) la fuerza barbarizada que representa la campaña neutralizando el esfuerzo civilizador que parte de las ciudades se habrá convertido en fuerza eficiente que habremos incorporado al bienestar colectivo y al adelanto de la provincia. (…) Que para bien de Entre Ríos, cuanto antes la escuela rural, conquiste la campaña, en beneficio de la civilización (Ramírez, 1900: 220-21).

Las representaciones sociales sobre el espacio rural considerado bárbaro y, por ende, contrapuesto a la civilización que era urbana, resultaban comunes a este momento histórico. De esta forma, los maestros eran concebidos como agentes civilizadores de ese espacio, mandato que implicaba la alfabetización y el desarrollo de prácticas agrícolas modernas a través de la organización de escuelas rurales chacras y granjas.

Traducida en indicadores numéricos, la situación del magisterio en la provincia a inicios del siglo XX era presentada por el gobernador Echague en 1901 de esta forma:

> 931 maestros ocupados, 438 en las escuelas fiscales provinciales, 37 en las escuelas nacionales, 23 en las municipales y 333 en las particulares, siendo 303 diplomados y 528 sin diplomas. Todo el personal de las escuelas de los centros urbanos menos las maestras de labores, es diplomado con título normal o supletorio (Echague, 1901: 30 - 31).

A partir de estos datos oficiales, una de las medidas adoptadas para resolver el problema de la falta de maestros titulados —o con una preparación elemental—, fue otorgar el título de maestro rural a los egresados de la Escuela de Agricultura, Ganadería e Industrias Derivadas[4] que cursaran un año más de los tres establecidos para la obtención del título de capataz agrícola:

---

y si no existieron libros sobre estas temáticas el PE iba a estimular la presentación de textos sobre estas temáticas.

El 21 de septiembre de 1897 la Circular Nº 1631 - "Escuelas rurales. Lecturas sobre temas agro-pecuarios" remite copia de la ley del 26 de agosto de 1897.

[4] Esta escuela fue creada en 1896 como escuela de Agricultura, Ganadería e Industrias Derivadas y se ubicó en la zona de ejido de la ciudad de Paraná. En 1898 fue relocalizada en Villa Urquiza, a 20 km de Paraná, por la conveniencia de estar inserta en un área de colonización agrícola.

> De ella saldrán después de dos años los capataces agrícolas que necesitamos para que las sementeras se hagan siguiendo principios científicos, y a los cuatro años, los maestros diplomados que, diseminados por nuestras campañas desde sus modestas escuelas, despertaran en los hijos de los pobladores rurales las aptitudes necesarias para arrancar a nuestros campos los ricos y abundantes frutos de que ellos son capaces (Echague, 1901: 30 - 31).

Dicha disposición quedó regulada por Ley Nº 1808 (1901) que, en su artículo 2, indicaba:

> Los alumnos aprobados en los tres primeros años, recibirán el diploma de capataces agrónomos y a los que hubieren cursado los cuatro años se les expedirá por el Ministerio de Gobierno el título de maestro que los habilitará para ejercer la profesión en las escuelas rurales de la provincia (Echague, 1901: 30 - 31).

La cantidad de egresados a partir de esta resolución fue escasa y tuvo una breve duración porque, de manera casi inmediata, se habilitaron los cursos temporarios para maestros en ejercicios y aspirantes.

En 1903 la población escolar del espacio rural según los datos presentados por el Ministro de Hacienda Justicia e Instrucción Pública, "alcanzó a 47 564, de la cual han recibido educación 19 955, o sea el 41, 95%". Esta situación difería del ámbito urbano, donde la proporción era de 79,81% de cobertura de los niños en edad escolar:

> Se calcula que un 30% en las ciudades y un 15% en la campaña, de los niños que no asistieron a la escuela saben leer. Los índices de analfabetismos a finalizar el año 1903 alcanzaban a 27 244 niños en edad escolar. De estos 23 468 corresponden a la campaña… (López, 1904: 109).

Con respecto a la situación profesional de los maestros, la Memoria indicaba que:

> En las escuelas que funcionaron en la provincia el año pasado, sirvieron 850 maestros, de los cuales tenían diploma 293 y carecían de él, 557. Las escuelas fiscales fueron atendidas por 403 maestros siendo diplomados 201 y sin títulos 202 (…) Debe advertirse que los no diplomados corresponden a la campaña (López, 1904: 109).

La preocupación por la falta de titulación y capacitación de los maestros no obedecía sólo a fundamentos pedagógicos. Uno de los principales motivos era de índole político, porque quienes ejercían estas funciones en el ámbito rural eran miembros de comunidades inmigrantes, muchas de estas reacias a la adopción de la lengua nacional y las pautas de organización local.

LOS CURSOS TEMPORARIOS Y LAS CONFERENCIAS PEDAGÓGICAS (1903)

En 1903 asumió la gobernación Enrique Carbó, candidato del Partido Autonomista Nacional y miembro de la elite local que controlaba el aparato estatal desde el último tercio del siglo XIX.

Una de las primeras medidas que adoptó fue la reforma de la Constitución provincial de 1883, proceso que significó la pérdida de las autonomías municipales y, en lo referente a educación, conllevó modificaciones en el gobierno, la administración y el tipo de enseñanza brindada al establecer que "… la enseñanza pública podrá ser común y especial, la cual deberá referirse a las industrias agropecuarias, principalmente"[5] . De esta forma se jerarquizaba la educación agropecuaria mediante rango constitucional (Reula, 1961).

[5] Art 256 de la Constitucion Provincial. 1903.

La Dirección General de Enseñanza quedó a cargo del profesor normalista Manuel Pacifico Antequeda[6], egresado de la Escuela Normal de la ciudad de Paraná. Apenas asumió este funcionario estableció por decreto del 23 de abril 1903[7] los cursos temporarios para quienes estuviesen ejerciendo como maestros y no contaran con titulación alguna y los aspirantes a dicho título. Se articulaba esta medida a las conferencias pedagógicas para los maestros en ejercicio:

> 4º - Que, mientras las dos escuelas preparatorias de maestros de campaña que se propone fundar el Consejo General de Educación desde el año entrante, no den maestros suficientes para la enseñanza, es menester buscar por otros medios que se ensanche el horizonte moral e intelectual de los miembros del magisterio.
>
> 5º - Que los títulos de suficiencia profesional que da el Consejo deben racionalmente circunscribirse a la campaña por cuanto en la ciudad jamás faltan maestros diplomados en los institutos normales del país (La Libertad, 1903 S/D).

La prensa local se hizo eco de la iniciativa, difundiendo los lugares habilitados para su desarrollo (Paraná, Concordia, Victoria, Gualeguay y Gualeguaychú); a la vez que colaboraba brindando apreciaciones sobre quiénes, en apariencia, eran los maestros que se desempeñaban en el espacio rural y las dificultades que comportaba esta iniciativa, puntualmente referidas a la duración que iban a tener los cursos:

> La resolución indicada no determina preparación anterior para las clases que establece, lo que significa una omisión pedagógica que podría tener algunos inconvenientes. Las personas en condiciones de ir a la campaña a ganar los sueldos estrechos asignados, deben ser o personas radicadas en los centros rurales, o personas de mucha edad de las ciudades, a quienes su humilde condición social o pecuniaria, las incite a cualquier cosa (El Entre Ríos, 1903 S/D).

La modalidad de dictado de los cursos temporarios instalada en 1903, que establecía una distribución territorial en las ciudades cabeceras de departamentos, fue suprimida dado que "llenó sus fines y no tiene objeto una vez fundada la escuela Alberdi". Sin embargo, en la misma resolución que ponía fin a esta modalidad, señalaba la importancia que tenía desarrollar cursos especiales en el período de vacaciones vinculados a:

> (…) las materias del plan de estudios (…) y por muchos conceptos reclama prioridad un curso especial de agricultura práctica que suministre a los maestros la aptitudes y conocimientos necesarios para utilizar con acierto el terreno anexo a cada escuela de campaña (Boletín de Educación Nº 163 -166,1905).

Por consiguiente, se estableció un curso especial de Agricultura Práctica para quienes se estuvieran desempeñando como maestros rurales y que contaran con una extensión de tierras en su escuela. De este modo, la supresión de la modalidad de cursos temporarios distribuidos en el territorio provincial no significó su desaparición, sino su transformación e institucionalización. A partir del dictado de esta resolución, los maestros en ejercicio o aspirantes del magisterio rural debían rendir

[6] Manuel Pacífico Antequeda (1860-1920) nació en Mendoza, trasladándose a Entre Ríos donde en 1878 se graduó como maestro normal y en el año 1879 obtuvo el título de profesor Normal. Se desempeñó en Buenos Aires, Mendoza y San Juan; en este último lugar ocupó cargos de Intendente Municipal; Ministro de Gobierno e Instrucción Pública; Vocal del Consejo de Educación; diputado y senador. En 1903 es convocado para ocupar la Dirección General de Escuelas en Entre Ríos, en la gobernación de Enrique Carbó. Ocupó este cargo hasta 1914. En Figuerero Antequeda Cesar Carlos (1981) "Manuel Pacifico Antequeda (1860-1920). Consejo General de Educación. Paraná, Entre Ríos

[7] A través de ésta se derogaba disposición de fecha 14 de marzo de 1896 sobre expedición de diplomas de primera y segunda clase, previo examen ante el Consejo General de Educación.

un examen en la escuela Normal "Juan Bautista Alberdi", de acuerdo con los programas vigentes en dicha institución y los requisitos solicitados para su ingreso. Para las mujeres iban a funcionar mesas examinadoras en las ciudades que lo habilitaran.

Este curso inició el 30 de diciembre de 1905 y fue reeditado de forma ininterrumpida hasta 1914 en el período de diciembre a febrero. Entre los requisitos para su ingreso se definía que las niñas debían tener 17 años y los varones 18, buena salud, costumbres acreditadas y la preparación correspondiente al 5º grado de las escuelas primarias. Los exámenes se iban a rendir siguiendo los programas vigentes en la escuela Alberdi en el caso de los varones. Para las mujeres, los contenidos específicos de la formación agrícola eran reducidos y orientados a tareas vinculadas al sostenimiento del hogar[8].

Según se expresaba desde los ámbitos oficiales, los maestros diplomados en las normales no optaban por los centros rurales, por contar con una formación mayor a la que se necesitaba allí y por la escasa remuneración salarial que se les brindaba. Por esta situación, los cursos temporarios daban la posibilidad de obtener una titulación a aquellos que dieron pruebas de poder brindar el *mínimum* de instrucción obligatoria y confiándoles la dirección de las escuelas, situación que era evaluada de la siguiente forma:

> Muchos elementos casi analfabetos se eliminaron así, espontáneamente, para ser sustituidos por esos maestros que, no sólo habían comprobado esas aptitudes, sino también adquirido otras relacionadas con la industria agrícola de inapreciable importancia dada la influencia que están llamadas a ejercer en el medio en que actúan (Boletín de Educación Nº 174 a-177 1906: 2).

Las referencias al desempeño y expectativas de los maestros rurales en ningún momento cuestionaban la escala salarial, inferior a los maestros provinciales que realizaban sus tareas en las ciudades, o los egresados de las normales nacionales.

Las conferencias pedagógicas fueron otras de las disposiciones promovidas para "elevar el nivel educativo" de quienes ejercían las tareas de magisterio y tenían un objetivo multiplicador porque debían asistir maestros y ciudadanos "de todas las profesiones". Dieron su inicio en simultáneo con los cursos temporarios y en 1906 se envió un proyecto de modificación de la organización y programas de las conferencias pedagógicas. La transformación que conllevaba las clasificaba en urbanas y rurales, señalándose que por las condiciones "topográficas y distribución de las escuelas", sólo se podían organizar conferencias en centros rurales de seis departamentos. Además se limitaba el período de dictado, se las caracterizó en práctica doctrinaria, para el personal y la pública educacional social y se reducían los temas del programa.

En 1906, el gobernador Enrique Carbó señalaba que mediante los cursos temporarios y conferencias realizados desde hace tres años · "… el personal docente ha mejorado visiblemente, habiéndose obtenido por esos medios más cohesión entre el gremio y mejor dirección en los rumbos marcados a la enseñanza" (Carbó, 1906).

A fines de 1907, Manuel Antequeda realizaba una evaluación de los resultados del curso temporario: "… se han graduado 175 maestros. Con respecto al curso de

[8] Así quedaba establecido que para mujeres en "el examen de Agricultura se limitara a estos puntos: Nociones elementales sobre Horticultura y Jardinería. Formación de la Huerta Escolar y del jardín de la escuela. La fiesta del árbol: sus diversos conceptos. El de Zootecnia a lo siguiente: Nociones elementales sobre avicultura. Cría de aves de corral. Y el examen de Industrias Rurales se reducirá a: Nociones elementales sobre industria lechera, fabricación de la manteca y quesos. La industria sericícola. Cría del gusano de seda."

agricultura práctica para Maestros Rurales, que funcionó en las últimas vacaciones en la escuela Normal Alberdi, se recibieron 25 maestros rurales de la provincia", señalando además que "el curso disciplinó, abrió horizontes y puso en el camino para proseguir el propio perfeccionamiento…".

El conflicto suscitado entre la Dirección General de Enseñanza y el Consejo Nacional de Educación en 1908 con motivo de la inspección realizada por este último a las escuelas particulares de comunidades rusas y judías implicó que una de las disposiciones adoptadas por el gobierno provincial, a partir de 1909, fuera la obligatoriedad de la realización de los cursos temporarios por parte de los maestros de las colonias judías y de las aldeas rusas alemanas.

LA FORMACIÓN PROFESIONAL DE LOS MAESTROS DE LA "CAMPAÑA" Y LA ESCUELA NORMAL E INDUSTRIAL "JUAN BAUTISTA ALBERDI" (1904)

La crítica situación educativa del espacio rural era reconocida desde el ámbito nacional durante este período. A la falta de escuelas, las extensas distancias, la carencia de recursos e incumplimiento de la obligatoriedad escolar, se sumaba la ausencia de preparación de los maestros que ejercían allí. Aunque existieron desde fines del siglo XIX algunas experiencias de formación de escuelas normales nacionales de carácter rural y regional —Corrientes, San Luis y Catamarca— (en Tucumán se organizó una escuela nocturna de ayudantes y en Santa Fe se creó en 1908 la escuela normal provincial mixta de maestros rurales de Coronda); estas concreciones no lograron articular una formación específica para el medio (Ascolani, 2007; Gutiérrez, 2007).

Dentro de las iniciativas provinciales Entre Ríos sentó precedente mediante la fundación, en 1904, en una localidad próxima a la ciudad de Paraná, de la primera Escuela Normal e Industrial para varones, posteriormente denominada "Juan Bautista Alberdi".

Esta iniciativa se articulaba a la organización de instituciones agropecuarias en los departamentos, en conexión con creaciones provinciales previas, así como también con la Escuela Nacional de Agricultura y Ganadería fundada en 1900 bajo la dependencia del Ministerio de Agricultura Nacional.

Apenas iniciado el año 1904, mediante la Ley Nº 1897, se aprobó la adquisición de "propiedad rural conocida como de Febre compuesta de 3 708 hectáreas con todo lo edificado, clavado y plantado", para la promoción la colonización mixta tendiente a la agricultura y ganadería.

El 19 de marzo, por decreto, se transfería a la Dirección General de Enseñanza el edificio principal, construcciones anexas situadas en un campo de 400 hectáreas para la fundación de una escuela Normal de Maestros Rurales, Agropecuarios e Industrial para varones, de jurisdicción provincial. Según se detallaba, la misma se iba a ubicar en el corazón de una colonia "sobre el rio Paraná, a corta distancia de la capital de la provincia y atravesada por un ferrocarril que dará fácil salida a sus productos es inmejorable" (Vega, 1905).

El 6 de abril de 1904, el Director General de Enseñanza, en concordancia con la normativa vigente y el decreto señalado con anterioridad, disponía fundar en el edificio de la ex estancia Febre "una escuela Normal para maestros rurales, con anexo de carácter agropecuario e industrial".

Posteriormente a su creación, se organizó un reglamento interno que normaba las funciones del personal de la misma (director, vice director-jefe de cultivos, secretario, contador, capataces, carpinteros, maestro de la escuela de aplicación, empleados subalternos y profesores) así como también regulaba la vida estudiantil en lo referido a exámenes, salidas y vacaciones. Estas disposiciones se encontraban en 15 capítulos minuciosamente detallados donde, incluso, se preveía y organizaba la venta de productos elaborados en la escuela.

El cargo de director era ocupado por un maestro normal y el de vice director - jefe de cultivo, por un agrónomo o especialista afín; hasta la reformulación del reglamento en 1909 donde esta función quedó bajo responsabilidad de un profesor normal por un breve lapso.

Interesa destacar que, con respecto a la finalidad de esta institución se pretendía: A) Dar todos los conocimientos sintéticos indispensables para la formación de maestros de campaña. B) Suministrar los conocimientos de agricultura y ganadería suficientes para el manejo de una chacra en la explotación racional que concuerda con el medio regional de ubicación de cada escuela (Leyes y decretos, 1914).

La duración de los estudios era de 3 años, divididos en semestres de invierno y verano. Las condiciones de ingresos de los alumnos eran tener una edad que oscilara entre los 16 y 21 años, no debían adolecer de defectos físico o de salud, tener completa moralidad en las costumbres, carácter apropiado para el magisterio y tener aprobado el 5º grado. Los alumnos podían permanecer en condición de becados o pensionados y se suministraban a los primeros todos los insumos necesarios para su permanencia.

El plan de estudios tenía una duración de tres años y estaba organizado en materias de pedagogía, castellano, aritmética, geometría y dibujo, historia y geografía, agregándose moral e instrucción cívica en el tercer año. La formación agropecuaria estaba compuesta por las materias dictadas en simultáneo durante los tres años, que incluían: agricultura general, zootecnia general, ganadería, industrias rurales, agricultura especial, ganadería, industrias rurales y ejercicios prácticos, común a los tres años.

La escuela fue inaugurada en julio de ese mismo año, contando con 20 alumnos- maestros que ingresaban. La cantidad de becas pautadas inicialmente —unas 28— no se pudieron otorgar por el carácter reducido de las condiciones de infraestructura que tenía el establecimiento.

Si bien esta apertura fue celebrada por la prensa nacional y provincial, las críticas fueron casi inmediatas y se basaban, fundamentalmente, en el gasto de funcionamiento que era superior a las escuelas especiales de reciente creación, así como también en la inestabilidad de su personal directivo, que tuvo numerosos cambios.

Los costos de funcionamiento y la organización de las distintas secciones que componían la escuela significaron una importante inversión para la administración provincial, superando ampliamente los gastos que estaban demandando las escuelas agropecuarias provinciales. Para poder resolver parte de esta situación, en 1906, el gobierno nacional otorgó una subvención por pedido del diputado Alejandro Carbó para contribuir al sostenimiento de todas las escuelas especiales.

Desde fines de 1906 y especialmente a partir de 1907, el funcionamiento de este establecimiento normal rural e industrial se instaló como tema de debate en la prensa local, debido a la ubicación de una estación experimental dependiente de la Dirección de Agricultura provincial que iba a funcionar en un predio cedido por la escuela. El conflicto por la instalación de esta estación experimental se convirtió en

una disputa entre la Sección de Agricultura Provincial y la Dirección General de Enseñanza y colocó en el centro de la escena las discusiones que dentro del mismo oficialismo gobernante estaría generando el sostenimiento de las escuelas especiales. La intervención de Ernesto Bavio a favor de las mismas terciaría la discusión, evitando un posible cierre o la nacionalización de la escuela Alberdi[9].

A fines de 1907 egresaron los primeros 17 maestros normales rurales[10] provinciales, quienes se iban a desempeñar como maestros en las escuelas elementales con anexo agropecuario[11], creadas por ley de presupuesto 1908.

El discurso pronunciado por el Director General de Enseñanza para agasajar la finalización de este curso, permitió observar algunas de las características que asumía la fundación de una escuela normal, cuyo objeto era formar maestros competentes para intervenir en el espacio rural:

> Tócale a Entre Ríos reivindicar para sí la idea de la fundación de la escuela Alberdi, organizada respondiendo a una concepción completamente original y propia: quiere maestros para sus expensas campañas que respondan a las necesidades regionales: Maestros que tengan una instrucción general amplia y metódica y, posean cierta suma de conocimientos científicos y prácticos en las diversas ramas de la agricultura y de la ganadería, lo mismo que en las industrias que de ella nacen, y suficiente habilidad manual especialmente aplicada a la carpintería y herrería, basado todo esto en un plan de estudio racional al cual se subordinan programas discretos, de manera que se armonicen las clases en el aula, con la enseñanza practica en el terreno y en los talleres (Boletín de Educación Nº 186 a 189, 1907).

Durante la gobernación de Faustino Parera, en 1909, se reformó parcialmente la constitución provincial mediante la Ley Nº 2 175, transformándose los aspectos vinculados al Superior Tribunal de Justica, Concejo Deliberante, Educación Común y disposiciones transitorias. En lo referido a educación, la comisión redactora resolvió que la enseñanza común "comprenderá exclusivamente la instrucción primaria, será gratuita, obligatoria y de carácter esencialmente nacional", y, en consecuencia, se modificaba la intervención del Consejo de Educación[12] que se iba a ocupar sólo de la instrucción primaria común.

A través de estas disposiciones, se apuntaba acentuar el carácter nacional que debía imprimirse a la educación primaria y la necesidad de resolver la problemática del analfabetismo. Se afirmaba que las políticas educativas provinciales tenían como función central atender a la educación primaria, disponiendo esta área de todos los recursos que se dedicaban a la enseñanza pública y, por ende, se transfería el sostenimiento de las escuelas especiales al presupuesto ordinario de la provincia.

De estas modificaciones quedaba exceptuada la escuela Normal e Industrial "Juan Bautista Alberdi" porque la misma, según señalaba Parera, había cumplido los objetivos de su creación:

---

[9] Para ampliar sobre este tema ver Cian, J (2016).

[10] Mariano Villareal, Manuel Antequeda, Julián I Acosta, Gregorio Cáceres, Gabriel Cisneros, Pedro O Codina, Bartolomé Dupuy, Domingo Itria, Felipe Javega, Sindulfo Vergara, Nolasco Monzón, Antonio Martello, Alberto Rossi, Carlos Sagasta, José A San Martin, José M Schepens y Félix Terzano.

[11] Según se detallaba en el presupuesto escolar para 1908, establecía que se crearían 37 escuelas rurales, de las cuales 14 tendrán anexos agropecuarios y serán dirigidas por maestros egresados de la escuela Alberdi. Se aumentará $5 el sueldo de los directores de escuelas rurales. En el presupuesto de las mismas se discrimina a las escuelas elementales con anexo agropecuario.

[12] Se vuelve a la estructura del Consejo General de educación bajo la dependencia del Ministerio de Instrucción Pública. Director general de escuelas tendrá la presidencia del CGE. Escuelas infantiles, elementales y superiores.

> Es fuera de toda duda que la forma más práctica de realizar esta aspiración del gobierno es formándoles el maestro que surja del seno mismo de las colonias y vaya a ejercer sus funciones docentes con alma e ideales argentinos y con preparación suficiente para desenvolver eficazmente su acción en el medio que va actuar (Parera, 1909).

En 1911, Manuel Antequeda señalaba en el diario "El Tribuno" que desde la fundación de esta escuela habían egresado 31 maestros normales, los cuales se encontraban cumpliendo tareas de dirección de las escuelas elementales con anexo agropecuario.

Con respecto a los cursos temporarios para maestros en ejercicio y aspirantes, en 1912 se presentaba el siguiente balance:

> Con este medio y con la instalación de la Escuela Normal de Maestros Rurales Alberdi, hemos llegado a obtener para las escuelas rurales un personal idóneo, compenetrado de su alta misión civilizadora y, sobre todo, el maestros especialmente preparado para actuar en aquel ambiente el único capaz de levantar la escuela de campaña e influir sobre la población, mejorando su estado presente y preparando su porvenir e incorporándola a la obra común de labrar la grandeza y prosperidad de la patria, no sólo por los frutos de su trabajo que derrama sobre la ciudad sino por su participación libre y consciente en nuestra vida nacional (Antequeda, 1913: 54).

El informe de Manuel Antequeda mencionaba la presencia de maestros extranjeros en estos cursos, aspecto que era destacado porque los egresados iban a contar con una titulación y, además:

> (…) con la carta de ciudadanía argentina cuya obtención la propia escuela normal le facilita y con sentimientos y tendencias nacionales que van fervorosamente a infiltrar a las poblaciones extranjeras de donde proceden, convirtiéndose así en el mejor factor de nacionalización de aquellos pobladores a quienes se creía inasimilables a nuestras costumbres y se veía temerariamente, constituyendo un verdadero peligro (Antequeda, 1913: 55).

El otorgamiento de becas a jóvenes de colonias rusas y judías para el cursado del magisterio en la escuela Alberdi fue diagramado como una estrategia clave en pos de contribuir a la nacionalización: "… la escuela Alberdi ha contribuido también en ello en forma decisiva: de sus aulas han egresado jóvenes hijos de judíos y de rusos que están hoy al servicio en las escuelas rurales de las aldeas".

Sintetizaba la labor realizada al señalar que, desde la fundación de la escuela, habían egresado 83 maestros y la mayoría estaban desempeñándose en la provincia en las escuelas elementales con anexo agropecuario:

> Estas escuelas son las que se encargaran de desarraigar con su acción paulatina, al cabo del tiempo, las prácticas añejas y rutinarias del agricultor y del ganadero, empecinados en las del pasado, sustituyéndolas con la aplicación de los principios racionales de la ciencia y marcando nuevos y progresistas rumbos a las dos industrias provinciales de la provincia (…) (Memoria de Educación, 1913: 233).

En 1913, un periódico local reproducía un extracto de la Memoria de Educación elevada ese año, donde se describía la situación del magisterio en la provincia de la siguiente forma:

> La enseñanza estuvo a cargo, en 1912, de 1387 maestros, 52 más que en 1911, de los cuales pertenecen a las escuelas fiscales 802; a las nacionales 180; a las municipales 36 y 369 a las particulares. De estos maestros no poseen diplomas 349 de las escuelas fiscales, 51 de las nacionales, 22 de las municipales y 272 de las particulares. (…) La escuela normal de maestros normales rurales Alberdi graduará, más o menos, 20 y otros tantos egresen de los cursos temporarios

> serán 40, los que agregados a los anteriores sumaran 130. (…) Con estos institutos nacionales, la escuela Alberdi y los cursos temporarios, Entre Ríos podrá ver realizada en muy poco tiempo la aspiración que alimenta la dirección general: que en las escuelas no hay aun solo maestro que carezca del título habilitante (La Acción, 1913 S/d).

APERTURA POLÍTICA Y NUEVAS DEMANDAS: LA SITUACIÓN DEL MAGISTERIO RURAL DURANTE LOS GOBIERNOS DE LA UNIÓN CÍVICA RADICAL

En 1914 se realizaron las primeras elecciones de gobernador por medio de la Ley "Sáez Peña", resultando triunfante la fórmula de la Unión Cívica Radical: Miguel Laurencena y Luis Etchevehere. Esta etapa se caracterizó por la profundización de la crisis económica que había iniciado en 1912 y que se agudizó por los efectos de la primera Guerra Mundial. Se aunaba a esto las dificultades que afrontó la ganadería y agricultura en la provincia por factores climáticos (Reula, 1969).

Con respecto a los datos sobre población arrojados por el Tercer Censo Nacional, que mostraba un incremento abrupto de habitantes en corto tiempo a nivel nacional —producto del afluente inmigratorio— (Barsky y Gelman, 2005; Cattaruzza, 2016), en la provincia la tasa de crecimiento se mantuvo constante en relación a 1895. Las modificaciones fueron observadas en la población rural que pasó de tener el 65,3% en 1895 a un leve descenso que se expresó en el 61,4% de 1914, tendencia que se profundizaría en las siguientes décadas.

Las consecuencias de la crisis económica impactaron en el pago regular de los salarios a empleados estatales, entre ellos los docentes, un colectivo que registró una permanente morosidad en el abono de su estipendio en reiteradas oportunidades desde la organización provincial registrada en 1880. Esta situación era denunciada en la prensa local y se aunaba a la inestabilidad laboral en la que se encontraban los maestros, sometidos a desplazamientos o traslados por motivos arbitrarios.

Asimismo, las altas tasas de analfabetismo alertaban a los funcionarios gubernamentales. En este punto resulta preciso señalar que el recambio de las autoridades de gobierno conllevó un meticuloso examen sobre las estadísticas educativas registradas por la provincia. A la polémica suscitada por las cifras arrojadas por el censo nacional de educación de 1909, que elevó la tasa de analfabetismo de la provincia, y el censo provincial de 1910 realizado para desmentir esta situación, se sumaron los datos arrojados en 1914 que no diferían demasiado de las cifras de 1909. En consecuencia, con el objetivo de revisar los datos arrojados durante el período del régimen oligárquico, el censo de 1916 proyectó que un 42,83% de niños y niñas no sabían leer y escribir, un 1,84% manejaban una de estas prácticas y sólo un 55, 33% manejaba ambas operaciones.

Esta situación podía resolverse, desde la óptica gubernamental, a través de la capacitación y egreso de nuevos maestros, cuya tasa de crecimiento seguía siendo menor, puntualmente en el área rural. Si bien durante el período anterior se habían realizado importantes avances, como los cursos temporarios y la organización de una escuela normal rural provincial, las estadísticas oficiales diferían del optimismo previo. El vicegobernador Luis Echeverhere en 1915 lo expresaba en su mensaje, que era replicado por la prensa local:

> Para ellos y para holgar la existentes faltan pues, muchas escuelas, especialmente infantiles de campaña, como faltan maestros diplomados y de vocación genuina, toda vez que las escuelas rurales están en gran parte entregadas a la

> acción de aficionados, cuando no de vencidos en las otras esferas del trabajo (La Acción 1915: S/D).

La cantidad de maestros titulados en 1915 fue de 698 (un 84,28 % del total). En 1916, los datos arrojaban 696 (un 77, 94% del total). La disminución de la cantidad de diplomados se explicaba por la supresión de los cargos de maestros especiales o con títulos supletorios, que fueron eliminados de la planta docente.

Por consiguiente, la situación del magisterio rural era deficiente, aunque se reconocía que las escuelas normales urbanas habían generado una gran cantidad de egresadas con pocas posibilidades de inserción laboral, con lo cual muchas maestras se trasladaban al ámbito rural para ejercer su oficio. Esta aparente solución al problema de la falta de maestros titulados en el espacio rural tenía otras dificultades, vinculadas a la instalación en este medio y la remuneración salarial.

Durante toda esta etapa, la escuela normal rural "Juan Bautista Alberdi" continúo su desarrollo ininterrumpido. Los cursos temporarios, en cambio, fueron suprimidos en los primeros años del gobierno radical por razones presupuestarias, aunque posteriormente se volvió a instalar esta modalidad, en conjunto con las mesas examinadoras.

De este modo, a partir de 1916 se comenzó a resaltar desde los ámbitos oficiales la necesidad de promover un escalafón del personal docente, con lo cual se posibilitaría su mejoramiento por medio de capacitación y una equiparación salarial. La situación de la escuela rural era la causa principal que movilizaba esta disposición, porque mediante esta norma se iba a poder mejorar el personal que trabajaba allí.

En 1917 el gobierno nacional proponía crear nuevas escuelas normales para varones y así subsanar el problema de la falta de maestros. Esto fue rechazado desde diversos sectores que resaltaban la necesidad de mejorar la situación del magisterio porque:

> (…) será inútil multiplicar las escuelas normales mientras el magisterio argentino no sea tratado como se merece (…) El magisterio argentino carece de estímulos en su formación y en su carrera. No hay garantías para su estabilidad y ascenso, tanto en el orden nacional como provincial (…) En las esferas educacionales prima como antes, la recomendación, la influencia y el parentesco, más que los méritos los antecedentes y la preparación (La Acción, 1917 S/D).

En consecuencia, una de las medidas con la que se logró avanzar durante la gestión de Laurencena —gobernación que contó con oposición conservadora mayoritaria en la legislatura— fue la elaboración de una norma que garantizara el ascenso y estabilidad del magisterio. Esto se justificaba en las reiteradas denuncias sobre los mecanismos de ingreso y los traslados injustificados, convertidos en formas arbitrarias de ejercicio del poder por las autoridades educativas y políticas.

De esta forma, en 1917 se presentó un proyecto para asegurar la estabilidad de sueldo y ascenso del magisterio, que proponía que "los nombramientos del personal docente, directivo y de inspección de las escuelas públicas se harán en riguroso orden de mérito, determinado por la categoría del título, los antecedentes personales y los servicios profesionales prestados en el país" (La Acción, 1917 S/D). Se agregaba que estos nombramientos serian inamovibles mientras se respeten los requisitos y que "… ningún miembro del magisterio podrá ser suspendido, trasladado, declarado cesante o exonerado, sin previo sumario y defensa correspondiente".

Luego de acalorados debates legislativos que, si bien coincidían en la necesidad de mejorar la situación del magisterio, no aunaban definiciones en cuanto al presupuesto que esto insumiría, el 9 de septiembre de 1918 se sancionó la Ley N° 2

545, que proponía reglamentar la estabilidad y ascenso del magisterio, priorizándose la formación y capacitación inicial y estableciéndose una jerarquización, que se expresaba en una remuneración diferencial, a partir de la titulación obtenida.

Aunque la legislación antes mencionada aseguraba mecanismos de ascenso y estabilidad docente, la situación del maestro rural continuaba en desventaja, con relación a titulaciones análogas provinciales o nacionales. Esto era expresado en el texto de la norma que señalaba: "El sueldo inicial de cada miembro del magisterio se fijará de acuerdo con el titulo a cuyo efecto se establece el orden siguiente: profesor normal, maestro normal, maestro normal rural, maestro rural y maestros especiales".

A modo de cierre, se puede observar que, si bien esta normativa resultó un avance en la profesionalización del magisterio y, especialmente, de aquellos que desarrollaban su tarea en el ámbito rural, la diferenciación material y simbólica para quienes realizaban esta tarea en los espacios rurales de la provincia se mantenía.

UNAS NOTAS FINALES

El recorrido realizado en esta ponencia permitió examinar las políticas educativas generadas desde el estado provincial durante las dos primeras décadas del siglo XX para asegurar cierta profesionalización del magisterio rural. A partir de lo estudiado, podemos presentar algunas notas sobre los rasgos particulares que asumió este proceso.

- Se puede observar que la preocupación por la formación de los maestros que se desempeñaban en el ámbito rural se mantuvo durante el período estudiado. Esto lo podemos vincular con la composición demográfica de la población, mayoritariamente rural y con importante presencia inmigrante, y las altas tasas de analfabetismo que se concentraban allí. Sin embargo, se reconoce que la formación del magisterio rural como estrategia de modernización agrícola y nacionalización de la población inmigrante tuvo un perfil más definido y un mayor estímulo a partir del gobierno de Enrique Carbó (1903-1907) y con Manuel Antequeda como director General de Enseñanza, quien se mantuvo de forma ininterrumpida durante el período de gobiernos conservadores de 1903 a 1914. Una de las concreciones con mayor arraigo y continuidad en el tiempo fue la creación de una escuela normal rural, de jurisdicción provincial, que oficiaría de faro de proyección de futuras creaciones en períodos posteriores.

- El recambio de autoridades efectuado a partir de las primeras elecciones realizadas en cumplimiento de las disposiciones de la Ley "Sáenz Peña" que se efectuaron en la provincia en 1914; la crisis económica generada por factores externos e internos que atravesó gran parte de esta etapa; la permanente inestabilidad y escasa remuneración en la que se encontraba el magisterio; pueden ser comprendidos como algunos de los elementos que contribuyeron en la búsqueda de una alternativa política para el mejoramiento de la situación del magisterio provincial y, especialmente, el rural. Aunque previamente, el sostenimiento de la educación especial, donde se encontraba ubicada la formación del magisterio rural, encontró resistencias y se redujo su apoyo político y económico, durante los gobiernos radicales se colocó un mayor acento en la formación del magisterio para disminuir las altas tasas de analfabetismo, preocupación central de estos gobiernos.

- La sanción de la Ley N° 2 545 que garantizó mecanismos de ingreso, ascenso y estabilidad, logró sintetizar demandas de larga data del magisterio local. Sin em-

bargo, una medida que tenía como finalidad mejorar las condiciones de acceso y permanencia del personal docente establecía diferencias entre las titulaciones obtenidas que afectaban a los maestros rurales. De este modo, aunque la provincia había logrado consolidar una propuesta de formación profesional para los maestros rurales con continuidad durante el período estudiado, se mantuvo una jerarquización diferencial con efectos económicos y simbólicos que, de algún modo, podía colaborar en el mantenimiento de las desigualdades educativas de las poblaciones que habitaban el espacio rural.

Todas estas notas ameritan ser profundizadas en posteriores estudios que indaguen sobre los puntos reseñados.

BIBLIOGRAFÍA

Ascolani, A. (2007). Las Escuelas Normales Rurales en Argentina. Una transición entre las aspiraciones de la cultura letrada el imaginario de cambio socioeconómico agrario (1900- 1946). En: Corrêa Werle (comp.), *Educação Rural em Perspectiva Internacional. Instituições, práticas e formação do professor.* Ijuí, Brasil: Editora UNIJUI.

----------(2011). Los agricultores y la educación para la modernización e integración social, durante el apogeo y crisis de la Argentina agroexportadora (1899-1936). En Civera, A, Alfonseca, J y Escalante, C (Coords.), *Campesinos y escolares: la construcción de la escuela en el campo latinoamericano (siglos XIX y XX).* México: Porrúa-El Colegio Mexiquense.

Barsky, O. y Gelman, J. (2005). *Historia del agro argentino. Desde la conquista hacia fines del siglo XX*. Buenos Aires: Mondadori.

Bosch, B. (1991). *Historia de Entre Ríos 1520-1990*. Buenos Aires: Plus Ultra.

Brumat, M. R. (2010). Formación de maestros normalistas rurales en Argentina. En *Educação Rural: práticas civilizatórias e institucionalização da formação de profesores,* Flávia Obino Corrêa Werle (Organizadora), PP Editorial OIKOS. Brasilia, Brasil: Liber Livro.

Carli, S. (1993). Modernidad, diversidad cultural y democracia en la historia educativa entrerriana (1883-1930). En: Puiggros, A. (dir.), *La educación en las provincias y territorios nacionales (1885-1945)*, *Historia de la educación en la Argentina IV*. Buenos Aires: Galerna.

Cattaruzza, A. (2016). *Historia de la Argentina 1916-1955*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Cian, J (2016) "Debates y disputas entre profesores normalistas y agrónomos: El caso de la creación de la Estación Experimental de Agricultura en Paraná (Provincia de Entre Ríos, Argentina, 1906)", en el V CONGRESSO LATINOAMERICANO DE HISTÓRIA ECONÔMICA (CLADHE V) Universidade de São Paulo; São Paulo. Brasil.

Civera, A. (2011). Alcances y retos de la historiografía sobre la escuela de los campos en América latina (siglos XIX y XX) en *Cuadernos de Historia 34.* Universidad de Chile.

Djenderedjian, J. (2008). La colonización agrícola en Argentina, 1850-1900: problemas y desafíos de un complejo proceso de cambio productivo en Santa Fe y Entre Ríos. *En Am. Lat. Hist. Econ. no.30* México jul./dic. 2008 *versión On-line* ISSN 2007-3496.

Devoto, F. (2007). La inmigración de ultramar. En Susana Torrado (comp), *Población y bienestar en la Argentina del primero al segundo Centenario.* Buenos Aires: Edhasa

Gutiérrez, T. (2007). *Educación, agro y sociedad. Políticas educativas agrarias en la región pampeana 1897-1955*. Buenos Aires: Editorial Universidad Nacional de Quilmes.

López, M. P. (1999). La educación de rusos judíos y alemanes del Volga en Entre Ríos. Conflictos político- pedagógicos (1880-1910). En Ascolani, A. (Comp*) La educación en Argentina. Estudios de historia.* Rosario: Ediciones del Arca.

Mayer, M. S. (2014). *Educación rural, inmigración y relaciones sociales. Dos procesos de colonización agrícola en la provincia de Entre Ríos*. Buenos Aires: la Colmena.

Rockwell, E. (2001). De huellas bardas y veredas: una historia cotidiana en la escuela. En Rockwell, E (Comp) *La escuela cotidiana*. México: FCEHuellas del pasado en las culturas escolares". En *¿Es la escuela el problema? Perspectivas socio-antropológicas de etnografía y educación*. Ma. Isabel Jociles y Adela Franzé (eds.). Madrid: Editorial Trotta.

Werle, F. (2012) *Escola normal rural: espaço de formação de grupos dirigentes* en *Olhar de professor*, Ponta Grossa, 15(1): 33-39, 2012. Disponível em http://www.uepg.br/olhardeprofessor

----------(2013). Ensino rural e legitimação das ações do Estado. *Revista Diálogo Educacional* (PUCPR. Impresso), v. 13, p. 771-792, 2013. Recuperado en: http://www2.pucpr.br/reol/pb/index.php/dialogo?dd1=10210&dd99=view&dd98=pb

APRENDIZAJE ENTRE PARES: LA CONSTRUCCIÓN DEL LABORATORIO DOCENTE PARA LA CARRERA DE BIBLIOTECOLOGÍA DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA, ARGENTINA

Corda, María Cecilia[1] | Medina, María Celeste[2]

RESUMEN

La presente ponencia analiza algunos componentes didácticos para la enseñanza superior que quedan vacantes, tanto en los planes de estudios de los profesorados en las distintas áreas disciplinares, como en la formación del cuerpo docente de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata (FAHCE - UNLP). En el caso particular de la carrera de Bibliotecología y Ciencia de la Información, se suma que ha sido históricamente (desde su aparición en el plan de estudios del año 1980), un título por el que pocas personas han optado. Ante tal situación, y a pedido de profesoras y profesores de la mencionada carrera, la cátedra de Prácticas de la Enseñanza en Bibliotecología promueve un espacio participativo para las y los docentes denominado "Laboratorio docente", de carácter presencial con componentes de comunicación virtual. En el marco del mismo se define colectivamente un eje de corte didáctico para su estudio y se selecciona bibliografía acorde al mismo. Se sociabiliza el material de estudio, se acuerda un tiempo razonable para su lectura individual, se propone un encuentro en el que se analizan de manera conjunta los textos previamente señalados, que se utilizan como insumo del paso siguiente. En él, se comparten experiencias e inquietudes de cada docente en su práctica pedagógica y se comentan propuestas de clases propias que las y los docentes aportan para debatir en conjunto debilidades, fortalezas y propuestas de mejoramiento de las mismas.

En este trabajo se describe y analiza esa modalidad del laboratorio docente que apuesta al aprendizaje entre pares y a la construcción colectiva de conocimiento.

Palabras clave: Aprendizaje entre pares – Desarrollo profesional docente – Enseñanza de la bibliotecología – Didáctica – Enseñanza superior - Laboratorio docente – Argentina.

INTRODUCCIÓN

La carrera de Profesorado en Bibliotecología existe en la Universidad Nacional de La Plata (UNLP) desde el plan de estudios del año 1980, en el marco de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FAHCE). Su implementación se hizo efectiva recién con el plan de estudios de 1986, en el que se explicita que "la inclusión del profesorado (...) responde a un generalizado reconocimiento de la carencia de recursos humanos en el área en el nivel universitario, así como de la urgente necesidad de paliarla" (UNLP. FAHCE, 1986). El título expedido se llamaba Profesorado

[1] IdIHCS-CONICET-UNLP.
[2] FaHCE-UNLP.

en Bibliotecología y Documentación (UNLP. FAHCE, 1986). El plan de estudios modificado en el año 2004 (UNLP. FAHCE, 2004) lo vuelve a incluir en los títulos a emitir, con una pequeña variante en su denominación: Profesorado en Bibliotecología y ciencia de la información.

Tal como se explicó en un trabajo previo (Corda y Medina, 2016), la primera dificultad hallada en el transcurso de su implementación es la escasa trayectoria en el dictado de las asignaturas específicas para bibliotecología, esto es, Didáctica especial de la bibliotecología y Prácticas de la enseñanza en bibliotecología. Desde el mencionado plan de estudios de 1986 en el que se implementó el Profesorado, hubo una cantidad exigua de egresados, los que, excepto una excepción, tampoco integraron el plantel docente de la FAHCE. Cabe mencionar que, aunque en las incumbencias del título se exprese que el Profesor en Bibliotecología y Ciencia de la Información puede "Planificar, conducir y evaluar procesos de enseñanza-aprendizaje en el área de la Bibliotecología y la Ciencia de la Información en todos los niveles del sistema educativo", hasta el momento esta habilitación no se ha hecho efectiva plenamente, quedando la docencia restringida a los niveles terciario y universitario.

Una segunda dificultad es que no existió en el ámbito del Departamento de Bibliotecología ninguna línea de investigación que abordara los temas relativos a la enseñanza de la bibliotecología en todos estos años, sí algunas referidas a los cambios curriculares durante la historia de la carrera.

Una tercera se refiere a que se suma la orientación generalizada en la FAHCE de profesorados que apuntan a la enseñanza en el Nivel Medio. Existió hasta el año 2002 la materia Didáctica superior y observación[3] en el marco del profesorado de Ciencias de la Educación, aunque sin que ésta fuera una asignatura obligatoria en los otros planes de estudios. Luego de ello no hubo una materia equivalente en los nuevos planes de estudio, ya que el foco está puesto, sin excepción, en la escuela secundaria.

Así, aún hoy, a más de 30 años de su propuesta, la didáctica y las prácticas de la enseñanza en bibliotecología todavía no se terminan de constituir en el ámbito de la UNLP, siendo una realidad extendida en el resto de las universidades que poseen la carrera, de acuerdo al informe presentado en las Jornadas Nacionales de Docentes e Investigadores Universitarios en Ciencia de la Información realizadas en Buenos Aires los días 3 y 4 de septiembre de 2015. La carrera de Bibliotecología se dicta en 8 universidades nacionales, a saber: Buenos Aires, Córdoba, Litoral, Mar del Plata, Misiones, Nordeste, La Plata y La Rioja. A nivel provincial, se dicta en la Universidad Autónoma de Entre Ríos. Y este año surgió una propuesta a nivel privado por parte de la Universidad Católica de Santiago del Estero, sede Olivos.

Cabe destacar que en los últimos años se ha generado una renovación de la planta docente en la carrera —en la FAHCE UNLP—, y algunas de estas personas, recientemente incorporadas, plantearon durante el año 2016 la necesidad de disponer de un espacio de reflexión para el desarrollo profesional docente, en especial vinculado a la adquisición de herramientas didácticas en el ámbito de la docencia universitaria. Se resalta este punto inicial en el que los propios y las propias docen-

[3] La asignatura no fue incluida en el plan del año 2002 en el profesorado en Ciencias de la Educación de la FAHCE, pertenecía al anterior del año 1986. Se señala que su equivalencia es Teoría y desarrollo del curriculum, aunque los contenidos se orientan en otro sentido. Consultado en: http://www.fahce.unlp.edu.ar/academica/Areas/cienciasdelaeducacin/Carreras/profesoradoencienciasdelaeducacin/

tes explicitan una necesidad y un compromiso con su propio desarrollo en el ejercicio de la docencia.

Durante el año 2015 se realizó una modificación al plan de estudios vigente en la carrera de Bibliotecología, lo que motivó que los y las docentes tuvieran que adaptarse al cambio de cursada de algunas materias. Entre otras cosas, esta modificación generó un corrimiento según su cuatrimestre y la posibilidad de que, al año siguiente, o sea, en 2016, alumnas/os de primero, segundo y hasta tercer año tuvieran la posibilidad de compartir ciertas asignaturas. Esta heterogenización del alumnado generó varios desafíos para el cuerpo docente, entre ellos las dificultades para retomar saberes previos debido a la diversidad de trayectoria de los y las alumnos/as en la carrera.

En este contexto, y ante la necesidad expresada por los y las propios/as docentes, la cátedra de Prácticas de la Enseñanza en Bibliotecología promueve un espacio participativo para las y los docentes denominado "Laboratorio docente", de carácter presencial con componentes de comunicación virtual, concebido dentro de la perspectiva del aprendizaje entre pares.

APRENDIZAJE ENTRE PARES: COLABORACIÓN EN LA CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO

La pedagogía de pares (Ricaurte Quijano, 2013) es una propuesta centrada en la cooperación y la producción colectiva de conocimiento. El aprendizaje cooperativo entre pares se construye de manera auto-organizada y se encuentra potenciado por tecnologías participativas en diversos entornos de aprendizaje, tanto físicos como digitales. Algunos de los principios que subyacen a este modelo son los siguientes:

- El aprendizaje es social.
- Todas las personas aprenden unas de otras.
- La empatía se desarrolla mutuamente al considerarse un aprecio mutuo.
- Las responsabilidades se comparten, así como los logros o las fallas.
- Las decisiones se toman de manera conversada y llegando a un consenso,
- Los liderazgos son dinámicos y voluntarios.
- La participación es flexible, no hay imposiciones sino creación de compromisos y formas de involucrarse con las propuestas.
- Las fortalezas y debilidades individuales y como grupo se identifican y analizan para tenerlas en consideración para el desarrollo de las propuestas.
- La reflexión sobre el propio proceso de aprendizaje constituye lo más relevante del proceso.
- La conformación de una comunidad con valores compartidos lleva a establecer sus propios modos de funcionamiento, sus propias reglas y sus propios mecanismos de participación, sus objetivos, sus ritmos y entornos o medios de aprendizaje.

Son interesantes los patrones (Corneli y otros, 2015) que estos autores delinearon para comprender la filosofía de la pedagogía entre pares. Dichos patrones son: hoja de ruta, que permite evaluar el progreso de la propuesta; capacidad de carga, que modula el grado de involucramiento de las o los participantes; proyecto específico, que guía al qué hacer, cómo concretarlo y aprender; latidos, que se refiere a la cantidad de personas involucradas que persiguen el mismo propósito; y recién llegada/o, que son aquellos sujetos, docentes en el caso analizado, que se avienen a la propuesta con sus motivaciones e ideas, para plegar y sumarse a ella.

Gloria Calvo (2014) también contextualiza el aprendizaje entre pares como una actividad que busca formalizar y capitalizar aquello que se da de forma intuitiva e informal: el intercambio natural con nuestros pares. "Es a partir de estas acciones en colectivo, que pueden insertarse procesos de aprendizaje profesional colaborativo" (Calvo, 2014: 113). Para la mencionada autora, su formalización requiere de tiempo, recursos pedagógicos, asesoría, andamiaje de apoyo, parámetros de seguimiento y evaluación, entre otras cosas. Y, después de analizar algunos casos concretos, afirma que estas experiencias bien pueden ser asimiladas como estrategias dentro de otros dispositivos.

LA EXPERIENCIA DEL LABORATORIO DOCENTE EN BIBLIOTECOLOGÍA

El laboratorio docente se propone como una estrategia del aprendizaje colaborativo entre pares. Reviste como principios el trabajo horizontal entre docentes de variadas trayectorias y experiencias dentro del ámbito de la docencia en el seno de la carrera de Bibliotecología. Su máxima aspiración es la de lograr un desarrollo profesional docente en el marco del Departamento de Bibliotecología de la FAHCE UNLP, cuya experiencia luego sirva de insumo para otras carreras de Bibliotecología a nivel nacional. También resultaría interesante compartirla con otras carreras de la misma institución, donde se dictan filosofía, historia, letras, lenguas modernas, sociología, educación física, ciencias de la educación, geografía, entre otras.

En el marco de este trabajo, se aclara que se emplea "desarrollo profesional docente" en lugar de formación continua o permanente por considerarlo superador, tal como lo plantea Vaillant (2016), ya que aporta una connotación de evolución y continuidad unidos al concepto del docente como profesional.

Al decir de Walker (2015: 109), el trabajo docente universitario constituye una práctica social que no se puede generalizar ya que va muy ligada al contexto de inserción; además, hay que tener en cuenta que la posición que ocupa cada docente en el espacio universitario está atravesada por múltiples dimensiones, entre las que la autora menciona las siguientes: características de la institución, tipo de materia, área disciplinar de pertenencia, categoría y dedicación docente, y género. Estas cuestiones a su vez están condicionadas por variables materiales y simbólicas. La misma cotidianeidad, en muchas oportunidades, pasa por alto toda esta complejidad que explicita Walker (2015) en su trabajo. No obstante, en las interacciones con los pares, la necesidad de un espacio que luego dio en llamarse "Laboratorio docente", emergió como paliativo a alguna de estas vicisitudes que estaban instaladas como preocupaciones en las mentes y prácticas de algunas de las o los docentes del Departamento de Bibliotecología.

Los encuentros presenciales del Laboratorio se iniciaron en junio de 2016 y se desarrollaron hasta el mes de diciembre del mismo año. En total, se realizaron 6 encuentros presenciales en los que se abordaron los siguientes temas:

1) Métodos, estrategias y recursos didácticos.
2) Método de casos.
3) Objetivos de enseñanza.
4) Evaluación parcial: el parcial domiciliario y presencial.
5) Secuenciación y jerarquización de contenidos. Parte I.
6) Secuenciación y jerarquización de contenidos. Parte II.

Cabe señalar que la elección de los temas a abordar nació de las inquietudes y necesidades de las y los docentes que asistieron a los encuentros.

Como bien señala el documento de Educar y Wikimedia (2015), el crecimiento de Internet, el desarrollo de software libre y el movimiento de acceso abierto, la expansión de tecnologías móviles, la potencia de las wikis y otras tecnologías de la cooperación, han posibilitado que las personas puedan aprender, conectar y crear conocimiento colectivamente, dentro y fuera de las organizaciones, de maneras nunca antes imaginadas. Estas circunstancias han llevado a que el aprendizaje entre pares se viera propiciado o beneficiado. No obstante, en este contexto del laboratorio docente, si bien se echa mano a ciertos recursos comunicacionales o de almacenamiento de archivos brindados por las tecnologías, el énfasis está puesto en la presencialidad y en el intercambio cara a cara, que supone otros compromisos de tiempos, discursos y disponibilidades.

La modalidad de trabajo se implementó de la siguiente manera: se efectuaba una invitación a participar a través de correo electrónico y eventos creados en la red social Facebook, en la que se presentaba el tema a trabajar, los objetivos del encuentro y se ofrecía bibliografía acorde a la temática para dar un sustento. Durante el encuentro presencial, sentados en ronda alrededor de una mesa, las y los docentes comentaban puntos de la bibliografía propuesta que les hubieran llamado la atención y que deseaban resaltar; se compartía la opinión al respecto con el resto de las y los colegas. Generalmente, alguna/o de las o los participantes se autoasignaba la responsabilidad de realizar una reseña escrita, que luego se compartía con el resto del grupo.

Los comentarios sobre estas lecturas servían como disparadores para la conversación sobre las propias prácticas, las dificultades que se presentan en diferentes niveles, lecturas o trayectorias propias vinculadas al tema y demás.

Luego, aquellas personas que así lo deseaban, compartían las propuestas didácticas correspondientes a las materias en las que se desempeñan, para analizar algún punto —siempre vinculado al tópico del encuentro— que quisieran modificar, mejorar o socializar para que el resto ofreciera su mirada. Esta modalidad toma características de la llamada metodología de estudio de las clases, conocida también por su denominación en inglés: *lesson study* (Calvo: 2014).

Finalmente, se proponía y consensuaba el tema a abordar en el siguiente Laboratorio.

Durante la fase virtual se trabajaba en la búsqueda de recursos (bibliográficos, fílmicos, etc.) y se compartían en un espacio digital colaborativo. En algunas ocasiones, por ejemplo, para el tópico de método de casos, se trabajó a distancia en la redacción de casos que una docente propuso para utilizar en su cátedra.

La asistencia al Laboratorio era voluntaria, con lo cual fue rotando la participación en el marco del mismo. La independencia de los temas permitió tal dinámica, aunque la meta es lograr ampliar el número de asistentes y su compromiso con el espacio de manera sostenida.

CONCLUSIONES E IDEAS PARA CONTINUAR

El laboratorio docente surgió a pedido de las propias y los propios docentes bajo una necesidad: apropiarse de más herramientas didácticas para un mejor desempeño docente. Sin embargo, en el transcurso de los encuentros esta necesidad original fue resignificada.

En primer lugar, quedó clara la idea de que todos y todas utilizamos, conocemos y aplicamos herramientas didácticas. Es decir, se intentó poner en valor las prácticas de los propios docentes y socializarlas. El aporte del Laboratorio fue, en

este caso, el de generar el espacio para el intercambio y aportar teoría a la práctica, a través de la socialización de lecturas de bibliografía acorde a las temáticas abordadas. Además de la bibliografía sugerida por la cátedra, varios participantes propusieron lecturas, sitios Web y películas que aportaron miradas, teoría, recursos a cada una de las temáticas.

En segundo lugar, el espacio sirvió para la reflexión grupal, para poner en evidencia cuestiones que exceden a la didáctica pura pero que hacen al quehacer docente. En especial nos referimos a la cultura institucional: vínculos entre los y las colegas, entre profesores y profesoras titulares y ayudantes de la misma cátedra, modalidades de evaluación que no están definidas con claridad en la normativa, comunicación del Departamento con las cátedras, y demás.

En tercer lugar, se generaron nuevos canales de comunicación entre las y los docentes que asistieron; una necesidad que también se manifestó en los encuentros.

Para el 2017 esperamos reformular y pulir algunos propósitos, tales como:

- Documentar prácticas y reflexiones, es decir, que de cada encuentro se genere una producción documentada de lo abordado, a modo de reseña.
- Propiciar un espacio de trabajo que inicie y termine el mismo día del encuentro presencial, generando así un producto colectivo de cada encuentro.
- Formalizar o profundizar los canales de comunicación que se generaron espontáneamente en el laboratorio durante el año 2016.
- Propiciar la construcción de la identidad profesional en el contexto de la enseñanza de la Bibliotecología en UNLP FAHCE y en el contexto universitario nacional.

Una de las reflexiones a las que arriba Walker (2015: 116-117) es que el trabajo docente universitario es considerado como una práctica social de carácter colectivo, que requiere de la labor conjunta y de criterios compartidos, aunque se reconoce que las actuales formas de organización de dicho trabajo propician prácticas y dinámicas que atentan contra la conformación de vínculos de confianza, solidaridad y compromiso con otros.

El Laboratorio docente ha echado a andar su camino, y su apuesta fuerte es contribuir al aprendizaje entre pares y a la construcción colectiva de conocimiento para fortalecer la práctica pedagógica en el marco de la carrera de Bibliotecología y aportar al campo disciplinar también.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Biblioteca Nacional [Argentina]. (2015). Informe país de las carreras de bibliotecología. En *Jornadas Nacionales de Docentes e Investigadores Universitarios en Ciencia de la Información*, Buenos Aires, Argentina. Recuperado en: http://www.filo.uba.ar/contenidos/investigacion/institutos/inibi_nuevo/JornadasDUCI.html (Consultada 03/01/2017)

Calvo, G. (2014). Desarrollo profesional docente: el aprendizaje profesional colaborativo. En: Unesco-Orealc. *Temas críticos para formular nuevas políticas docentes en América Latina y el Caribe: el debate actual* (pp. 112-152). Santiago de Chile: Ceppe y Unesco.

Corda, M. C. y Medina, M. C. (2016). Formación docente en el campo de la bibliotecología: un campo que no se termina de constituir. En *1º Jornadas sobre las Prácticas Docentes en la Universidad Pública. Transformaciones actuales y desafíos para los procesos de formación.* La Plata, Argentina. Recuperado en http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.5772/ev.5772.pdf (Consultada

03/01/2017)

Corneli, J., Danoff, C., Peirce, C., Ricaurte, P. Y. & MacDonald, L. (2015). *Patterns of peeragogy*. Pittsburg, PA: International Conference on Pattern Languages of Programs. Recuperado en: http://metameso.org/~joe/docs/peeragogy_pattern_catalog.pdf (Consultada 13/02/2017)

Educar y Wikimedia Argentina (2015). *Pedagogía de pares y producción colectiva de conocimiento*. Recuperado en: http://wikimedia.org.ar/programadeeducacion/img/publicaciones_pedagogia.pdf(Consultada 13/02/2017)

Ricaurte Quijano, P. (2013). *Pedagogía de pares*. Recuperado en: http://humanidadesdigitales.net/blog/2013/02/25/pedagogiade-pares/ (Consultada 13/02/2017)

UNLP. FAHCE. (1986). *Expediente de modificación de la Carrera de Bibliotecología, 1986-1994*. La Plata: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de La Plata. (Expediente número: No. 500-41.895/1986).

UNLP. FAHCE. (1986). *Plan de estudios de la carrera de Bibliotecología*. La Plata: UNLP FAHCE. Recuperado en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/planes/pl.63/pl.63.pdf (Consultada 13/02/2017)

UNLP. FAHCE. (2004). *Plan de estudios de la carrera de Bibliotecología*. La Plata: UNLP FAHCE. Recuperado en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/library?a=d&c=planes&d=Jpl40 (Consultada 13/02/2017)

Vaillant, D. (2016). Trabajo colaborativo y nuevos escenarios para el desarrollo profesional docente. En *Docencia*, 60. Recuperado en : http://www.revistadocencia.cl/trabajo-colaborativo-y-nuevos-escenarios-para-el-desarrollo-profesional-docente/ (Consultada 03/01/2017)

Walker, V. S. (2015). El trabajo docente en la universidad: condiciones, dimensiones y tensiones. En *Perfiles educativos*, 38(153), 105-119. Recuperado en: http://132.248.192.201/seccion/perfiles/2016/n153a2016/mx.peredu.2016.n153.pdf#page=107 (Consultada 13/02/2017)

PENSAR LA FORMACIÓN DOCENTE DESDE LAS VOCES DE LOS/AS ESTUDIANTES

Gutiérrez, Gonzalo | Beltramino, Lucía[1]

RESUMEN

Este trabajo recupera los principales resultados de la investigación denominada "Los/as jóvenes miran la escuela", desarrollado por el Instituto de Capacitación e Investigación de los Educadores Córdoba (ICIEC) y la Secretaría de Derechos Humanos y Género de la Unión de Educadores de la Provincia de Córdoba (UEPC). El mismo se propuso conocer y describir las formas de sentir y estar de los/as jóvenes del último año de la escuela secundaria y, a su vez, como en otros estudios realizados desde el ICIEC-UEPC, continuar analizando el grado de avance y los desafíos pendientes en la atención al derecho social a la educación. Dichos resultados han nutrido un reciente dispositivo de formación docente que hemos implementado en toda la provincia de Córdoba desde el año 2015, al cuál hemos denominado "Talleres de Buen trato para enseñar y aprender".

La escuela, la enseñanza y los rendimientos escolares han sido estudiados desde múltiples perspectivas durante las últimas décadas, sin embargo, son escasos los estudios e investigaciones producidos hasta el momento que recuperan la perspectiva de los/as jóvenes como un componente fundamental en la comprensión de los procesos y dinámicas de escolarización y como fundamento de las propuestas de formación docente.

En el marco de este trabajo, recuperamos la voz de aproximadamente 2800 estudiantes que cursan el último año de la escuela secundaria en Córdoba para conocer el modo en que perciben la escuela, cómo se sienten en ella, los aprendizajes que creen lograr, sus relaciones con los/as docentes y los lugares que se habilitan para sus planteos y/o demandas[2]. Nos interesó también, identificar y analizar las situaciones de discriminación sufridas u observadas por los/as jóvenes que asisten al último año del secundario, cómo ello afecta los procesos de escolarización y los modos en que la palabra sobre estas cuestiones circula entre diferentes actores (docentes, compañeros/as, familias, etc.). Los resultados de esta investigación nos permiten pensar diferentes dispositivos de formación docente continua necesarios de construir para continuar avanzando en la atención al derecho social a la educación.

LOS/AS JÓVENES DICEN DE LA ESCUELA

En tiempos donde abundan sentidos negativos sobre las juventudes y la escuela pública que ponen bajo sospecha el trabajo de enseñar de los/as docentes, creemos fundamental escuchar a los/as estudiantes porque sus opiniones nos

[1] ICIEC-UEPC.

[2] Para ello, se confeccionó un cuestionario autoadministrado con la colaboración de setenta docentes de los 26 departamentos de la provincia, quienes participaron en instancias de revisión, validación e implementación del instrumento. El cuestionario fue respondido entre septiembre y octubre de 2014 por 2.817 estudiantes de toda la provincia de Córdoba que cursaban el último año de la escuela secundaria. Se seleccionaron 110 unidades educativas para realizar en cada una de ellas un censo a todos los/as estudiantes del último año (6° año en escuelas orientadas y 7° año en técnicas), y construir, así, una muestra por conglomerado representativa de toda la provincia.

muestran aquello que pasa desapercibido para los medios de comunicación y algunos sectores educativos.

"Los/as jóvenes son violentos", "Hacen *bullying*", "no les interesa aprender", "no les interesa nada" "no quieren estar en la escuela," "antes respetaban la escuela y al docente"; son algunas de las representaciones que circulan sobre los/as jóvenes que, en muchos casos, son presentados también, como peligrosos y relacionados con hechos delictivos, (robos, drogas, violentica). En este marco de miradas estigmatizantes sobre la juventud, actualmente en nuestro país, algunos sectores vuelven a proponer la baja de la edad de imputabilidad y se apoyan en parte, en los medios de comunicación que contribuyen a la construcción de una imagen "delictiva" [3]. Tal como afirma Bracchi (2016) "No es menor destacar que, en estos años, las imágenes difundidas por los medios masivos de comunicación colocaron a los/as jóvenes como sujetos peligrosos y de sospecha en tanto responsables de problemáticas sociales como la delincuencia, el homicidio y la violencia" (Bracchi, 2016: 202).

Es así que nos interesó escucharlos/as evitando que sean hablados por otras voces, conscientes de que:

> Descifrar el proceso de construcción y el devenir de signos, señales, imágenes y palabras —que se muestran y se ocultan— es una de las tareas más complejas para quienes intentamos comprender el mundo simbólico de los/as adolescentes y jóvenes en las escuelas (Kaplan, 2011: 95).

La relevancia de esta apuesta es doble. Por un lado, conocer el punto de vista de los/as jóvenes sobre la escuela y los modos en que en ella tramitan diversas situaciones de discriminación. Por el otro, nutrir dispositivos de formación docente desplegados desde el ICIEC-UEPC que procuran construirse desde una perspectiva ético política que reconoce a la educación como un derecho y al trabajo de enseñar como una puesta cultural que requiere de la revisión y reflexión permanente por parte de los/as docentes.

LOS/AS JÓVENES TOMAN LA PALABRA

A continuación presentamos los datos que consideramos más relevantes de la encuesta implementada para aproximarnos así, al punto de vista sobre la escuela, los/as profesores/as y la posibilidad de aprender, de los/as jóvenes que cursan el último año de educación secundaria[4].

Contra todo pronóstico el 85% de los/as jóvenes encuestados de Córdoba afirman que en la escuela aprenden cosas nuevas. Reconocen que se sienten bien y muy bien en ella y que tienen buena relación con sus profesores (Gutiérrez, G. y Beltramino, L., 2016). Es importante destacar que estos/as jóvenes para quienes la escuela es un buen lugar para estar, aprender y construir horizontes de futuro son los que

[3] La defensoría del público realizó monitoreo de noticieros en los canales de aire de las ciudades de Buenos Aires y Córdoba en 2014 e indicaron que menos del 0,5% de las noticias que se emiten son sobre niños, niñas y adolescentes. Del total de 14.528 noticias trabajadas en Buenos Aires en cinco canales: Canal 9, Canal 13, TV Pública, Telefé y América; abarcando un tiempo total de 554 horas 21 minutos 41 segundos con un promedio de duración por noticia de 2 minutos 17 segundos, se observó que sólo 77 tuvieron la temática de niñez y adolescencia como protagonista. En cambio los/as niños y jóvenes, son mencionados 450 veces como información secundaria vinculada con "Policiales e Inseguridad" (22,8%); Información General (16,5%); Política (15,8%); Deportes (13,4%) y Espectáculos (10,9%).

[4] En Anexo, se presentan las principales tablas de datos para cada una de las variables aquí analizadas.

están por culminarla. Es decir, han transcurrido todos los años de escolaridad obligatoria, sorteando la matriz selectiva del nivel secundario, representan un porcentaje significativamente menor al que la iniciaron y constituyen la primera generación en culminar sus estudios en el contexto de las políticas de inclusión desplegadas desde el año 2003. En este sentido, podemos sostener como hipótesis, por un lado, que en numerosos casos, la baja relación estudiantes por profesor existente en el último año de la escuela secundaria (producto de la deserción, repitencia y trayectorias educativas discontinuas), permite mejores vínculos, que a su vez son necesarios para "estar bien" en la escuela y aprender. Por el otro, que sus opiniones dan cuenta en parte, de cómo las políticas de inclusión desplegadas en nuestro país durante los años 2003-2015, configuraron parte de la subjetividad juvenil en torno al valor de la escuela, la relación con sus profesores y su horizonte de futuro a partir de los aprendizajes en ella logrados.

El 77 % de los/as encuestados/as sostiene que tiene buena relación con sus docentes, lo cual no es menor ya que reconocemos que las experiencias de escolarización se ven afectadas tanto por los modos de reconocimiento construidos en la relación pedagógica y, en especial, por el clima generado al enseñar, como por los recursos y condiciones en las que se trabaja.

La mayor parte de ellos/as dicen sentirse bien en la escuela, que tienen buena relación con sus docentes, que disfrutan el cotidiano escolar y que se apoyan en sus pares. Aunque en general, manifiestan que no cuentan con todos los recursos necesarios para trabajar y que sus demandas no son atendidas. Es decir, para los/as jóvenes, es posible construir buenas relaciones con sus profesores y aprender incluso cuando las condiciones edilicias y la disponibilidad de materiales didácticos no son los mejores. Entendemos que ello puede interpretarse en parte, por el fuerte compromiso que numerosos docentes han construido con los procesos de inclusión educativa a pesar de la ausencia de estructuras de acompañamiento necesarias para el trabajo de enseñar por parte de un Estado que sistemáticamente tiende a transferir hacia los individuos la responsabilidad por lo que en la escuela sucede con los/as jóvenes, la escuela y sus aprendizajes.

El 69% de los/as estudiantes expresaron que van a la escuela para poder "ser alguien", lograr mejores oportunidades laborales, y/o seguir estudiando. Así, la finalización del secundario para la mayoría significa, por un lado, el refuerzo en la construcción de su identidad y, por el otro, una puerta de entrada a sus proyectos de vida futuros. Contra lo que habitualmente se escucha o dice, los/as estudiantes reconocen en la escuela un espacio de posibilidades.

Merece prestarle especial atención a los/as jóvenes cuando señalan que van a la escuela para "ser alguien", pues ello es un indicio sobre el lugar que tienen la escuela en la construcción de su subjetividad. En este sentido, creemos que producto de la sociedad desigual donde vivimos, muchos de ellos, en otros espacios donde la mayoría de sus derechos son vulnerados, se sientan "nadie" y es la escuela. Son los /as docentes, lo que allí aprenden y sus compañeros/as los que les permiten salir de tal condición.

Como hemos señalado en trabajos anteriores (Gutiérrez, G. y Beltramino, L., 2016), es un asunto central, pues, como sostienen Brener y Galli (2016), considerar que el paso por la escuela permite "ser alguien", da cuenta de una construcción escolar y, agregaríamos, de carácter histórico-social según la cual quien no accede o finaliza sus estudios secundarios ingresa en la condición de "nadie". En esta construcción escolar, las víctimas de la desigualdad social son responsabilizados de su

exclusión porque "no les da la cabeza", "no sirven para la escuela", "no le gusta estudiar", etc. Es entre el "ser alguien" o "nadie" donde según Brener y Galli (2016), se invisibiliza el derecho de todos los/as jóvenes a concluir los estudios secundarios, dando continuidad de ese modo, a su matriz selectiva que naturaliza la supervivencia del más fuerte y valora débilmente el esfuerzo de los "recién llegados"; es decir, de quienes constituyen la primera o segunda generación en acceder a la escuela secundaria y, por ello, cuentan con mayores dificultades objetivas de culminarla en los tiempos previstos y construir aprendizajes significativos de lo propuesto por el curriculum escolar. La relevancia de este asunto es mayor, si se considera la discontinuidad de las políticas y discursos de inclusión educativa, que tienden a ser reemplazados por mecanismos meritocráticos, que apelan al individualismo y la responsabilización hacia los individuos por sus logros y "fracasos", es decir, de su destino.

DISCRIMINACIÓN, JÓVENES, ESCUELA Y DISPOSITIVOS DE ¿ESCUCHA?

Con la encuesta implementada también indagamos sobre la percepción estudiantil sobre situaciones de discriminación sufridas u observadas en la escuela, sabiendo que ellas en muchas ocasiones se transforman en productoras de diferentes tipos de conflictos e influyen en los modos en los cuales se sienten los/as jóvenes en la escuela.

Como hemos señalado en trabajos anteriores (Gutiérrez, G. y Beltramino, L., 2016), sostenemos que el abordaje de la conflictividad y las situaciones de discriminación que atraviesan la experiencia formativa de los/as jóvenes no se consideran como un asunto solo escolar. Entendemos en este sentido que las relaciones sociales y los procesos de discriminación que en ellas se manifiestan, deben inscribirse "… en el universo de las desigualdades sociales y, como tal, es (o debería ser) para el Estado un tema de justicia de primer orden (Inadi, 2014)", (Pecheny, 2016: 261). Situarnos en esta perspectiva implica reconocer que cuando hablamos de discriminación no estamos aludiendo solo a conductas individuales, sino que éstas se inscriben y anidan en un conjunto de prácticas y significados sedimentados social y culturalmente, regulando, ordenando y legitimando relaciones sociales de desigualdad. En este sentido, incorporar la dimensión histórica y social de las conflictividades y prácticas de discriminación permite interrogarnos sobre los modos específicos que asumen en la escuela para los/as jóvenes y cómo se tramitan o abordan institucional y pedagógicamente.

En este sentido, sostenemos que es en la articulación entre estereotipos sociales y dinámicas escolares donde se producen situaciones que afectan con fuerza los procesos de escolarización de los/las jóvenes. En la medida en que el Estado, las instituciones educativas (como parte de él) y los/as docentes puedan comenzar a escucharlos, a tomar en cuenta sus preocupaciones y puntos de vista, sus expectativas y necesidades, mayores serán las posibilidades de avanzar hacia la construcción de una escuela justa, donde las preguntas por el modo de estar en ella sean tan importantes como las referidas al enseñar y el aprender, en tanto "el estar bien" va constituyendo la condición de una experiencia escolar más democrática. En este sentido, el análisis de la discriminación desde la perspectiva de los/as jóvenes brinda importantes aportes para reflexionar sobre los desafíos pendientes por parte de las políticas educativas, las dinámicas institucionales y las propuestas pedagógicas que en cada escuela se van desarrollando.

Los conflictos y las prácticas de discriminación producidos en la escuela reproducen, en numerosos casos, dinámicas de relación entre sujetos y sectores sociales más amplios. En este sentido, Pecheny (2016) sostiene que la categoría de "discriminación" refleja desigualdades de hecho y derecho y señala que ella no se dirige solo a ciertas "minorías", sino que, por el contrario, suele afectar a mayorías como las mujeres, los/ as pobres y los/as sujetos racializados (Pecheny, 2016: 258).

En la encuesta implementada, el 88% de los/as jóvenes manifestó haber presenciado o le contaron de una situación de discriminación en la escuela y las causas de dichas situaciones se relacionan en mayor medida con la apariencia física, por cuestiones de género (ser sospechado de ser gay, lesbiana, bisexual o trans) o cuestiones académicas (tener buenas notas y llevarse bien con los/as profesores/as). Al indagar sobre qué pasó después con posterioridad a dichas prácticas discriminatorias, el 49% de los/as estudiantes percibe que todo siguió igual y solo un 3,1% señala algún tipo de sanción escolar. Entre otras consecuencias señaladas, se destacan la generación de nuevas situaciones de discriminación (12,6%); que algún/una compañero/a deje la escuela o se fortalezca su aislamiento (12,3%) y/o una situación de agresión física y/o verbal (10%). Solo el 9,4% de los/as estudiantes señala que acudió a algún/una adulto/a.

Estos datos nos generan nuevas preguntas, que deberán continuar siendo indagadas, ¿Qué significa para los/as jóvenes que todo sigue igual? ¿Aluden a que los adultos no intervienen, o que estas prácticas en la escuela están naturalizadas? ¿La escuela en estas situaciones aparece solo para sancionar? ¿A quién sanciona? ¿De qué modo lo hace?

Estos datos son complementarios con otros estudios realizados en Córdoba, como el de Tomasini (2014), quien sostiene que frente a las situaciones de discriminación son recurrentes las referencias de los/as jóvenes sobre dos modalidades de intervención escolar: la sanción o punición orientadas a castigar un acto pero sin interiorizarse por la situación o bien la omisión de intervención, diferenciando según el nivel de conciencia atribuido al/a docente entre los/as que "no ven", "no se dan cuenta" de aquellos/as que "no quieren ver" o "miran para otro lado". Al respecto Meirieu (2013) afirma "a veces castigamos más a un alumno que está comiendo un chicle, que a otro que está humillando a su compañero de clase" (Meirieu, 2013: 31). La sensación de omisión de intervención docente frente a situaciones de discriminación se refleja en parte de las respuestas de los/as estudiantes y constituyen una de las cuestiones más relevantes de trabajo político, institucional y pedagógico pendientes de desarrollar.

En este marco, con la encuesta también nos interesó conocer si los/as jóvenes hablan sobre los hechos de discriminación que observan y/o sufren y con quién lo hacen. La relevancia otorgada durante los últimos años a la construcción de acuerdos escolares de convivencia, la promoción de mecanismos institucionales participativos en el marco de los centros de estudiantes y/o de proyectos escolares, podría llevar a pensar que están dadas las condiciones para que los/as jóvenes puedan hablar con sus docentes y /o sus compañeros/as sobre hechos y/o situaciones de segregación. Sin embargo, los resultados de la encuesta muestran datos que obligan a ser cuidadosos con análisis lineales donde se establece cierta asociación directa entre dispositivos de participación (centros de estudiantes, acuerdos escolares de convivencia, etc.) y la construcción de consensos, por un lado y modos en los que circula la palabra sobre cuestiones controversiales entre los/as jóvenes, por el otro. Una primera cuestión que llama la atención y alerta sobre una línea de trabajo necesaria

de ampliar en la escuela secundaria es que el 37,1% de los/as estudiantes sostiene no haberle contado a nadie sobre los hechos de discriminación observados.

Esta dificultad para hablar sobre hechos o situaciones de discriminación es también la dificultad de nuestra sociedad. En este sentido, Pecheny (2016), al recuperar datos del Mapa Nacional de la Discriminación del año 2014, sostiene que "… el 92% de la muestra nunca denunció ante ninguna instancia un acto discriminatorio. Esto demuestra que la población todavía no considera que ante un acto discriminatorio se pueda exigir una respuesta", (Pecheny, 2016: 264). Por ello, la mirada sobre lo que la escuela no ha construido, aún debería considerar que ella y los/as docentes están frente a una demanda que nuestra sociedad en su conjunto, también y aún, no ha podido resolver.

La principal referencia para hablar sobre hechos y situaciones de discriminación por parte de los/as jóvenes son sus familias y compañeros/as. Este dato refleja la relevancia de fortalecer instancias de diálogo con las familias, pues es con ellas con quienes los/as estudiantes hablan, en el marco de relaciones de confianza y donde probablemente construyen criterios y sentidos sobre los hechos de discriminación que sufren y/u observan, que inciden en sus percepciones e interpretaciones sobre lo justo e injusto y lo legítimo e ilegítimo de las intervenciones escolares. Pero también resulta relevante fortalecer los mecanismos de diálogo con los/as estudiantes, porque las conversaciones entre ellos/as sobre prácticas de discriminación, sin participación de docentes, puede en ocasiones reforzar principios de diferenciación entre grupos. Esta puede ser una de las causas por las que numerosas situaciones de discriminación se continúen en el tiempo, aumentando las tensiones y probablemente incrementando los conflictos entre ellos.

La baja frecuencia con que se acude a profesores y directivos para hablar sobre situaciones/hechos de discriminación general, junto al alto porcentaje entre quienes no encuentran con quien hacerlo, genera nuevos interrogantes: ¿Cuáles son los hechos de discriminación sobre los cuales los/as jóvenes hablan y sobre cuáles no?; ¿Cómo procesan las situaciones de discriminación observadas y/o sufridas cuando no pueden ponerle palabras?; ¿Qué características de las dinámicas escolares en la escuela secundaria pueden explicar que en muy pocos casos los/as estudiantes hablen sobre situaciones de discriminación (sufridas y/o conocidas) con sus docentes?; ¿Frente a qué tipo de situaciones de discriminación sí acuden a profesores y/o directivos?. Cuando se habla sobre algún hecho de discriminación, ¿Se debe a relaciones de confianza entre estudiantes/docentes o a la gravedad/ malestar generado?.

Los datos expuestos hasta aquí deben leerse complementariamente con el 57% de quienes desacuerda con la afirmación: "En la escuela podemos plantear nuestros problemas y necesidades" y el 73% de los que no creen que "La escuela es un espacio donde sus demandas son atendidas". Como afirmamos anteriormente, estaríamos frente a una situación paradójica donde los/as estudiantes, por un lado, reconocen que se sienten respetados/as por sus docentes y por el otro, plantean que no encuentran respuestas a que sus demandas sean atendidas, ahora podemos sostener, además, que la mayoría no habla con sus profesores/as sobre situaciones conflictivas que atraviesan en la escuela. ¿Cómo interpretar el reconocimiento de respeto de sus docentes, por un lado, y el silencio ante lo doloroso o conflictivo, por el otro? Tal vez estemos aquí ante los efectos de una organización escolar y laboral donde la fragmentación de la relación con el saber produce vínculos institucionales

múltiples y breves, entre profesores y estudiantes que tienen como consecuencia, relaciones muchas veces superficiales que dificultan a estos últimos, desarrollar confianza para hablar sobre lo que "les pasa" en determinados momentos de su escolaridad. En este sentido, emerge el interrogante sobre la forma en que los procesos de institucionalización de nuevos dispositivos de acompañamiento a las trayectorias escolares —como coordinadores de curso, horas institucionales y/o Centros de Actividades Juveniles, pero también los centros de estudiantes— logran hacer circular la palabra, construir prácticas de cuidado entre los sujetos y fortalecer las condiciones de escolarización de todos/as los/as estudiantes. Claramente hay aquí una línea de trabajo político, institucional y pedagógico en la escuela secundaria necesaria de desarrollar y sostener.

Lo desarrollado hasta aquí nos permite sostener como hipótesis, la presencia de escasos mecanismos pedagógico-institucionales para conocer, escuchar y atender demandas de los/as jóvenes, así como para abordar situaciones de discriminación producidas en el ámbito escolar. Permiten reconocer además, la debilidad de ciertas críticas que sistemáticamente ponen en falta a los/as jóvenes sospechando de sus posibilidades de formación, así como su interés por aprender. En esta línea de análisis podríamos añadir que incluso los logros alcanzados por las escuelas en su trabajo sobre situaciones de discriminación, no pueden ser "captados" por ningún tipo de evaluación estandarizada. Por ello, sostenemos que gran parte de los actuales conflictos en la educación secundaria nos obliga a analizar el rol del Estado, su presencia y ausencia. Nuevos y viejos conflictos se reeditan en este nivel educativo de reciente obligatoriedad, pero que aún sigue conservando muchos rasgos característicos de su formato tradicional al cual se le fueron sumando programas, proyectos, nuevos cargos, normativas y diseños curriculares (entre otras cuestiones) a modos de "agregados" a su tradicional estructura.

Como hemos sostenido en trabajos anteriores (Gutiérrez, G. y Beltramino, L., 2016) hasta el año 2015 las políticas educativas generaron programas y líneas de acción que permitieron atender y/o resolver numerosas cuestiones vinculadas con los procesos de escolarización y masificación del nivel creando nuevas figuras institucionales y avanzando en la construcción de nuevos formatos pedagógico-curriculares. Sin embargo, dichas políticas no pudieron avanzar, o lo hicieron en forma insuficiente, en el desarrollo de dispositivos y estructuras de acompañamiento al trabajo de enseñar que permitieran generar estrategias situadas para pensar junto a los/as docentes cómo resolver sus problemas cotidianos, derivados en muchos casos de los mismos procesos de inclusión educativa.

La intervención estatal por medio de dispositivos específicos, en numerosas ocasiones, fragmentó aún más las lógicas de trabajo escolar, dificultando el desarrollo de criterios comunes entre los/as docentes y multiplicando las referencias sobre los modos de habitar la escuela y relacionarse con el saber para los/as estudiantes. Por ello, la perspectiva de los/as estudiantes nos permiten revalorizar la escuela y el trabajo de enseñar, así como reflexionar sobre los desafíos aún pendientes: que más jóvenes concluyan la secundaria; que se fortalezcan los mecanismos institucionales de escucha y diálogo con ellos/as; que la política pública reconozca y valore los aprendizajes construidos en forma más amplia.

DESDE LA INVESTIGACIÓN A LA INTERVENCIÓN: DISPOSITIVOS DE FORMACIÓN COMPARTIDA

El desarrollo de la investigación que hemos presentado en este trabajo, junto con otras como "La producción de la (des)igualdad educativa en la Provincia de Córdoba" en el marco del ICIEC-UEPC, nos permitieron comprender parte de las complejidades que se vienen suscitando en los procesos de escolarización del sistema educativo Cordobés y elaborar un conjunto de hipótesis sobre sus causas, así como propuestas para abordarlos. Si bien muchas de estas últimas remiten a la responsabilidad del Estado en construir estructuras de apoyo al trabajo de enseñar, desde el ICIEC-UEPC asumimos el desafío de producir algunos dispositivos de formación situada que aborden los desafíos que cotidianamente se producen al interior de las escuelas. Esta preocupación por inventar nuevos dispositivos de formación y acompañamiento al trabajo de enseñar son resultantes, tal como afirma Terigi (2010), de un contexto que nos interpela y requiere de un saber que trascienda los límites del dispositivo escolar, la complejidad de las prácticas educativas, los cambios sociales, tecnológicos y culturales. Esto,

> (…) como mínimo, supone ensayar algunas rupturas —razonables, que no desbaraten ni desautoricen todas las prácticas—, con el corpus tradicional de saberes, con el saber pedagógico por defecto, que tiene el valor de haber estructurado nuestro modo de ver el mundo de la escuela, pero que nos desautoriza cuando queremos ensayar algo diferente (Terigi, 2010:38).

En este marco, desde el 2015 habilitamos un nuevo dispositivo de encuentro, escucha y "formación compartida", en las escuelas de toda la provincia denominados "Talleres de Buentrato para enseñar y aprender". A marzo del 2017, hemos ofrecido 110 talleres en 50 localidades de Córdoba, donde asistieron más de 2500 docentes. Ellos surgieron en el marco de una campaña para concientizar e involucrar a la ciudadanía en la promoción y cumplimiento de derechos para la infancia y la juventud del Ministerio de Desarrollo Social de la Nación y UNICEF Argentina[5], con el apoyo de CTERA. En este marco, se propuso el trato respetuoso entre las personas y la inclusión de la palabra "Buentrato" en el diccionario de la Real Academia Española. Esta campaña se constituyó en una oportunidad para promover en las escuelas una modalidad de relación e interacción entre los actores que parta del reconocimiento del otro como igual en derechos y posibilidades de aprendizaje y expresión. Consideramos que la construcción de climas institucionales saludables contribuye a generar mejores condiciones para enseñar y aprender, pero fundamentalmente, para garantizar los derechos educativos de nuestra infancia y juventud a una educación democrática.

Pensar los talleres de Buentrato como espacios de formación compartida implica promover espacios de trabajo situados y horizontales, entre diferentes actores de la comunidad educativa que poseen diversos tipos de saberes, evitando tanto aquellas posiciones donde un "experto" se arroga un saber superior a otros, como las que renuncian a sostener aquello que se cree adecuado transmitir y poner a disposición de otros/as. Desde esta perspectiva, sostenemos la necesidad de que docentes, y actores que participan en otras posiciones del sistema educativo (inspectores, equipos técnicos, etc.), puedan compartir tiempos de trabajo conjunto sobre temas y/o problemas que deben resolver cotidianamente.

En este sentido, los talleres de "Buentrato" nos permitieron habilitar espacios donde abordar desde una perspectiva de derechos, la reflexión sobre prácticas de

[5] Más información disponible en: http://www.desarrollosocial.gob.ar/buentrato

maltrato y discriminación muchas veces naturalizadas en las escuelas, ponerlas en tensión y ensayar la construcción de alternativas colectivas que posibiliten otros modos de estar, ser reconocidos y escuchados en las escuelas. Los talleres permiten pensar la escuela como un espacio de "cuidado del otro", donde como docentes tenemos una responsabilidad ético-política de que ello sea posible. Cuidado implica para nosotros/as, alojar, habilitar, enseñar, reconocer al otro y escucharlo/a. Es decir, hablamos de un cuidado en términos culturales que no disocia las prácticas de protección y atención psíquica y física, de las vinculadas con el saber por medio del cual transmitimos formas de reconocimiento, confianza y conocimientos sobre los derechos que como ciudadanos posee cada estudiante, independientemente de su edad, género o lugar geográfico donde habita. Desde el ICIEC-UEPC, entendemos que el Buentrato en la relación pedagógica es condición necesaria, aunque no suficiente, para mejorar los climas institucionales de trabajo y la oportunidad de aprender de los niños, niñas y jóvenes. Por ello, desde la perspectiva de formación compartida procuramos habilitar espacios para la reflexión colectiva sobre prácticas, formas de comunicación y criterios de organización del trabajo escolar que inciden en la configuración de climas pedagógicos.

En cada taller, desplegamos actividades donde los/as docentes comparten como se sienten en la escuela y el modo en que ello incide en sus apuestas pedagógicas. Traemos para ello, voces de otros docentes, pero también de los/as jóvenes que hemos encuestado en el año 2014, como modo de descentrar los puntos de vista institucionales e inscribir sus preocupaciones en un horizonte más complejo, donde se reconozca la presencia de otros (compañeros, estudiantes, padres, etc.) que poseen miradas, intereses y preocupaciones muchas veces diferentes, sobre las cuáles es necesario trabajar en términos ético-políticos. Es decir, cuidando de que las diferencias no sean de carácter etnocéntricas, que el criterio para resolverlas sea el mejor modo de atender el derecho educativo de los/as niños/as y jóvenes y que el desarrollo de tramas colectivas y cooperativas puedan desplazar la fuerte impronta individualista, jerárquica y meritocratica que tradicionalmente ha hegemonizado discursos y prácticas escolares, que con el actual gobierno de Cambiemos, intentan tomar nuevos impulsos.

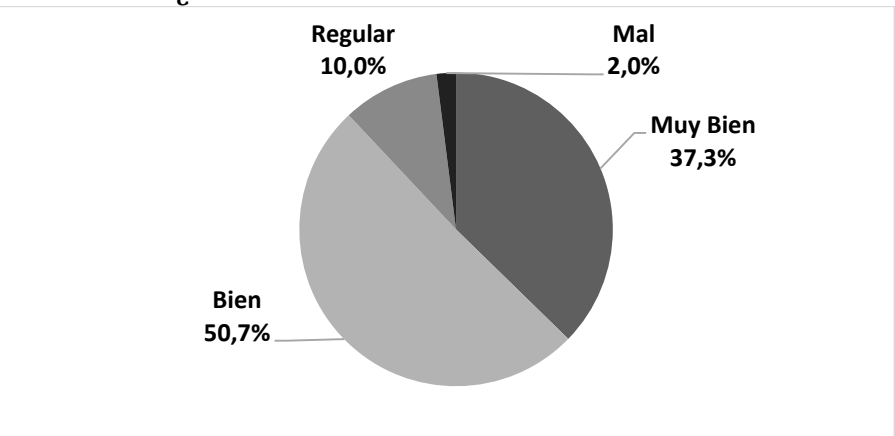
Los talleres de Buentrato, constituyen un dispositivo donde es posible "hacer una experiencia" compartir en forma cuidada (del estigma de los/as compañeros/as, de la vergüenza, de la confrontación, de la evaluación de los/as pares, etc.) sensaciones, puntos de vista y posiciones sobre como habitar la escuela. Pero también los talleres permiten recuperar y hacer visibles aquellas cosas que parecen funcionar en cada escuela. Son ellas el punto final de cada taller y representan el inicio para nuevas apuestas colectivas que posibiliten sostenerlas en el tiempo. Por ello, en estos espacios se contempla la elaboración de propuestas en la escala institucional para abordar algunas de sus preocupaciones de forma tal que se puedan sostener y/o enriquecer los procesos de enseñanza y aprendizaje. En este sentido, la perspectiva de los/as estudiantes sobre la escuela, los/as docentes, las posibilidades de conocer, pero también sobre sus silencios, las situaciones dolorosas que les toca atravesar en la cotidianeidad escolar, representan un insumo clave para desnaturalizar con los/as docentes, formas de relación con los/as estudiantes, estrategias de intervención frente a conflictos y miradas muchas veces prejuiciosas sobre la juventud.

Somos conscientes de que las posibilidades de avanzar hacia modelos pedagógicos que habiliten el diálogo de quienes habitan la escuela es una condición necesaria para resolver numerosos problemas que suelen presentarse al interior de ellas. Pero también, que ello encuentra su mayor restricción en el núcleo duro de la organización del trabajo escolar en la escuela secundaria: la configuración de tiempos de encuentro y trabajo entre docentes y con los/as estudiantes que se reduzcan a designaciones por horas cátedras, opciones voluntarias o compromisos que se debilitan, en la medida en que se percibe cierto desentendimiento de un Estado que persiste en responsabilizar a los sujetos y las instituciones por lo que es su responsabilidad; en este caso, garantizar el derecho a la educación, construyendo las mejores condiciones de cuidado, enseñanza y aprendizaje para los niños, niñas y jóvenes. En este escenario, no es menor que propuestas de este tipo sean sostenidas desde las organizaciones sindicales docentes.

Cuando las políticas educativas sostienen un ritmo de iniciativas que imposibilita el diálogo y la reflexión sobre las prácticas, que obstaculizan el desarrollo del trabajo colectivo y cooperativo, los problemas escolares encuentran las mejores condiciones para perpetuarse en el tiempo y/o dar lugar a nuevos problemas que en muchas ocasiones dejan de ser pedagógicos para transformarse en laborales. Por ello, una perspectiva de formación docente construida desde las organizaciones sindicales cuenta con la posibilidad de disminuir la falsa distancia entre asuntos pedagógicos, laborales y vinculares. Al colocar en el centro de las reflexiones al trabajo de enseñar y la responsabilidad ético política que tenemos como educadores con respecto a los niños/as, y jóvenes se abre un espacio para el ensayo de nuevas propuestas de trabajo pedagógico, pero también de resistencia a las nuevas políticas educativas que procuran desmontar el conjunto de dispositivos de inclusión, fortaleciendo lógicas individualistas y competitivas. Como dos caras de la misma moneda, los esfuerzos que realizaron las organizaciones sindicales por acompañar las políticas inclusivas desplegadas en nuestro país, son el reverso del actual desafío que tienen de evitar que avancen en los intentos de desarticular toda apuesta colectiva y cooperativa. Por ello, es central articular las posiciones políticas, con producciones de conocimientos que permitan comprender diferentes aspectos de los procesos de escolarización y el desarrollo de propuestas de formación que fortalezcan a los/as docentes en cada escuela, en cada aula, con cada estudiante.

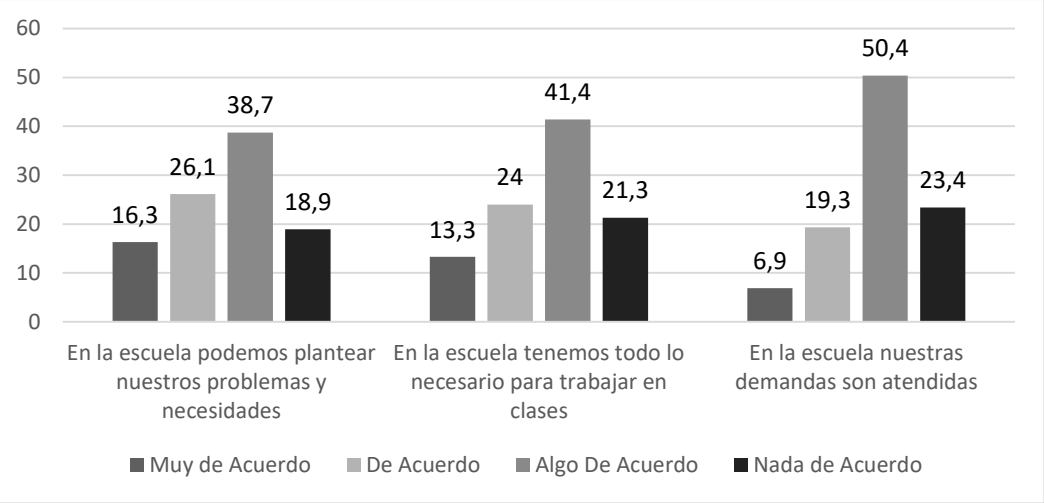
ANEXO

Gráfico N° 1. ¿Cómo te sentís en la escuela?



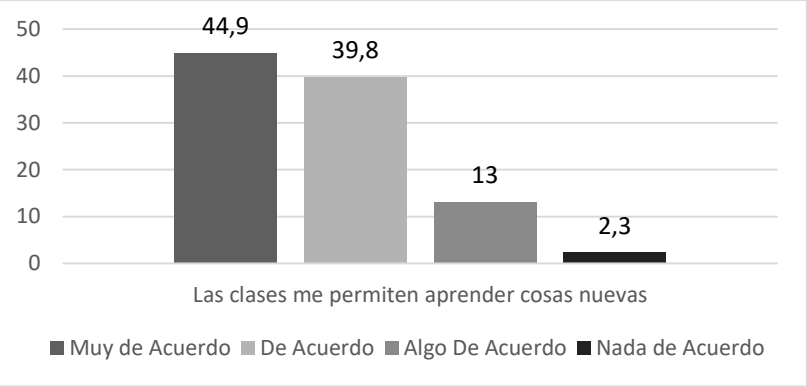
Fuente: elaboración propia en base a datos de la encuesta.

Gráfico N° 2. Grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones



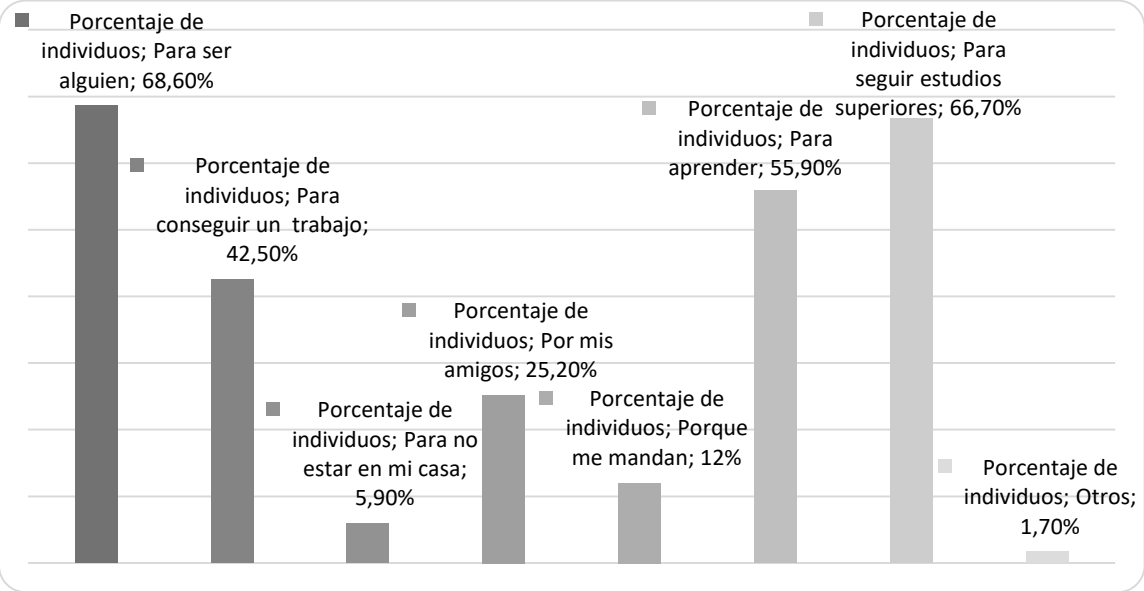
Fuente: elaboración propia en base a datos de la encuesta.

Gráfico N° 3. Grado de acuerdo con la siguiente afirmación



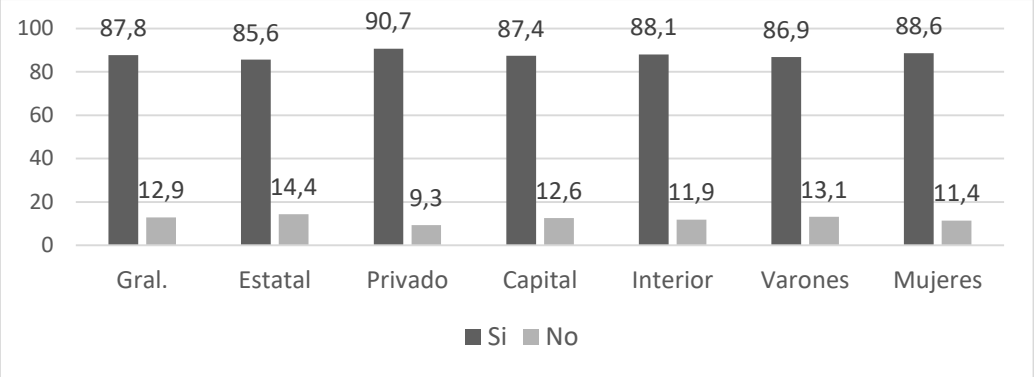
Fuente: elaboración propia en base a datos de la encuesta.

Gráfico N° 4. ¿Cuáles son las razones principales por las que venís a la escuela?



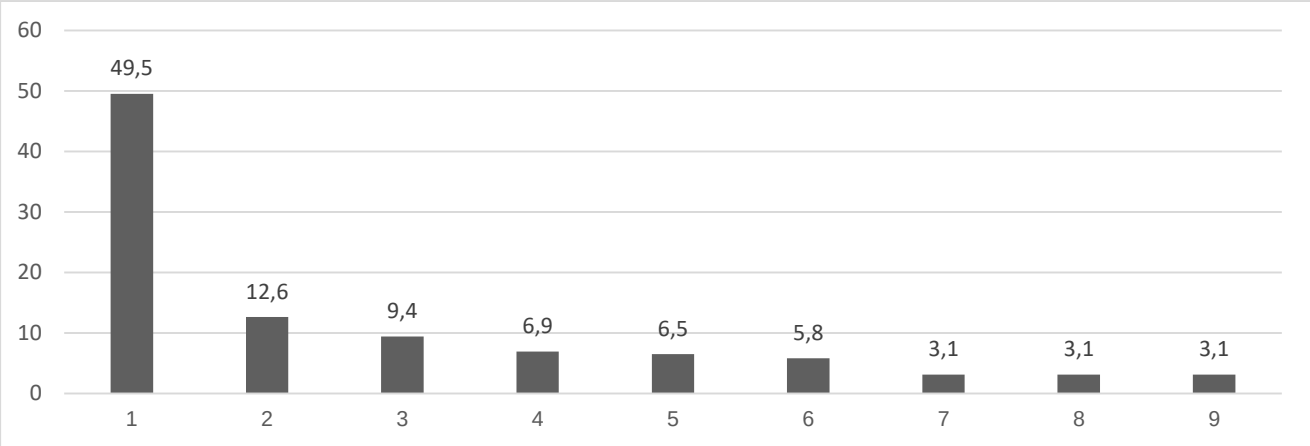
Fuente: elaboración propia en base a datos de la encuesta.

Gráfico N° 5. ¿Presenciaste o te contaron sobre alguna situación en la que algún compañero/a haya sido discriminado/a en la escuela?



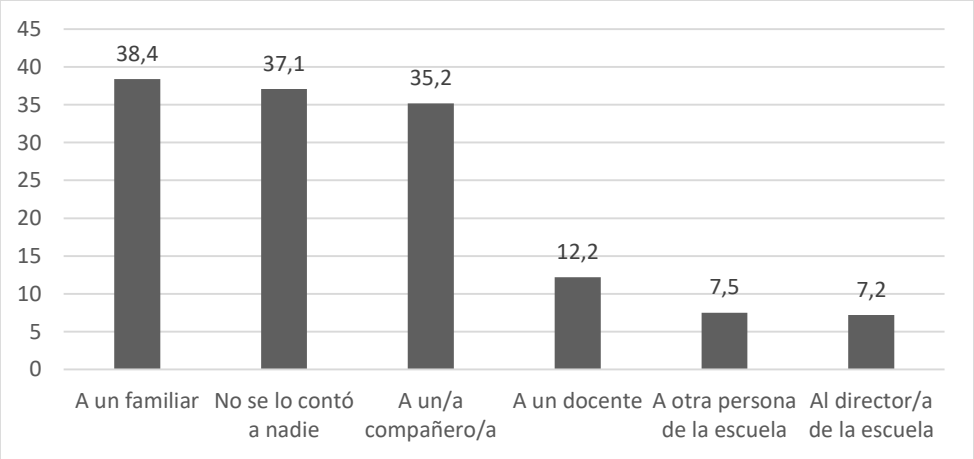
Fuente: elaboración propia en base a datos de la encuesta.

Gráfico N° 6. Consecuencias de discriminación observadas



Fuente: elaboración propia en base a datos de la encuesta.

Gráfico N° 7. Persona a quien se comentó sobre la situación de discriminación[6]



Fuente: Elaboración propia en base a datos de la encuesta.

6 Los totales son superiores a 100%, porque los/as estudiantes tenían la posibilidad de elegir más de una opción de las presentadas.

BIBLIOGRAFÍA

Brener, G. y Galli, G. (comps.) (2016). Inclusión y calidad como políticas educativas de Estado. Capítulo 12. Buenos Aires: Crujía.

Gutiérrez, G; Beltramino, L. (2016) La escuela: un lugar donde estar, aprender y construir horizontes de futuro. Colección: Los jóvenes miran la escuela. Recuperado de: http://www.uepc.org.ar/conectate/wp-content/uploads/2016/09/La-escuela-un-lugar-donde-estar-aprender-y-construir-horizontes-de-futuro.pdf

Kaplan, C. (2011). Jóvenes en turbulencia. Miradas contra la criminalización de los estudiantes. *Propuesta Educativa*. Número 35, Año 20. Vol 1, Págs. 95 a 103.

Merieu, P. (octubre de 2013). Conferencia: *La opción de educar y la responsabilidad pedagógica*. Ministerio de Educación de la República Argentina. Buenos Aires. Recuperado de: https://www.educ.ar/recursos/121626/la-opcion-de-educar-y-la-responsabilidad-pedagogica

Terigi, F. (2010). Docencia y saber pedagógico-didáctico. En *El Monitor de la Educación N° 25*. Revista del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.

Tomasini, M., Domínguez, L. y otros (2014). Sentidos de la violencia en estudiantes de escuelas secundarias Consideraciones desde la investigación. *Diálogos pedagógico*s, ISSN 1667-2003, Vol. 12, Nº. 23, 2014, págs. 41-58

POLÍTICAS DE FORMACIÓN DOCENTE EN LA PROVINCIA DE SALTA. ¿DE LA PROFESIONALIZACIÓN AL DESARROLLO PROFESIONAL?

Pérez, Romina de las Mercedes[1]

RESUMEN

Las políticas de profesionalización docente se encuentran en el centro de los debates contemporáneos sobre docencia y reformas educativas, siendo este campo uno de los más prolíferos respecto de investigaciones relacionadas al tema en cuestión.

Este trabajo representa los primeros avances de la investigación del mismo nombre que se desarrolla actualmente y toma como foco de análisis las políticas de formación docente en la provincia de Salta a partir de los años noventa, más específicamente, nos interesa indagar en el discurso de la profesionalización en la docencia. Si bien no es un tema nuevo y es posible rastrear antecedentes en los años sesenta, el sentido otorgado desde en el discurso neoliberal de los organismos internacionales y su traducción en las políticas locales es la pérdida de especificidad de su tarea y de responsabilización del éxito o fracaso del proceso educativo. En un segundo momento nos interesa indagar en las políticas de formación docente implementadas a partir de la Ley de Educación nacional para analizar el sentido otorgado al eje vertebrador de esas políticas: "el desarrollo profesional de los docentes", identificando continuidades y rupturas respecto de la etapa anterior.

Para ello se parte de concebir a las políticas educativas contextualizadas, y a tal fin se seleccionó el período comprendido entre 1994 y 2015 teniendo en cuenta que en el mismo se sucedieron dos reformas educativas de distinto signo político en Salta[2] (primero la iniciada en los '90 y luego la posterior al 2005) y en ambos procesos se puso énfasis en la "profesionalización docente" y se desarrollaron políticas educativas tendientes a dicho fin.

Palabras clave: Política Educativa – Formación Docente – Profesionalización – Desarrollo Profesional.

LOS PROCESOS DE REFORMA A FINALES DEL SIGLO XX

La etapa estatal del neoliberalismo se caracterizó por la apertura al capital especulativo, al mercado internacional y por la reducción del gasto público, priorizando el poder económico en detrimento del poder político. En lo social, "el Estado neoliberal ha venido a reemplazar al Estado benefactor, aquel que asumía la responsabilidad del suministro universal de los servicios públicos, tales como salud, educación y seguridad, entre otros. Hoy el mercado es el encargado de la regulación no solo económica sino también social y por lo tanto, educativa" (Garay, 2004).

A finales del Siglo XX los países desarrollados empezaron a implementar políticas de ajuste en su economía. Las mismas estaban orientadas a reducir el gasto

[1] CIUNSa.

[2] Ambas reformas se promovieron y desarrollaron en consonancia con reformas nacionales de educación.

social y reactivar las economías, por lo tanto se exportaron modelos económicos a los "países subdesarrollados" a partir de la utilización de instituciones multilaterales de crédito —como el Fondo Monetario Internacional, el Banco mundial, entre otros— desde las cuales se promovió y monitoreó la aplicación de políticas económicas tendientes a favorecer las ganancias de capital. Para ello se realizó una profunda transformación económica que debió ser acompañada por cambios estructurales —sociales, culturales y políticos— que sirvieron de justificación. Es decir: fue necesario elaborar una "ingeniería social que justificara las (siguientes) transformaciones: hacer rentables a las empresas del Estado transfiriéndolas a capitales privados; reducir o eliminar el déficit público; frenar la hiperinflación e introducir una supuesta eficiencia en el funcionamiento de las instituciones" (Bianchetti, 2005).

En lo que respecta a la educación, se implementaron un conjunto de políticas tendientes a reformar el sistema educativo[3], fuertemente influenciadas por los organismos multilaterales con recomendaciones basadas en criterios eminentemente economicistas, cuyo fin era la "transformación productiva con equidad"; haciendo necesaria la interrelación entre Sistema Educativo, Capacitación, Innovación y Desarrollo Tecnológico, en pos de alcanzar la transformación productiva, equidad social y democratización política, convirtiendo a la escuela en sinónimo de empresa.

Estas políticas tuvieron un impacto directo en lo que refiere a la desresponsabilización del Estado en materia de protección social en la medida en que se fueron transfiriendo a la "sociedad" dichas funciones, "modificando una histórica tradición del Estado como promotor (obligatoriedad) y garante (creación de un Sistema Nacional de Educación)" (Bianchetti, 2005) a un Estado regulador de dicho sistema.

Las propuestas del Banco Mundial introdujeron en el sistema los valores del mercado y los mecanismos de competencia para mejorar la eficiencia y eficacia del sistema. Bella de Paz en Garay (2004) afirma que "estas reformas se realizarán alrededor de tres ejes centrales: la descentralización educativa, el mejoramiento de la calidad de la educación y la profesionalización docente, temas vinculados a las preocupaciones de estos sectores".

EJES DE LA REFORMA EDUCATIVA DE LOS '90

Descentralización educativa

El proceso de descentralización fue uno de los pilares fundamentales de la reforma educativa del '90. Sin embargo, dicho proceso tuvo como antecedente la sanción de la Ley 21 809 de Transferencia de las Instituciones Educativas Primarias, que en su artículo 1 establece: "facúltase al Poder Ejecutivo Nacional a transferir a las Provincias en las condiciones prescriptas en la presente Ley todas las escuelas de enseñanza pre-primaria y primaria, supervisiones y Juntas de Clasificación dependientes del Consejo Nacional de Educación existentes en jurisdicción de aquéllas, con excepción de las que se determine mediante decreto del Poder Ejecutivo".

Con la sanción de la Ley 24 049 se facultó al Poder Ejecutivo Nacional a transferir, a partir del 1 de enero de 1992, a las provincias y a la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires, los servicios educativos administrados en forma directa por el Ministerio de Cultura y Educación y por el Consejo Nacional de Educación Técnica, y se concluyó la transferencia de las instituciones educativas de la órbita nacional a la provincial. En la práctica, este mecanismo significó un proceso desigual en su apli-

3 Incluidos en un proceso más general de reforma del Estado.

cación, porque "puso en juego las diferentes capacidades de negociación de las provincias con el Poder Ejecutivo Nacional y las diversas condiciones económicas, administrativas, pedagógicas, organizativas y técnicas en las que tenían que hacerse cargo de las instituciones" (Almandoz e Hirchberg, 1992). El resultado fue una educación bajo la acción directa de los estados provinciales con concurrencia indirecta del Ministerio de Educación Nacional. Es decir, estábamos en presencia de un "ministerio sin escuelas" que dejó en mano de las provincias el aspecto administrativo pero reforzó los mecanismos de evaluación de manera tal que existió una descentralización de responsabilidades y una re-centralización del control, evaluación y monitoreo.

Filmus (1996) presenta cuatro lógicas que subyacen a los procesos de descentralización: financiera, burocrática, pedagógica y de poder. Según este autor, la lógica que impera en la reforma del '90 es la financiera, en tanto significó un ahorro del gasto público; mientras que hubo un aumento de las estructuras burocráticas y no se evidenciaron mejoras en la calidad en las evaluaciones.

Para garantizar la cohesión del sistema, se establecieron procesos de centralización tendientes a concretar la equidad e integración. En lo que respecta a Formación Docente —en el marco de la Ley Federal de Educación— el Consejo Federal de Cultura y Educación estableció la creación de la Red Federal de Formación Docente Continua con el propósito de ofrecer un marco organizativo que facilite las articulaciones intra e inter provinciales en un Plan Federal. Desde este organismo se reglamentaron los CBC para Formación Docente y acreditación de los Institutos de Formación Docente ante dicha Red.

Mejoramiento de la calidad de la educación

"En las últimas décadas (del siglo XX) se generalizó en los foros nacionales e internacionales el interés por la "calidad" como un atributo necesario de la educación para favorecer las posibilidades del desarrollo económico" (Bianchetti, 2005), poniendo énfasis en la vinculación calidad-equidad, siendo la primera necesaria para lograr la segunda. El término calidad educativa surge a mediados del '80 en el informe *"Nation at Risk"* presentado en 1983, durante la Administración de Reagan sobre la educación norteamericana. En Latinoamérica, el debate por la "calidad educativa" fue introducido con las políticas neoliberales y las propuestas de los Organismos Internacionales, más específicamente en el año 1990, con el informe "Transformación Productiva con Equidad" presentado por la CEPAL.

> "El documento trabajaba sobre la base de un diagnóstico de la educación y de la investigación en América Latina que reveló resultados negativos en términos de calidad, de equidad del acceso y de pertenencia para el entorno económico-social (…). Se destacaron como problemas preocupantes del sistema educativo la burocratización y rigidez, lo que requirió imperiosamente introducir reformas en la educación formal, la capacitación laboral y en ciencia y tecnología" (Miranda y Lamfri, 2000).

La "falta de calidad del sistema" describía un estado de ineficiencia e ineficacia del cual, en gran medida, se responsabilizó al Estado. Para superar dicha situación, se presentaron una serie de medidas tendientes a generar una educación de calidad, determinada por parámetros eminentemente economicistas ligados al "control de calidad", entre las que se encontraron evaluaciones que utilizaron indicadores de rendimiento y niveles de excelencia de la enseñanza. También se puso énfasis en la valoración y acreditación de los Institutos de Educación Superior, siguiendo la pre-

misa de que los mismos debían formar sujetos críticos, capaces de acciones transformadoras, a partir de una lectura socio-crítica de la realidad y respondiendo a las demandas del contexto inmediato.

Otra dimensión en la que se puso de manifiesto la falta de calidad, fue en la escasa relación entre los contenidos escolares y las demandas de la sociedad, así también en la desarticulación que existía entre las distintas instituciones que formaban parte del Sistema Educativo. Para responder a estas problemáticas se promovió una descentralización, acompañada de procesos de mayor autonomía regional, de los centros educativos y docente. A los fines de superar la desarticulación entre las demandas del medio y los aportes de la escuela, surgen nuevos roles de gestión que involucran a directivos, docentes y a la comunidad en la toma de decisiones.

Profesionalización docente

Uno de los objetivos para la mejora de la calidad, fue la Profesionalización Docente. Sin embargo, como afirma Feldfeber (1998), es necesario "discutir qué se entiende por profesión y en qué medida, bajo la idea de profesionalizar a los docentes, subyace el supuesto que la docencia no es una profesión".

Desde la Sociología de las Profesiones, se afirma que "la profesión como tal no constituye una categoría sociológica precisa. El concepto depende de la medición arbitraria de la coherencia ocupacional, del privilegio del trabajo no manual, elevado ingreso y de la mística incluyendo carisma y prestigio" (Díaz Barriga, 1991). Desde esta conceptualización, es posible detectar ciertas cualidades que identifican a las profesiones: autonomía, un campo laboral específico, producción de conocimientos o "bienes simbólicos", jerarquización en función de la actuación y posibilidad de crecimiento y ascenso a partir de la productividad, asociacionismo profesional, entre otras. Atendiendo a estas características, desde el Estado se promovieron reformas estructurales en las políticas de Formación Docente destinadas a lograr la Profesionalidad.

La autonomía docente, la capacitación en servicio, la Formación Docente Continua, los nuevos roles de gestión, participación e investigación dan cuenta de las acciones que se llevaron a cabo a partir de la implementación de la Ley Federal de Educación 24 195, la Ley de Educación Superior 24 521, la creación de la Red Federal de Formación Docente Continua y un fondo de profesionalización docente destinado a "profesionalizar la carrera docente y mejorar las retribuciones salariales" (artículo 1°).

A finales del siglo XX la reforma educativa fue objeto de cuestionamientos ya que, luego de una década de su implementación, la situación de crisis no se superó; por el contrario, las políticas de descentralización llevaron a la fragmentación del Sistema Educativo dejando como panorama una profundización de los problemas de "calidad Educativa"[4]. En este sentido,

> (…) la implementación de la reforma de los '90 redefinió el rol docente del Estado, trasladó la responsabilidad a las jurisdicciones, a la par que re centralizó mecanismos de control en manos del gobierno nacional; profundizó las diferencias entre las jurisdicciones y las tendencias a la fragmentación del sistema; agudizó los irresueltos problemas del federalismo; deslegitimó el saber de los docentes frente

[4] "Educación de calidad" y "calidad educativa" son dos referentes que se reiteran en los documentos y discursos que acompañan las propuestas de acción en terreno, sin que podamos entender claramente a qué hace referencia. Los distintos usos o sus diferentes interpretaciones, pueden ser una consecuencia de los procesos históricos-sociales que atravesaron los países en las últimas décadas (Bianchetti, 2009).

> al saber de los expertos y colocó a los estudiantes en condición de pobreza en el lugar de sujetos asistidos" (Feldfeber y Gluz, 2011).

Este cuestionamiento se inscribió en una crisis general del Estado Neoliberal Argentino la cual conllevó al surgimiento de nuevas propuestas que implicaron un cambio de paradigma en la forma de concebir al Estado, que impregnó todas las esferas de la sociedad.

CRISIS Y RECOMPOSICIÓN DEL SISTEMA EDUCATIVO

El estado de situación de Argentina hacia principios del Siglo XXI estuvo caracterizado por anarquía social y anomalía política expresadas en el cuestionamiento a las instituciones democráticas y en la consigna "que se vayan todos" en las múltiples movilizaciones sociales autoconvocadas a fines de 2001. Por otro lado, surgieron distintas formas de organización y nuevos sectores como las organizaciones sindicales, los caceroleros, las asambleas barriales, que tenían como idea fundante a la solidaridad social en un proyecto colectivo.

La salida a la crisis implicó generar una alternativa que superara las políticas neoliberales y sus consecuencias. En este sentido, se produjo una nueva concepción de solidaridad internacional y un fortalecimiento de las relaciones entre los países sudamericanos, profundizando la integración regional para hacer frente a las demandas globales.

> Esto significó concebir la importancia del diseño e implementación de políticas públicas regionales y de nuevos marcos regulatorios comunes sobre inversiones y recursos naturales, capacidad de negociación, etc. Así, los nuevos gobiernos de América Latina se encontraron frente a un enorme desafío que implicó la construcción de un actor regional consistente y el accionar político en pos de estrategias de inserción en el mundo que pudieran colocar al empleo de calidad en el centro de un nuevo modelo de desarrollo integral e inclusivo (García Delgado, 2003).

Durante el período de gobierno de Néstor Kirchner (2003-2007) se desarrollan acciones tendientes a la reconstrucción del Estado. Se buscó superar los sectorialismos generando una nueva cultura institucional que integró los niveles locales, provinciales e interprovinciales que tenían por finalidad lograr una mayor articulación de políticas públicas; federalización del desarrollo territorial del modelo productivo a mediano plazo; una nueva institucionalidad productiva acompañada de procesos de reindustrialización y fortalecimiento del tejido social (PyMEs y MIPyMEs). En lo productivo, se proponía pasar de las rentas extractivas y capital especulativo a la inversión productiva, para garantizar un modelo sustentable a mediano y largo plazo centrado en el consumo interno; la incorporación de derechos post sociales (capacitaciones, regularización del sector formal, etc.) que tiendan a asegurar la empleabilidad y la inserción en el mercado formal (empleos de calidad). A su vez, se promueve una mayor vinculación entre sociedad productiva y sociedad del conocimiento detectando áreas prioritarias de políticas públicas intersectoriales.

El crecimiento de la economía fue aproximadamente de un 7,8 entre 2003 y 2011, esto permitió una "reducción significativa de la deuda pública, pasando del 139,1% en 2003 al 51% 3en 2007" (Feldfeber y Gluz, 2011). Esto trajo como resultado la reducción de la pobreza, una disminución del desempleo y la recuperación de nuevas formas de articulación entre los sectores, por medio de

> (…) la recuperación de las convenciones colectivas de trabajo como instrumento de negociación salarial, la recomposición de los ingresos de los jubilados, la incorporación de 2 millones de beneficiarios al sistema jubilatorio, entre otras.

> También contribuyó la progresiva implementación de planes que promovieron formas asociativas y autogestivas de trabajo, sustentados en la concepción del trabajo como mecanismo de inclusión. Sin embargo, estas políticas aún permanecieron ligadas a los patrones asistenciales de la década anterior (Hintze, 2009 en Feldfeber y Gluz, 2011).

En lo que respecta al plano social, se promovieron desde el Estado nuevas formas de articulación de lo público y lo privado, la incorporación de las organizaciones sociales como partícipes activas en el debate sobre el desarrollo de un proyecto colectivo.

Se amplió así el término de ciudadanía distanciándose de la concepción neoliberal que la ponía sólo en la esfera de control y auditoría con un carácter individualista y despolitizada para

> (…) acentuar la articulación y protagonismo social (en pos de) un mayor involucramiento de los movimientos sociales y las organizaciones de la sociedad civil en la aplicación de políticas sociales significa pensar toda una serie de "nuevas" relaciones de poder. El desafío central está en reconstituir la trama social y un bloque social de apoyo al modelo productivo-distributivo que permita resistir a los avances de sectores que pujan por una reducción de la intervención del estado en la definición del modelo de desarrollo y un mayor alineamiento en la política internacional" (García Delgado y Chojo Ortiz, 2006).

Durante el año 2007, cuando aún nos encontrábamos en presencia de un alto crecimiento económico, comenzaron a surgir presiones inflacionarias de parte de ciertos sectores productivos.

> La estrategia del gobierno de intervenir el Instituto Nacional de Estadística y Censos (INDEC) y de alterar las mediciones del Índice de Precios al Consumidor, no sólo no ayudó a controlar la inflación, sino que generó desconfianza en las estadísticas oficiales y una proliferación de mediciones alternativas de consultoras privadas (Feldfeber y Gluz, 2011).

En el plano educativo, la agenda postneoliberal puso el acento en la efectivización del derecho a la educación como elemento necesario para la inclusión social, garantizando no sólo el ingreso universal, sino la retención y permanencia en el sistema. Planteando la necesidad de formular políticas públicas que impliquen procesos reales de superación de la pobreza, exclusión y discriminación.

Este período (2003-2007) se caracterizó por avances en materia legal: se sancionaron una serie de leyes tendientes a superar el estado de situación crítica producto de las políticas neoliberales a saber:

> Ley de Garantía del salario docente y 180 días de clase (Nº 25 864 de 2003): fija un ciclo lectivo mínimo de 180 días efectivos de clases, y brinda al PEN la posibilidad de asistencia financiera a las jurisdicciones para hacer frente a las deudas salariales del personal docente.
>
> Ley del Fondo Nacional de Incentivo Docente (Nº 25 919 de 2004), que prorrogó por el término de 5 años o hasta la aprobación de una Ley de Financiamiento Educativo Integral, el fondo creado en 1988 para otorgar aumentos salariales a través de una suma fija para todos los docentes del país (Feldfeber y Gluz, 2011).

Las políticas de Formación Docente se ubicaron nuevamente como uno de los ejes vertebradores del cambio. La sanción de dos leyes durante el año 2005: Ley de Financiamiento Educativo 26 058 y Ley de Educación Técnico Profesional 26 075, que reglan aspectos parciales de la educación y una nueva Ley orgánica para la educación argentina sancionada a fines del año 2006 configuraron los nuevos marcos normativos. En lo que respecta a la Formación Docente, la LEN 26 206 mantuvo vigente la Ley de Educación Superior 24 521, a la vez que incorporó las disposiciones

de la Ley Técnico Profesional y lo expuesto en sus principios en relación a los Institutos de Educación Superior. A su vez, contempla la posibilidad de existencia de instituciones de Educación Superior no universitaria bajo dependencia nacional en el mismo capítulo.

A partir de esta Ley se creó el Instituto Nacional de Formación Docente (INFOD-ME) dentro del Ministerio de Educación de la Nación como órgano consultivo y propositivo tendiente a homogeneizar criterios curriculares para la Formación Docente inicial y continua. Siguiendo estas normativas, el INFOD comenzó a trabajar en la elaboración de los nuevos Lineamientos Curriculares y en el año 2007 se presentó el documento "Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial", aprobado por Resolución N° 24/07.

Desde este documento, se concibió a la docencia como

> (…) una profesión cuya especificidad se centra en la enseñanza, entendida como acción intencional y socialmente mediada para la transmisión de la cultura y el conocimiento en las escuelas, como uno de los contextos privilegiados para dicha transmisión, y para el desarrollo de potencialidades y capacidades de los alumnos. Como tal, la enseñanza es una acción compleja que requiere de la reflexión y comprensión de las dimensiones socio-políticas, histórico-culturales, pedagógicas, metodológicas y disciplinarias para un adecuado desempeño en las escuelas y en los contextos sociales locales, cuyos efectos alcanzan a los alumnos en distintas etapas de importancia decisiva en su desarrollo personal".

Podemos afirmar entonces que, si bien a nivel discursivo la docencia fue entendida como profesión, desde el Ministerio de Educación se siguieron planteando acciones tendientes a la profesionalización, generando una controversia respecto de dicho punto.

Una de las acciones desarrolladas fue la extensión a cuatro años de la Formación Docente Inicial y el establecimiento de capacitación gratuita como obligación del Estado hacia el sistema público de educación. En lo que respecta a la Profesionalización, siguiendo a Feldfeber (1998),

> (…) observamos un desplazamiento discursivo desde las políticas basadas en los imperativos de la profesionalización de los '90 hacia modelos de desarrollo profesional de los docentes. Sin embargo, queda el interrogante de si se trata sólo de un cambio de lenguaje o si estamos asistiendo a nuevos modos de definir e implementar las políticas para y con los docentes.

En este sentido, consideramos necesario indagar las políticas de Formación Docente destinadas a la profesionalización y su impacto en los actores de dicho proceso, para dilucidar las continuidades y rupturas presentes en ambos momentos históricos.

LOS PROCESOS DE REFORMA Y TRANSFORMACIÓN EDUCATIVA Y SU IMPACTO EN LA PROVINCIA DE SALTA

La reforma educativa en Salta estuvo marcada por ciertas particularidades en el ámbito político que determinaron el accionar del Estado. Durante la década del 90 es posible identificar dos momentos diferentes, signados por partidos de distinto frente en el Poder Ejecutivo Provincial. En 1991 accedió a la gobernación Roberto Ulloa, por el Partido Renovador de Salta; sin embargo, el peronismo tenía mayoría en la legislatura, situación que dificultó el accionar del gobierno y posicionó como alternativa al candidato del PJ Juan Carlos Romero de cara a las próximas elecciones. Con el triunfo del PJ en 1995, el gobernador Romero inició un período caracterizado

por avanzar en la "modernización del Estado" bajo las líneas de la reforma del Estado Nacional proclamadas por el Presidente Menem. Siguiendo estas premisas, se

> (…) emprendió un proceso importante de privatizaciones de los servicios públicos, reforma administrativa y racionalización del gasto. Esto fue viable por la sintonía político partidaria con la Legislatura provincial, convertida en un apéndice del Ejecutivo, lo que acentuó el personalismo y la concentración de poder en este último (Llinás en Rivas, 2004).

En lo educativo, la primera etapa (1991-1995) dejó al descubierto un clima de movilización social, paros y pérdidas de clases; recambio de los representantes de la cartera educativa e imposibilidad de nombrar a los miembros del Consejo Educativo Provincial debido a la falta de aval de la Legislatura, dado el enfrentamiento de ambos partidos políticos. Por el contrario, en el mandato de Romero se da inicio al proceso de reforma educativa cimentado en la Ley Federal de Educación con la consecuente priorización de las políticas administrativas sobre las pedagógicas.

La reforma educativa salteña fue una de las primeras en tratar de imponerse como modelo (debido a la adecuación total al marco normativo nacional), sin embargo, la misma estuvo acompañada de mecanismos de difusión que pusieron énfasis en ciertos datos, tratando de ocultar aquellos que "evidenciaban el verdadero rostro de la ausencia de políticas sociales de contenido universal y solidaria" (Bianchetti, 2005). Los 180 días de clase se convirtieron en el objetivo más difundido, evadiendo los altos niveles de repitencia, que en ese momento llegaban al 8,5.

A partir de 1998 se puso en vigencia el PREGASE (Programa de Reforma de la Gestión Administrativa de los Sistemas Educativos Provinciales), un programa nacional que propendía la eficientización y modernización de los procesos administrativos en el ámbito educativo.

> Entre las principales medidas adoptadas, se destacan la supresión del Consejo de Educación —cuyas funciones se integraron al Ministerio de Educación—, el dictado de la Ley de Educación Provincial y del nuevo Estatuto del Docente (en base a un proyecto del Ejecutivo y sin tratamiento legislativo), todo lo cual implicó una evidente adaptación a la normativa nacional. En el plano curricular, a tono con la reforma, los diseños provinciales siguieron las pautas nacionales, con la particularidad de que han incluido la formación religiosa entre sus contenidos. Esto deja entrever la importancia de la Iglesia como actor institucional en una sociedad marcadamente tradicionalista y religiosa (Llinás en Rivas, 2004).

Respecto de las políticas de Formación Docente, la Ley de Educación Provincial N° 6829 en el artículo 16 planteaba que la Educación Superior No Universitaria sería brindada por instituciones de Educación Superior de grado no universitario, de Formación Profesional Docente, Humanística, Social, Técnica o Artística que, en todos los casos, otorgará títulos profesionales y podrán, asimismo, desarrollar cursos, ciclos o actividades que respondan a las necesidades de calificación, actualización, perfeccionamiento y formación para las nuevas estructuras del sistema educativo.
De esta manera se promovió la preparación y capacitación de los docentes para los nuevos roles y funciones establecidos en la Ley Federal de Educación. Asimismo, se plantearon como objetivos de la Educación Superior (en el artículo 17 de la Ley de Educación Provincial Nº 6 829):

> a) La formación de los profesionales y técnicos requeridos por el grado y características del desarrollo productivo de la Provincia y la región y su reconversión.
>
> b) Preparar para el ejercicio de la docencia en todos los niveles, ciclos y modalidades del sistema educativo.

c) Promover el desarrollo de las aptitudes artísticas.

d) Procurar la diversificación de los estudios de nivel superior.

e) Los demás objetivos previstos en los artículos 18 y 19 de la Ley Federal de Educación.

En el artículo 18 se manifestaba que el otorgamiento y reconocimiento de los títulos profesionales estarían a cargo del Ministerio de Educación de la Provincia y su validez nacional, sujeta a los mecanismos que implemente el Consejo Federal de Cultura y Educación. A su vez, incorporó como derecho y deber de los docentes la actualización y perfeccionamiento en servicio para dar respuestas a las nuevas demandas del Sistema Educativo.

Otra novedad en dicho marco legislativo fue la incorporación de instituciones tendientes a la participación real de la docencia, en tanto se concibió que no era posible implementar una reforma educativa sin el apoyo decidido de los actores centrales de dicho proceso: los docentes. De esta manera, se movilizó la creación de: "Conferencias Educativas" (capítulo III) cuya finalidad era generar ámbitos institucionales para sugerencias, comentarios o críticas en relación a la reforma educativa naciente. Y la consagración del Tribunal Docente (capítulo IV) como tribunal administrativo que representa una alternativa para no recargar de tareas a los órganos judiciales.

La crisis del Sistema educativo Nacional (de finales de siglo XX), repercutió en el plano local, dejando al descubierto que "el gobierno de Salta demostró con sus acciones estar más interesado en mostrar números que satisfagan a los economistas de moda, que encarar con seriedad las soluciones de fondo" (Bianchetti, 2005) del Sistema Educativo Provincial.

TRANSFORMACIÓN EDUCATIVA ACTUAL EN SALTA

Durante el período 1995-2007 la provincia de Salta estuvo bajo el gobierno de Juan Carlos Romero quien, como ya se mencionó, se encargó de llevar adelante el proceso de reforma educativa de la provincia, en el marco de la Ley Federal de Educación. A inicios del período lectivo de 2005 —evidenciada la crisis del Sistema Educativo—, se suceden una serie de hechos que dejan de manifiesto el malestar y la situación de precariedad laboral de los docentes.

El 1 de abril de dicho año se recuerda como la llamada "noche de las tizas" en alusión a la represión vivida por los docentes de parte de la policía y legitimada por quien estaba al frente del ejecutivo provincial. Este evento fue antecedido por diversos hechos que anunciaban un ataque contra los docentes, entre ellos: un paro sin precedentes durante el gobierno de Juan Carlos Romero, con salarios que llegaban a poner a los docentes debajo de la línea de pobreza, escuelas destruidas y una grilla salarial incomprensible.

> (…) A la noche, mientras se mantenía una vigilia en la Catedral por la muerte del Papa Juan Pablo II, y tras una marcha que se había realizado por las calles de la ciudad, docentes (la mayoría mujeres), se apostaron en la Plaza 9 de Julio. Con las cámaras televisivas cerca por la vigilia montada, la orden fue la represión hasta el despeje total, sin importar de quién se tratara, ni de los métodos utilizados sean gases lacrimógenos, arrastre de los pelos, golpes de puño o patadas (El Intransigente, 2015).

Esto trajo como consecuencia el malestar y repudio del sector docente y un acompañamiento de la sociedad.

En los comicios del 2007 la alianza entre el Frente para la Victoria (PJ) y el Partido renovador de Salta con la fórmula Urtubey-Costas Zottos llegó al poder con

una victoria sobre el candidato oficialista —y vicegobernador— Walter Wayar. Desde el Estado, en concordancia con el Modelo Nacional, se promovieron procesos de transformación educativa para superar la crisis producto de las políticas de corte neoliberal.

A inicios de diciembre de 2008 se sancionó la Ley de Educación Provincial N° 7 546 teniendo como base la Ley de Educación Nacional 26 206. La normativa provincial estableció en su artículo 10 como condición para desempeñarse en todas las materias de la educación formal el título de profesional docente. Asimismo, reconoció que "la Formación Docente es parte constitutiva de la Educación Superior y será responsabilidad prioritaria del Estado"[5]. Que la política provincial de formación docente tenía como objetivos jerarquizar y revalorizar la Formación Docente, desarrollar las capacidades y los conocimientos necesarios para el trabajo docente en los diferentes niveles y modalidades del Sistema Educativo, incentivar la investigación y la innovación educativa vinculadas con las tareas de enseñanza, experimentación y sistematización de conocimientos. Ofrecer diversidad de propuestas y dispositivos de formación continua, articular la continuidad de estudios en instituciones universitarias, coordinar y articular acciones de cooperación académica e institucional entre los institutos de Educación Superior de Formación Docente, las instituciones universitarias y otras instituciones de investigación; así como otorgar validez nacional a los títulos y certificaciones, sujetos a los mecanismos implementados por el Consejo Federal de Educación.

Respecto de los objetivos de la Educación Superior enunciados en el artículo 35, sorprendentemente mantuvo vigentes los expuestos en el artículo 17 de la Ley de Educación Provincial N° 6 829 incisos a, b, c y d; haciendo adecuaciones solamente en los Niveles y Modalidades del Sistema Educativo. Mientras, estableció en el artículo 37 como pautas a seguir: la articulación de carreras afines con estructuras básicas curriculares comunes y regímenes de equivalencias flexibles; y proveer como parte de la Formación Profesional las residencias, pasantías y prácticas docentes. Dejando al descubierto —al menos a nivel discursivo— ciertas continuidades respecto de las políticas que intenta superar.

APROXIMACIONES FINALES

El estudio de la profesionalización de la docencia se inscribe en un marco más amplio de investigación de políticas educativas, cuyo campo de indagación se encuentra en crecimiento. Filmus y Gluz (2000), plantean que "una perspectiva fructífera para el análisis de las políticas educativas es a partir de su consideración como políticas públicas o política estatal, las cuales resultan de la toma de posición del Estado y otros actores alrededor del surgimiento, tratamiento y resolución de cuestiones socialmente problematizadoras". Como ya expusimos anteriormente, la docencia, en tanto actor privilegiado de las reformas educativas, se convirtió en el nudo problemático de nuestro objeto de estudio y es abordado a partir de las acciones estatales tendientes a la profesionalización. Desde el último decenio del siglo XX la profesionalización marcó el horizonte de las políticas de formación docente, manteniéndose hasta la actualidad el debate. Los primeros avances de la investigación arrojan que las concepciones que subyacen a ambas reformas se han modificado y es posible hablar del paso de profesionalización a desarrollo profesional. Feldfeber (1998) afirma que

[5] Artículo 82 de la Ley N° 7 546 de Educación de la Provincia de Salta.

> (…) observamos un desplazamiento discursivo desde las políticas basadas en los imperativos de la profesionalización de los '90 hacia modelos de desarrollo profesional de los docentes. Sin embargo, queda el interrogante de si se trata sólo de un cambio de lenguaje o si estamos asistiendo a nuevos modos de definir e implementar las políticas para y con los docentes.

En este sentido, debemos profundizar la mirada respecto de las implicancias que tienen dichos conceptos en la percepción de los actores implicados (referentes institucionales, representantes de los gremios y docentes en ejercicio), en tanto es a partir de sus experiencias que se pueden comprender las continuidades y rupturas de las políticas de Formación Docente tendientes a la profesionalización.

BIBLIOGRAFÍA

Alliaud, A. (2007). *Los maestros y su historia*. Ediciones Granica SA.

Almandoz, M. R., e Hirschberg, S. (1992). La docencia: un trabajo de riesgo. *Tesis-Norma*.

Díaz Barriga, M. (1991). *Fatalidades del trabajo docente*. Ideas. Mimeo.

Diario *El intransigente* (2 de Abril de 2015).

Garay, L. (2004). La Formación Docente, Evaluaciones y nuevas prácticas en el Debate Educativo Contemporáneo. *2do Congreso Internacional de Educación*. Facultad de Humanidades y Ciencias. Universidad Nacional del Litoral. Santa Fe, Argentina.

Bianchetti, R. (2005). Las propuestas de transformación de la educación en los '90: las paradojas (perversas) de hacer equilibrio entre la "lógica de mercado" y la "justicia social". El caso de Salta. En *Espacios en Blanco*. Serie Indagaciones N° 15.

Fanfani, E. T. (2005). *La condición docente: análisis comparado de la Argentina, Brasil, Perú y Uruguay.* Fundación OSDE.

Feldfeber, M. (1998). Las políticas de formación docente en los '90. *Revista Versiones.* Número 9.

Feldfeber, M., y Gluz, N. (2011). Las políticas educativas en Argentina: herencias de los '90, contradicciones y tendencias de "nuevo signo". *Educação & Sociedade. 32* (115), 339-356.

Filmus, D. (1996). Concertación educativa y gobernabilidad democrática en América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación*, (12), 11-30.

Filmus, D. y Gluz, N. (2000). *Política Educacional*. Universidad Nacional de Quilmes.

García Delgado, D. (2003). *Estado-nación y la crisis del modelo. El estrecho sendero*. Buenos Aires: Norma.

García Delgado, D., y Chojo Ortiz, I. (2006). Hacia un nuevo modelo de desarrollo: Transformación y reproducción en el posneoliberalismo. *Documentos y aportes en administración pública y gestión estatal*. (7). 119-152.

Iglesias, A. (2010). *Tensiones en torno al debate de la profesionalización / proletarización docente: un análisis de la formación continua desde la perspectiva de la historia reciente.* Recuperado de: http://www.aacademica.org/000-027/394

Leyes y disposiciones del Ministerio de Educación Nacional y Provincial.

Miranda, E. M., y Lamfri, N. Z. (2012). Los efectos de la multirregulación política en educación en la configuración de nuevas condiciones de trabajo e identidad del oficio docente. *Cuadernos de Educación.* Número 6.

Rivas, A. (2004). *Gobernar la educación: estudio comparado sobre el poder y la educación en las provincias argentinas*. Ediciones Granica SA.

QUINTA PARTE:

EXPERIENCIAS PEDAGÓGICAS EMANCIPADORAS

SENTIDOS ATRIBUIDOS A LA CONSTRUCCIÓN DE ESPACIOS INSTITUCIONALES EXITOSOS EN UNA ESCUELA SECUNDARIA DE SANTA SYLVINA

Acuña, Maia Milena | Ojeda, Mariana Cecilia[1]

PRESENTACIÓN

Esta ponencia se enmarca en una investigación denominada: "Análisis de casos de propuestas educativas escolares destinadas a jóvenes y adultos de Escuelas Secundarias de la Provincia del Chaco. Formatos pedagógicos y organizacionales innovadores para el logro de la inclusión", la cual deriva de un recorrido por dos becas promovidas por la Universidad Nacional del Nordeste (UNNE)[2]. Asimismo, estos trabajos se vinculan con un proyecto mayor centrado en la Escuela Secundaria, las políticas para el nivel, los nuevos formatos escolares y el trabajo docente[3].

Consideramos que un aspecto fundamental al estudiar la Escuela Secundaria (como objeto de estudio amplio y complejo) es repensar su sentido y función social y las configuraciones que se tejen actualmente en las tramas escolares. Nos centramos en experiencias educativas que tienen lugar en organizaciones concretas y que se desenvuelven en las dinámicas de la vida institucional. Experiencias que se construyen en espacios de mediación e inteligibilidad, en búsqueda de una "significación" constante dentro del colectivo en el que suceden (Grinberg, 2008: 318).

Por esta razón, en este trabajo abordaremos los propósitos y sentidos que los actores, que conviven a diario en las escuelas (directivos, profesores, alumnos y ex alumnos, miembros de la comunidad), atribuyen a espacios institucionales destinados a favorecer trayectorias escolares reales y exitosas. En este sentido, trabajamos con una escuela del Chaco que, durante la realización de las investigaciones anteriores, hemos detectado como un caso que se encuentra en sintonía con los planteos que aquí se desarrollarán.

En este estudio, partimos de suponer que la configuración de espacios formativos exitosos se despliega en torno a un dispositivo institucional que amplía las posibilidades de acceso, permanencia y egreso de los estudiantes provenientes de sectores populares; situando los objetivos "más allá de lo educativo" (Ministerio de Educación de la Nación, 2000).

---

[1] UNNE.

[2] Becas de pregrado otorgadas por el Consejo Interuniversitario Nacional: "Nueva Institucionalidad de la escuela secundaria: las transformaciones en la institución, su organización y en el trabajo docente. El caso de una escuela urbano periférica de la ciudad de Resistencia – Chaco" (Res. 230/13) y "Planes de Mejora Institucional (PMI) para la Nueva Escuela Secundaria: Implementación de políticas y la mediación de los diversos actores educativos. Efectos en la cotidianeidad escolar en un caso de la Provincia del Chaco". (Res. 264/14).

[3] "Escuela secundaria y trabajo docente en el nordeste argentino. Políticas, regulaciones y actores educativos para una nueva escuela secundaria" (PI – 12H001 –UNNE), de la Facultad de Humanidades, Instituto de Investigaciones en Educación. El equipo trabaja en temáticas de Educación Secundaria y Trabajo Docente desde el año 2003, dirigidos por la profesora Veiravé.

Desde este lugar, la escuela secundaria debe ser pensada como un campo cuyas inscripciones son múltiples[4] y no sólo como aquella que ha atravesado por una "simple reforma". Se trata de concebirla desde un trasfondo más profundo, en el cual comienzan a gestarse cambios en los dispositivos institucionales —productores de subjetividad— que involucran de modo directo a la educación y toda la comunidad (Grinberg, 2008: 14).

En este sentido, presentamos esta ponencia en el eje "Experiencias pedagógicas emancipadoras".

Palabras clave: Escuela Secundaria – Experiencias pedagógicas – Espacios institucionales – Nivel Medio.

¿POR QUÉ PENSAR LA ESCUELA SECUNDARIA DESDE UN TRASFONDO MÁS PROFUNDO?

Pensar en la Escuela Secundaria supone develar significados que se construyen colectivamente; es pensarla como un espacio de construcciones complejas y de interpretaciones particulares del pasado y del presente, lo cual dirige la mirada hacia un análisis comprensivo de las historias profesionales y personales de sus actores, los modos particulares de apropiarse y construir la cotidianeidad escolar, así como los sentidos que los sujetos construyen en torno a la escuela como un espacio de mediación.

Sin embargo, en los discursos de los últimos años, la proliferación de intervenciones y debates en torno de la escuela contemporánea y su persistente "crisis" se ha asentado en una serie de claves interpretativas respecto a esta antinomia entre "inclusión – exclusión", "tradición – innovación" (Noel, 2009: 19). Los marcos normativos, insisten en la necesidad de una "ruptura" con aquel formato escolar tradicional para dar lugar a la universalización de la Educación Secundaria, expresada en la Ley de Educación Nacional N° 26 206/06. Es así que las regulaciones del Consejo Federal de Educación (CFE), hablan de una "nueva institucionalidad", lo que implicaría cuestionar las bases en las que histórica y culturalmente se constituyó nuestra escuela.

Pero este panorama no es nuevo, ya lo decía Braslavsky (1984) en su libro *"La Discriminación Educativa en Argentina"*, explicando la noción de "democracia" en relación con la "ruptura" del monopolio educativo en manos de sectores privilegiados de la estructura social, en un contexto de democracia naciente que debía suponer un quiebre respecto al período dictatorial, de forma tal que las políticas educativas necesitaban responder a esta nueva lógica discursiva en el país, ya sea a través de relaciones más democráticas entre los actores de la estructura o a partir de "ecualizaciones" que el sistema debía producir para disminuir las diferencias de calidad (Abratte, 2011: 37).

Así, se ha hablado de reformas educativas que buscan generar un cambio abrupto que inaugura una nueva historia, pretendiendo "desde discursos jerárquicos", modificar estructuras históricamente instituidas, más aún cuando hablamos de una Escuela Secundaria creada para ciertos segmentos de la sociedad.

[4] Deleuze y Guattari (1995: 47) refieren a una "multiplicidad pura" que busca quebrantar el concepto de educación como una totalidad irreducible y asociarla más bien a una noción de posibilidad, a un "impulso afirmativo de la vida".

Desde este lugar, planteamos que la Escuela Secundaria debe ser mirada desde otro lado, como praxis objetivada, como "legitimación teóricamente artificiosa"[5], refiriéndonos a aquellos elementos propios de la escuela media que han perdurado y han sido constantes en la realidad de los sujetos, pero también desde aquello que va aconteciendo a través de la construcción, transformación y comprensión, de lo que emerge más allá de los marcos normativos, el modo en que todo esto es interpretado desde las trayectorias educativas de los alumnos y el atendimiento desde las instituciones a sus particularidades.

Estamos hablando de que la Escuela Secundaria no puede ser reducida a un campo de estudio atravesado por discursos acerca de "cómo hacer la cosa educativa" o qué es aquello que debe ser considerado "novedoso" e "inclusivo", como una suerte de despojo de un "formato tradicional" desde donde se piensa —o pensaba— la enseñanza, sino que debe ser pensada como un espacio que reclama la conjugación entre lo que fue y lo que es, como una construcción histórica que ayuda a los sujetos a situarse ante ella y a comprender los espacios escolares en los que se hallan inmersos (Contreras, 2010: 241-242).

La selección del caso que presentamos en este trabajo se realizó tomando en cuenta las concepciones antes mencionadas.

LA PRESENTACIÓN DEL CASO: UNA ESCUELA ABIERTA A LA COMUNIDAD

El caso que estudiamos se sitúa en la localidad de Santa Sylvina, fundada en 1944 y ubicada geográficamente al sudoeste de la provincia de Chaco, Argentina. La escuela tiene una historia de casi cincuenta años de vida, es una institución pública de Nivel Medio que atiende a un alto porcentaje de jóvenes de esta comunidad.

La institución se ha ocupado de la Educación Media haciendo frente a los cambios sociales y culturales y a las transformaciones en su población, realizando un trabajo articulado con la mayoría de las instituciones de la comunidad, entendiendo que "todos necesitan de todos y que una sociedad con problemas complejos, requiere de soluciones complejas"[6]. Sus directivos reconocen el desarrollo de múltiples actividades a nivel nacional y provincial recibiendo méritos de primer nivel: "[…] con la escuela hemos recorrido todo Santa Sylvina, la provincia y hasta el país". Ha sido pionera, también, en ofrecer a su comunidad la Modalidad Artística en orientación de teatro y música.

En lo que respecta a la organización institucional, el Proyecto Educativo Comunitario (PEC) expresa que cuenta con personal idóneo para "afrontar las necesidades diarias y con orígenes diversos" (problemas de aprendizaje, personales y/o familiares, económicos y de salud). Cargos como los de la Asesora Pedagógica, Psicóloga, Psicopedagoga, Técnica en Atención de Menores en Riesgo y los Profesores Guías son indispensables para el acompañamiento del conjunto, teniendo siempre en claro que éstos deben contar con el compromiso de toda la comunidad educativa.

[5] Refiriéndose a aquellos elementos propios de esta praxis que han perdurado y han sido constantes en la realidad de los sujetos, instalándose a través de determinados valores, creencias, tradiciones, hábitos y conocimientos que se han transmitido de generación en generación: las tareas dentro del aula, los roles establecidos dentro de la estructura institucional, las formas de acción tipificadas, el currículum escolar, la institucionalización de las actividades consuetudinarias. (Berger y Luckmann, 2006: 86).

[6] Citas extraídas del Proyecto Educativo Comunitario de la institución.

A este equipo se suman los departamentos de materias afines que son los que establecen los acuerdos y proyectos para el inicio de cada ciclo lectivo.

Así, la escuela busca comprometerse a través de propuestas que construyan una red institucional focalizada en el desarrollo de los jóvenes, que den cuenta de transformaciones y reinvenciones en las formas de hacer escuela y que se constituyan en prácticas pedagógicas de gran relevancia para la comunidad.

Entre sus logros recientes se pueden destacar el reconocimiento proveniente del Ministerio de Relaciones Exteriores, Comercio Internacional y Culto, por la labor de una enseñanza "basada en la inclusión, la convivencia y el respeto por los Derechos Humanos" en el año 2011; el primer premio en el Concurso Nacional para Adolescentes "Nuestro Lugar" en julio de 2012, expedido por el Ministerio de Desarrollo Social de la Presidencia de la Nación; premios artísticos obtenidos a través de la participación "protagónica y emotiva" —en palabras de la intendente de Santa Sylvina— en representaciones teatrales para el Bicentenario de la independencia de la patria; la obtención del 1ro, 2do y 4to puesto en el Concurso de Cortos sobre Cultura Vial organizado por la Municipalidad, quedando demostrada "la producción, la sensibilidad y la capacidad de los alumnos de movilizar hacia la concientización" (Profesora de micro emprendimiento), como también diversos viajes para representar al Chaco en la Modalidad de Arte.

La oportunidad de integración también es uno de los puntos relevantes a la hora de idear y montar —así como participar— en eventos de gran reconocimiento para la comunidad. Todos los sábados la institución abre sus puertas para que los alumnos puedan recrearse mediante actividades vinculadas a la música, el arte y los deportes[7]. "Tenemos casos de chicos como Galo, que es del barrio Santa Teresita, un barrio humilde y, sin embargo, Galo se va a Mar del Plata como uno de los mejores atletas que tiene la institución, velocista, está participando en los 2000 metros" (Vicedirectora).

Recapitular las prácticas y procesos que hemos descripto anteriormente nos permite hacer una síntesis de un pensamiento y un hacer colectivo que entrama subjetividades que van definiendo a los sujetos de esta escuela y los vínculos entre ellos y su contexto. En este caso, la focalización de problemáticas a través de un trabajo en conjunto que tiene como objetivo la inclusión: "Siempre estamos a disposición […] de lo que es trabajar para que nuestra institución educativa sea la siguiente institución social, porque no importa el problema, si trabajamos juntos los resultados se ven aquí […]" (Director).

A continuación describiremos ciertos espacios institucionales de esta Escuela Secundaria que favorecen trayectorias escolares exitosas tendientes a la inclusión.

ESPACIOS DE FORMACIÓN "EXITOSOS"

Entendemos que los espacios de formación son aquellos que dan lugar a procesos de socialización con un determinado fin y en este caso focalizamos la permanencia en la trayectoria de los alumnos. Este proceso de socialización se desenvuelve dentro de una estructura de orden, también lo hace en situaciones de "desorden", como lo explica Grinberg (2008: 35), por lo que todo espacio, con sus contradicciones, divisiones y dilemas, convierte a los sujetos en agentes potenciales de

[7] Estas actividades se realizan en el marco del Programa CAJ (Centro de Actividades Juveniles). Hasta el año pasado aún estaba en marcha dicho programa.

cambio. En este caso, los actores escolares especialmente los alumnos, están en condiciones de "cambiar las reglas de juego", es decir, de crear, convivir, desarrollar y potenciar sus habilidades, de acuerdo a las urgencias personales, tiempos y ritmos de aprendizaje (PEC, 2014).

1. Las posibilidades de acceso y permanencia en la escuela. Un espacio construido para el logro de la inclusión.

Desde el año 2009 la escuela ha trabajado con propuestas acordes a lo planteado por el Consejo Federal de Educación (CFE), respecto a la integración de alumnos de escuelas rurales en una sola división, con el fin de recibir apoyo en materias que no habían visto en el nivel primario. Por otro lado, se priorizaron proyectos que centraron su atención en alumnos integrados: un trabajo en conjunto con Escuelas de Educación Especial de la localidad. La apertura de la institución con el trabajo y seguimiento de las maestras forjaron vínculos indispensables para la evolución cognitiva de los alumnos integrados, 18 en total.

> (…) Estoy haciendo un trabajo de inclusión con mis alumnos de la escuela especial, aquí en esta escuela. Actividades enmarcadas dentro de un proyecto provincial de integración (…) el seguimiento que realizamos es desde la escuela primaria, hasta séptimo grado, y luego se realiza la articulación con la Escuela Secundaria. Es un trabajo interdisciplinario (…), nuestra labor como maestras de apoyo depende de la apertura que tenga la institución educativa (…).

En esta línea, podríamos comentar el caso del Operativo Nacional de Evaluación de Calidad Educativa, desplegado durante el mes de octubre del año 2016, como una estrategia para evaluar los aprendizajes a gran escala en nuestro país. El mismo no incluía la participación de alumnos integrados, aunque paradójicamente uno de sus objetivos era diagnosticar en qué medida el derecho a la educación de niños, niñas y adolescentes, había sido efectivo hasta el momento. El fundamento para ello fue que los alumnos integrados no aplicaban para el nivel cognitivo que requería este tipo de pruebas. Sin embargo, la decisión del plantel escolar incluyó la participación de los 18 alumnos comprometiéndose a realizar un trabajo previo de preparación "para no generar en ellos una frustración". Una de las estrategias utilizadas por las maestras de apoyo ha sido el trabajo en conjunto con los padres y las horas con los alumnos en contra turno.

En estas experiencias podemos encontrar una multiplicidad de actores que se desenvuelven en la búsqueda de estrategias que permiten el acceso y la permanencia de los alumnos, fin último de estos espacios de socialización. Tanto en lo que está previsto por las "normas" del CFE, como en aquello que no forma parte del encuadre —en este caso, la experiencia de la evaluación nacional— los actores escolares encuentran la potencia gestora para desarrollar espacios institucionales y experiencias educativas tendientes a la inclusión de estudiantes que, de otra manera, no estarían en las Escuelas Secundarias.

2. Proyecto "Acercarte es incluirte"

Encontramos en la escuela la generación de un espacio institucional que, frente a la necesidad de atender las carencias de alumnos en riesgo de abandono escolar y con la utilización de fondos del Plan de Movilidad, propuso la compra de 32 bicicletas. El objetivo final era pactar un préstamo y dar respuestas a alumnos en situación socioeconómica desfavorable, con problemas familiares y residentes en lejanía del establecimiento o en zonas de difícil acceso. Se implementó de manera simultánea a

otras acciones para reforzar las trayectorias escolares de alumnos vulnerables y teniendo en cuenta la inexistencia del transporte público en la localidad de Santa Sylvina. Sin embargo, algo en la lógica de esta propuesta no siguió su curso de acción, ya que, con la aparición de la Escuela de Verano, las bicicletas siguieron siendo utilizadas por el mismo grupo de alumnos. Frente a esta situación, el director se pregunta "¿Para qué les di la bicicleta si al final repiten? Uno dice, con el apoyo de las bicicletas y con todas las ayudas que se les da y, aun así, en muchos casos, repiten. Yo a eso respondo: ese alumno no abandona".

Como vemos, hay un reconocimiento de los contrastes en los que va aconteciendo, en simultaneidad, la vida de los alumnos y sus realidades académicas. La cuestión de la eficacia en la implementación se ve, en muchos casos, entorpecida frente a contextos y voluntades que no se encuentran en condiciones de "ajustarse" a los marcos de una propuesta político-educativa. Sin embargo, son estos espacios en donde se abre la posibilidad de pensar las trayectorias de los alumnos desde otro lugar, desde una posición estratégica para que no abandonen, para que persistan y permanezcan.

El sentido otorgado por el Director es el de "no abandono" frente a un sentido común que, en el marco del disciplinamiento, sería el del "no cumplimiento" del "pacto del préstamo".

3. Encuentro provincial de bandas estudiantiles

En el relato de algunos actores escolares se evidencia una fuerte priorización de proyectos que enmarcan actividades artísticas (ante todo los directivos y profesores con este perfil), ya que, del total de Escuelas Secundarias en el Chaco, sólo 11 han adoptado la modalidad de Arte. El Encuentro Anual de Bandas es uno de ellos, planteando la reincorporación de alumnos que han abandonado la escuela, la inclusión de aquellos que nunca asistieron y la motivación de los que se encuentran en condición regular. La idea es hacer de la escuela un espacio atractivo, en el que tanto las tareas escolares como extraescolares, resulten desafiantes, originales y, sobre todo, funcionales (PEC, 2014).

El objetivo fundamental de este Encuentro ha sido, a lo largo de los años, el fortalecimiento de la autoestima, a partir del protagonismo activo de los alumnos en las acciones de la escuela. "La idea es que puedan ver al colegio como un lugar para ellos y desplegar, sin miedo a expresar lo que sienten, su creatividad y espontaneidad, fomentando con esto la consolidación de bandas musicales" (Profesor de música).

Esta iniciativa fue un modelo de referencia para el lanzamiento del ConectARTE (Encuentro Provincial de Escuelas de Arte, organizado por el Ministerio de Educación de la provincia de Chaco), el cual ha sobrepasado los límites de la localidad y convoca a integrantes de toda la provincia, dejando entrever el desempeño y la relevancia que le otorgan los organizadores, entre los que se encuentran docentes, directivos, integrantes de la cooperadora escolar, personal de la biblioteca; pero sobre todo alumnos y ex alumnos. Se refleja, también, un trabajo en conjunto con otros organismos e instituciones: "Este trabajo se ha logrado uniendo voluntades y sumando fuerzas, sino no se podría hacer algo con la relevancia y la jerarquía que Santa Sylvina se merece" (Director).

De esta manera, la música es considerada como una puerta de ingreso a espacios institucionales inclusivos, una forma de integración que capta la atención de los

jóvenes y se construye desde contenidos que pasan a ser parte de la dinámica escolar y de las expectativas de los alumnos.

> (…) Para elaborar una canción uno tiene que plantear, en el aula, ciertos conceptos, los cuales trabaja durante el año. No se logra en dos clases, se elabora progresivamente. Los preparás a los chicos para que trabajen en conjunto y así poder mostrar una producción bien hecha. Todas las instituciones saben del evento y se preparan para llegar (…) (Profesor de Artes).
>
> Nos preparamos mucho para este evento. Hace meses ensayamos bailes, canciones (…) muchos de los días antes del Encuentro veníamos antes, nos quedábamos después, y también ocupamos tiempo de las clases para ensayar. Eso me gusta de mi escuela, nos enseñan a través de cosas que nos gusta hacer. En el Encuentro de Bandas del año pasado nos propusieron hacer una obra de teatro en inglés. Viajamos a diferentes lugares, a otras provincias y también hicimos funciones acá (…) (Alumno de quinto año, participante del X Encuentro, 2016).

En esta práctica encontramos el significado que los actores atribuyen a estos espacios escolares y los sentidos atribuidos desde la experiencia, el valor que le imprimen y cómo los conmueve como sujetos. Percibimos un entendimiento que logra una significación y los documentos institucionales expresan, a través del PEC, una construcción colectiva.

4. Proyectos de micro emprendimiento

En la modalidad de Economía y Gestión de las Organizaciones está la materia de Micro emprendimiento. Un espacio que, si bien no resulta novedoso, se ha convertido, a lo largo de los años, en una oportunidad de crecimiento para los alumnos que no tienen al alcance de la mano la inserción a espacios empresariales. La especificidad de la materia plantea un incentivo a la producción joven e implica un desarrollo personal a partir de un factor motivacional.

Al mismo tiempo que incorpora nuevos conceptos dentro del campo de la economía, la profesora de la materia plantea que es un espacio que "engloba las enseñanzas de todas las asignaturas anteriores" —ya que se encuentra ubicada en el último año de cursado— y que busca guiar a los alumnos en la comprensión de su futura labor: "[…] mediante la investigación y el trabajo que llevamos adelante, el día de mañana, ellos pueden tener otra visión más sólida de su labor".

La puesta en marcha y concreción de micro emprendimientos hace real el deseo de poder enseñar a los alumnos a producir desde un lugar de goce por la tarea. Las muestras se desarrollan hace tres años, traspasando estos trabajos el ámbito áulico.

> (…) Esto genera un incentivo, al ver que los productos que él mismo realizó son puestos a la venta y generan ganancias. Por ejemplo, el año pasado una de las empresas realizó dulces artesanales. Los alumnos forman micro emprendimientos y eligen qué van a hacer. Algunos hacen instalaciones del negocio, pero más allá de eso, hoy vos ves emprendimientos que aún siguen prosperando y que nacieron de este espacio (…) (Profesora de micro emprendimiento).

Aquí es donde se evidencia la identificación de los alumnos dentro de estos espacios institucionales y la repercusión generada en el desarrollo socio económico de la localidad. La escuela resuelve así una cuestión fundamental: el inicio de un proyecto que puede ser próspero para aquellos alumnos que permanecen en el pueblo, luego de terminar el nivel medio.

> (…) Se va marcando también un poco el destino de los alumnos. Algunos no tienen para ir a estudiar a un Instituto de Nivel Superior o a la Universidad, entonces emprenden un negocio acá en Santa Sylvina. Vos ves que sí se puede (…) (Profesora de micro emprendimiento).

Vemos el sentido que adquiere la Escuela Secundaria en cuanto a la finalidad de "transmisión de saberes", la forma en que esta profesora recrea el contenido escolar para generar un espacio en donde se construyen las subjetividades de los jóvenes. Por otro lado, se identifica claramente la marca que deja la experiencia educativa, lo que posibilita la inserción laboral en la comunidad y la continuidad de un proyecto generado desde la escuela, un proyecto tanto personal como profesional.

¿POR QUÉ CONSIDERAMOS A ESTOS ESPACIOS EXITOSOS?

Si planteáramos la respuesta a esta pregunta desde un enfoque sociológico, Durkheim considera la noción de éxito educativo desde una relación armoniosa entre el individuo y la sociedad. En este sentido, el éxito individual podría ser el resultado, mediante procesos educativos, de la creación de un tipo determinado de individuo, como también el incentivo para que éste logre integrarse a la sociedad, con el fin de mejorar su condición individual (Morales Zúñiga, 2009: 160).

Nuestra postura discute, justamente, este sentido lineal y funcional del éxito y lo entiende como una construcción y un proyecto colectivo, muy alejado de ser considerado sólo como una meta individual que se amolda a parámetros sociales. El éxito lo encontramos en los espacios institucionales que dan lugar a experiencias de re-significación de los sujetos y en ellas van constituyendo su propia experiencia educativa en la Escuela Secundaria.

La construcción de los espacios que ofrece esta escuela, desde los relatos de los actores, facilitan el acceso a un "saber útil", sacan del hombre lo mejor de sí y, como suscitan los relatos pedagógicos, lo inducen a ciertos estados de conciencia (Grinberg, 2008: 69), importando aquí la tarea de la educación vinculada al desarrollo, el crecimiento y la motivación de los alumnos.

En esta misma línea se considera que el sujeto "tal y como viene dado sería incapaz de acceder a la verdad", tan solo podría revertir esta condición "efectuando sobre sí mismo un cierto número de operaciones, de transformaciones y de modificaciones" (Foucault, 1994: 73), volviendo a cobrar relevancia la educación como un territorio de inscripciones múltiples que encuentran al sujeto "descentrado", constituido desde una "identidad parcial", siendo esta misma condición la que posibilita su actuación/construcción en el mundo y su transformación en variadas formas de sujeto, como una materialidad difícil de negar (Grinberg, 2008: 89-90).

Desde este lugar planteamos estos espacios como "reales"[8] y "exitosos", en tanto expresan los modos heterogéneos, variables y contingentes en que los jóvenes transitan por la escuela (Krichesky y Borzese, 2015: 344). Se reconoce en el caso investigado el acceso y la permanencia de los alumnos como un logro institucional, en donde a través de diversas estrategias, las trayectorias de los alumnos logran culminar de una forma menos lineal y más permeable, sin el peso determinante del déficit, el desvío o el alejamiento definitivo de la escuela (Krichesky y Borzese, 2015: 346).

[8] La distinción de Terigi (2006) entre trayectorias teóricas y reales da cuenta de las distancias en el sistema entre los itinerarios previstos y las dinámicas que atraviesan las historias escolares de los adolescentes.

La suma de alumnos egresados, que luego culminan sus estudios superiores, también es percibida por la escuela como una situación de reconocimiento y prioridad, por parte de la comunidad, a la hora de elegir los estudios de los jóvenes de la localidad:

> (…) Nosotros antes éramos el único colegio secundario, y por ende pasaron por acá muchas promociones. Pero, a diferencia de otras instituciones, uno lo que ve es que de acá han salido profesionales. Si el colegio no te prepara para la vida, no tiene mucho sentido. Entonces ese es nuestro legado. En la fiesta de los 50 años —refiriéndose al festejo que se desarrollará en el mes de mayo— vas a encontrar nutricionistas, biólogos, contadores y muchos profesionales que han sido alumnos de esta institución, entonces eso también es algo para pensar. Como institución también te puedo decir que se trabaja mucho, que a pesar de que las otras escuelas hacen, siento que como escuela tenemos mucha iniciativa (Secretaria y auxiliar docente).
>
> (…) la mayoría de nuestros egresados del BLA se dirigen a estudiar al Instituto de Nivel Terciario que funciona en la Escuela N° 1013. También nos encontramos trabajando con el Instituto, porque ellos tienen la carrera en Artes Visuales, entonces (…) desde ese lugar articulamos (…) (Director).

Hemos visto en los relatos de estas experiencias la concepción de una Escuela Secundaria que construye espacios propicios para el éxito escolar y en esta construcción no podemos dejar de reconocer que los acuerdos en torno al conocimiento y la gestión, tanto municipal como escolar, no sólo permiten la vivencia de acciones colectivas y experiencias de enseñanza que dotan al sujeto de actitudes, capacidades, de saberes que antes no poseía, sino que, con mayor profundidad, modifican los modos de ser de ese sujeto (Foucault, 1994: 101), posibilitan a partir de negociaciones y prácticas de mutualismo, la producción de una determinada subjetividad[9].

CONSIDERACIONES FINALES

El sentido común y el discurso habitual en educación han llevado a "sentenciar" la crisis y el agotamiento de la Escuela Secundaria. Hemos encontrado que los actores escolares de la mayoría de las investigaciones que hasta aquí hemos realizado, dan cuenta de esta crisis en sus discursos:

> Tal vez la idea que surge con más nitidez como un punto de coincidencia en las percepciones de los distintos actores, es que la Escuela Secundaria no está ofreciendo a los adolescentes y jóvenes una experiencia escolar significativa y pertinente en términos de conocimientos y de adecuación a lo que los sujetos y sus comunidades demandan o necesitan. Este problema (…) no es nuevo porque hace años se habla de la crisis del nivel (…) (Delgado, Amud, Acuña y Jara, 2015: 12-13).

Vemos cómo los discursos de las políticas educativas de los últimos años insisten en esta necesidad de "romper" con un formato escolar tradicional, entendiendo que esto podría estar obturando la comprensión de experiencias educativas que están desarrollándose en escuelas como el caso que aquí tomamos. Porque lo tradicional actúa como un concepto que en sí mismo muestra lo perimido de una actitud, una forma de actuar o gestionar (Grinberg, 2008: 171).

No obstante, otros enfoques nos han hecho comprender que la educación no se caracteriza por ser tan solo un campo compuesto por "oposiciones binarias", nos

[9] Esta construcción de subjetividad Grinberg (2008) la explica a partir del concepto de *Gubernamentalidad*, refiriéndose a las formas en las que fuimos educados para controlarnos y gobernarnos a nosotros mismos, en tanto asistimos a reformas que involucran nuevos regímenes de prácticas discursivas y de verdades que vuelven sobre nuestras creencias y nuestros principios del ser y del hacer.

referimos a que el pasado —la tradición— no es en sí mismo aquello que "no se ajusta" con lo nuevo —con el futuro como promesa— sino que es en esa misma "batalla" entre ambas fuerzas en donde quizás podremos encontrar "la promesa de la formación, garantizando a través de ella la continuidad" (Grinberg, 2008: 31).

En la medida en que comentamos de qué manera y con qué fines estos espacios han posibilitado la permanencia, el egreso e inserción de los alumnos en la comunidad, dimos a conocer también los acuerdos, estrategias y acciones que contribuyeron con su inclusión. El entramado que da lugar a estos logros se encuentra atravesado por múltiples historias de sujetos que se conectan y se separan —en un inter juego constante de negociaciones— pero es justamente esto lo que va componiendo el sentido de las experiencias, así como las trayectorias personales de formación (Contreras, 2010: 266), dando lugar a un dispositivo institucional que define un escenario diferente para la Educación Secundaria. Así podemos ver que los sentidos que los actores han atribuido a la construcción de estos espacios institucionales han sido los siguientes:

- La construcción de redes institucionales focalizadas en el desarrollo de los jóvenes, que dan cuenta de transformaciones y reinvenciones en las formas de hacer escuela y que se constituyan en prácticas pedagógicas de gran relevancia para la comunidad.
- La oportunidad de integración y reconocimiento por parte de la comunidad.
- La particularidad de que los actores escolares, especialmente los alumnos, están en condiciones de "cambiar las reglas de juego", es decir, de crear, convivir, desarrollar y potenciar sus habilidades de acuerdo a las urgencias personales, tiempos y ritmos de aprendizaje.
- La posibilidad de pensar las trayectorias de los alumnos desde otro lugar, desde una posición estratégica para que no abandonen, para que persistan y permanezcan.
- La vivencia de acciones colectivas y experiencias de enseñanza que dotan al sujeto de actitudes, capacidades y saberes que antes no poseía, y que, con mayor profundidad, modifican los modos de ser de ese sujeto.

BIBLIOGRAFÍA

Abratte, J. (2011). *Segmentación, fragmentación y democracia: condensaciones y desplazamientos en el discurso académico y el discurso de la política educativa.* Cuadernos de Educación, año IX - N° 9.

Berger P., Luckmann, T. (2006). *La construcción social de la realidad*. - 1º ed. 20º reimp. - Buenos Aires. Amorrortu Editores.

Braslavsky, C. (1984). *La discriminación educativa en Argentina*. Buenos Aires. Ed. Miño y Dávila.

Contreras, J. y Pérez de Lara, N. (Comps.) (2010). *Investigar la experiencia educativa.* Capitulo: pedagogías de la experiencia y la experiencia de la pedagogía. Ediciones Morata.

Delgado, Amud, Acuña y Jara (2015). *La figura del docente en el cruce de perspectivas de diferentes actores educativos sobre las problemáticas centrales de la Escuela Secundaria.* III Seminario Nacional de la Red ESTRADO.

Foucault, M. (1994). *La ética del cuidado de uno mismo como práctica de la libertad. En Hermenéutica del sujeto*. Madrid. Ediciones La Piqueta.

Grinberg, S. (2008). *Educación y poder en el siglo XXI. Gubernamentalidad y pedagogía en las sociedades de gerenciamiento*. Miño Dávila.

Krichesky, M. y Borzese, M. C. (2015). *Políticas Socioeducativas: problemas, brechas y "buenas prácticas para la promoción del derecho a la educación"*. En Prácticas pedagógicas y políticas educativas. (pp.340-376).

Ministerio de Educación de la Nación (2000). Escuela y comunidad. Módulo 2. Programa Nacional Escuela y Comunidad.

Misirilis, G. (2009). Todos en la escuela, pensar para incluir, hacer para incluir. UNSAM edita.

Morales Zúñiga, L. (2009). Reflexiones sobre educación. *Revista de la Facultad de Ciencias Sociales*. Universidad de Costa Rica.

APRENDER A ENSEÑAR: RE-PENSAR PRÁCTICAS EMANCIPADORAS EN LOS CONTEXTOS FORMATIVOS DOCENTES

Baier, José Luis[1] | Gorostegui Valenti, Ariadna[2] | Ravea, Nadia[3]

RESUMEN

El objetivo de esta ponencia será presentar un estudio realizado tras la experiencia formativa dentro del marco del Tramo de Formación Docente efectuada en el ISFDyT Nº 210 (UPCN) de La Plata. Se buscó favorecer la reflexión acerca de las maneras en que se ve atravesado el trabajo docente y las instancias de formación, como así también su ubicación en el contexto educativo, político y social actual.

Se parte del supuesto de que toda experiencia educativa puede ser una experiencia creativa, movilizadora, formativa y habilitadora de espacios de reflexión colectiva que provea herramientas emancipadoras, o bien solo una experiencia reproductora de áridas tradiciones y prácticas docentes. Por ello, a partir de la utilización del método etnográfico mediante un proceso auto-etnográfico colaborativo analizamos y ponemos en diálogo, las experiencias y las interpretaciones surgidas de los encuentros realizados a lo largo del tramo de formación, a la espera de aportar ejes que permitan repensar la educación para que se erija como una herramienta emancipadora.

A su vez, es posible repensar el valor de estos espacios de formación y su continuidad ya que fomentan el intercambio y debate permanente a través de una propuesta en la que el pensamiento crítico cobra vital importancia.

Como resultado del trabajo se hacen visibles las tensiones surgidas al interior de las cátedras, producto de la contraposición y debate de ideas, entre profesionales y docentes en formación provenientes de diversas posiciones ideológicas y líneas de trabajo profesional. Debido a la importancia de los hechos sociales, históricos y políticos presentamos una experiencia formativa situada, manifestando la importancia de poner en el centro del debate las imprescindibles experiencias individuales y grupales que han generado propuestas, experiencias y prácticas docentes emancipadoras, capaces de promover una educación integral, situada y crítica.

Palabras clave: Formación docente – Sindicalismo – Ideología – Auto-etnografía.

INTRODUCCIÓN

Desde el origen de los sistemas educativos, tanto en América Latina como en la Argentina, la formación de profesores estuvo estructurada en circuitos diferentes para cada nivel educativo, pero a partir de fines del siglo XIX, los Estados nacionales comienzan a ocuparse de la formación de profesores dado el lugar preponderante que éstos adquirían desde sus discursos y prácticas, en una escuela cuya función radicaba en la enseñanza de contenidos básicos y la conformación de ciudadanos.

[1] UNMdP.
[2] UNMdP.
[3] UNLP.

Devenido el siglo XX la formación de profesores en la región fue adquiriendo cierto grado de profesionalización mediante el cual se reconoce no solo las necesidades pedagógicas y didácticas de los docentes, sino que también "reconoce el protagonismo ejercido por los actores del sistema educativo en las disputas contra un funcionamiento excluyente y polarizador de la organización social y económica que caracteriza la sociedad actual" (Tenti Fanfani, 2010) y, por tanto, su capacidad de moldear subjetividades y producir visiones de mundo capaces de dar sentido a la realidad cotidiana.

En las últimas décadas los Institutos Superiores de la provincia de Buenos Aires —de los que forma parte el ISFDyT Nº 210 "UPCN"—, han logrado un fuerte empoderamiento al establecerse como proveedores de Educación Superior no universitaria y como mecanismo de movilidad social ascendente en tanto posibilidad concreta de acceso al trabajo en el ámbito de la educación dentro de los espacios locales y regionales, a través de la oferta de los tramos de formación pedagógica (nivel I y II) para profesionales y de carreras docentes y técnicas destinadas a dar respuesta a las necesidades del entorno inmediato.

Este empoderamiento no es casual sino parte de un proceso general de fortalecimiento de la educación resultante de una serie de políticas de Estado que tienen lugar a partir de la puesta en vigencia de la Ley de Educación Nacional (Ley 26 026) y, en particular, a partir del fortalecimiento de formación docente con el impulso del Plan Nacional de Educación Obligatoria y Formación Docente a través de la Resolución 188/12 del Consejo Federal de Educación (CFE), circunstancia que colaboró tanto en la apertura de cargos educativos en el ámbito público y privado como en el incremento de la oferta educativa en los ISFDyT.

La apertura de la oferta educativa con acceso irrestricto por parte de los ISFDyT así como la materialización de nuevos cargos en las escuelas y jardines, unida a las ciertas representaciones sociales sobre el status de vida de los docentes en un nuevo marco socio-económico de la Argentina, propició que la formación docente sea percibida como una estrategia de profesionalización y ascenso social muy deseable, potenciando el incremento de matrículas de ingresantes a la carrera de formación docente, ya que daba a muchos profesionales la posibilidad de materializar dicha expectativa mediante su incorporación formal en las nóminas docentes de la Educación Secundaria y Superior.

Lo cierto es que el incremento en las matrículas educativas de los ISFDyT ha traído aparejado algunos conflictos y problemas de magnitud tales como la ampliación y sostenimiento de la estructura edilicia, el acceso al recurso tecnológico, o incluso la conformación de perfiles de educadores muchas veces asociados a perspectivas ideológicas y políticas sobre la educación y la profesión docente, inconexos con los paradigmas y perspectivas socio-cognitivas que circulan en la actualidad pedagógica.

Abordaremos, entonces, mediante un posicionamiento metodológico auto-etnográfico, basado en la experiencia formativa vivida en el tramo de formación pedagógica en el ISFDyT 210, los diversos posicionamientos profesionales (teóricos, epistemológicos y metodológicos), ideológicos y políticos que entraron en tensión a la hora de pensar y analizar los procesos de enseñanza y de aprendizaje, así como el atravesamiento social de la profesión docente.

ALGUNAS CUESTIONES METODOLÓGICAS

El primer punto que consideramos importante resaltar es que "analizar y estudiar la realidad no consiste 'en la recolección de datos empíricos', sino en la construcción de los datos desde una mirada específica que tiene que ver con lo que he denominado posicionamiento epistémico del investigador, esto es, la mirada y posición teórica, política y ética" (Tello, 2011: 233). Es decir, desde el primer momento el investigador debe adoptar la responsabilidad de las decisiones que determinarán el proceso de la investigación, la metodología a utilizar, si debe plantear hipótesis o preguntas, qué teorías utilizará, en fin, decidir conscientemente si se parte desde un contexto de verificación o desde un contexto de descubrimiento. Es decir, para verificar o para descubrir, contrastando las hipótesis planteadas (en el primer caso) o teniendo que retroceder para revisar los interrogantes, problematizando qué dice la teoría de la cual se ha partido; el objetivo de esta última es lograr realizar una ruptura continua de las barreras cognoscitivas que le impone un objeto de estudio a veces naturalizado.

Dentro del segundo contexto, en este trabajo hemos optado por utilizar una estrategia de investigación denominada auto-etnografía. La justificación de la misma se enmarca en el reconocimiento de la posición que reconoce la separación sujeto-objeto de la investigación central en la ciencia positivista, pero que, consideramos, deja de lado una riqueza analítica que puede aportar miradas decolonizadoras del propio trabajo investigador como del docente. Estimamos asimismo que ello implica, tanto en lo que respecta a la investigación como en lo específico de la práctica docente, recoger los cambios de paradigmas que se dan en ambos campos: en la enseñanza actual muchos trabajos vienen problematizando la noción lineal del aprendizaje a fin de habilitar espacios de construcción conjunta del conocimiento; y en el caso de la investigación científica —y sobre todo a partir de los años 60— han ido emergiendo nuevas propuestas que modifican la balanza de poder del funcionalismo positivista. Éstas parecen responder a ciertos augurios respecto al cambio en lo social, lo político y lo económico que fueron rompiendo el estatuto de verdad, dándose en el campo científico un giro hermenéutico: el pensamiento pierde su objetivo de predictibilidad, de buscar certezas, verdades inmanentes (Julio Mejía). Así. "es necesario considerar que en las últimas décadas el objeto de estudio de las ciencias sociales está desplegando un proceso de transformación singular (…) Pablo González-Casanova señala que 'la complejidad obliga a cambiar los comportamientos epistemológicos' (2004:124) de la investigación de las ciencias sociales" (Tello, 2011: 239). De la mano de la fenomenología, de la hermenéutica, del estructuralismo, de la discusión histórica, se procura complejizar los análisis poniendo en jaque al dogmatismo positivista hegemónico de la era precedente.

De esta manera, lejos de mantener los supuestos que separan al sujeto del objeto de conocimiento, proponemos pensar la labor investigativa tal como pensamos la labor educativa: un proceso en el cual se promueve una coparticipación de los sujetos interactuantes, una democratización de la relación sujeto-sujeto para la cual es imprescindible modificar los supuestos positivistas presentes tanto en la ciencia empírica como en el trabajo educativo. Y, dado que "las auto-etnografías son altamente personalizadas; textos reveladores en los cuales los autores cuentan relatos sobre su propia experiencia vivida, relacionando lo personal con lo cultural" (Richardson citado en Blanco, 2012), creímos importante pensar esta ponencia sin velos positivistas que dificultaran una comprensión compleja.

Brevemente diremos qué entendemos por autoetnografía: "un modo de etnografía y ambas serán tomadas aquí como estrategias de investigación cualitativa. De modo preliminar digamos que el 'gesto' auto-etnográfico consiste en aprovechar y hacer valer las 'experiencias' afectivas y cognitivas de quien quiere elaborar conocimiento sobre un aspecto de la realidad basado justamente en su participación en el mundo de la vida en el cual está inscripto dicho aspecto" (Scribano y De Sena, 2009: 5).

Siendo docentes a la vez que investigadores, formadores a la vez que formados, estipulamos que esta técnica podría posibilitarnos transmitir y pensar sobre las experiencias vividas durante el tramo de formación pedagógica por las propias características que había adoptado el momento formativo, y porque

> (…) el proceso de investigación auto-etnográfico puede favorecer la visibilización de aquello que permanece oculto a simple vista, posibilitando desentrañar cuestiones tan relevantes como las creencias y los valores escondidos tras los estereotipos y prejuicios, que operan consciente o inconscientemente en nuestras relaciones sociales. Asimismo, a través de la práctica auto-etnográfica, se pueden abordar analíticamente los discursos dominantes que orientan los diferentes tipos de interacciones humanas, concretas y observables. Los comportamientos cotidianos de los sujetos de estudio, individuales y colectivos, pueden ser examinados insertos en el contexto relacional de significados que les da sentido, gracias fundamentalmente a que la persona que investiga forma parte de ese contexto/realidad objeto de estudio, compartiendo con las personas investigadas su misma cosmovisión, experiencias y procesos de socialización similares (Viñado y García Pastor, 2014: 2).

NARRACIÓN ETNOGRÁFICA SOBRE LA EXPERIENCIA EDUCATIVA

> (…) Estudiar es un quehacer exigente en cuyo proceso se da una sucesión de dolor y placer, de sensación de victoria, de derrota, de dudas y alegría. Pero por lo mismo estudiar implica la formación de una disciplina rigurosa que forjamos en nosotros mismos, en nuestro cuerpo consciente. Esta disciplina que no puede ser dada ni impuesta por nadie —sin que eso signifique desconocer la importancia del papel del educador en su creación—. De cualquier manera, o somos sujetos de ella, o ella se vuelve una mera yuxtaposición a nuestro ser. O nos adherimos al estudio como un deleite o lo asumimos como una necesidad y un placer o el estudio es una pura carga, y como tal, lo abandonamos en la primera esquina (Freire, 2002: 61).

El volver al aula, el volver a convertirnos en un "alumnos" luego de haber superado un periodo académico y correspondiente titulación, no es un proceso sencillo, ya que en sí mismo implica el reconocimiento de una necesidad, de una falta que debe ser suplida, de un caudal de conocimiento aún no incorporado en nuestra cotidianeidad, pero que a la vez es un caudal teórico y metodológico indispensable para el desarrollo de nuestras expectativas futuras. La formación pedagógico didáctica que implica el tramo de formación pedagógica para profesionales no está exenta de este reconocimiento en tanto búsqueda teológica en el propio proceso de configuración del profesional que somos, y en el docente que deseamos ser.

Este proceso de aprendizaje puede ser abordado —como bien plantea Freire en la cita que introduce este desarrollo— como una simple necesidad de adecuación técnico laboral que nos posiciona en el mercado de trabajo educativo, o bien puede ser asumida como una vocación a desarrollar en relación a otros. Queda claro que, para Freire, ambas visiones de la formación docente se hallan una en las antípodas de la otra, tanto de la práctica docente como de la experimentación psico-emocional

y social del aprendizaje. Es decir, la experiencia formativa puede ser vivida sólo como un proceso agobiante o como un placer mientras que el tránsito por la institución educativa puede ser experimentado como un condicionante sistémico o como un espacio de disfrute y placer.

Así, el paso por el espacio de formación docente comenzó, para muchos y muchas, siendo un objetivo a perseguir en pos de lograr obtener el título que permitiera continuar el trayecto docente en mejores condiciones laborales y la posibilidad concreta de titularizar horas en el sistema educativo concentró el interés de la gran mayoría, que posteriormente se encontró con nuevos desafíos entre los cuales se puede destacar la posibilidad de resignificar nuestras propias prácticas docentes. Téngase presente que, con la puesta en vigencia de la Ley Nacional de Educación 26 026 y sus correlatos provinciales (en este caso en Ley Provincial de Educación 13 688) y conforme al Estatuto docente de la Provincia de Buenos Aires (Ley 10 579), se estableció como obligatoria la formación pedagógica para todos los profesionales que estaban ejerciendo la docencia sin título docente habilitante, para lo cual se estableció un periodo de ocho años a partir de la implementación y se exigía certificado de servicio en institución educativa a los ingresantes al tramo (Resolución 550/07 y 2082/07) para el ingreso a los denominados "listados oficiales".

La diversidad en la formación previa de los estudiantes del tramo de formación pedagógica caracterizó y tiñó los encuentros posibilitando una amplitud en la manera de ver y una construcción colectiva con amplitud de perspectivas. En un contexto de aprendizaje propuesto desde la perspectiva freiriana de la educación, se planteó "poner en cuestión" los modos de hacer que caracterizan hoy a la gran mayoría de las escuelas secundarias. Allí comenzaron a abrirse interrogantes basados, en parte, en el rol ocupado por cada docente, y cómo resignificar en el contexto actual.

Ahora bien, para el análisis de las autoetnografías hemos separado dos periodos que creemos que marcan un antes y un después de la experiencia: el primer periodo que agrupa los primeros encuentros realizados a partir de noviembre de 2015 y el segundo periodo que se desarrolla durante el 2016. Tal separación se debe a que creemos que las dinámicas y maneras en que se desplegó la construcción deliberativa del aprendizaje, no fue de la misma manera en un periodo que en otro y es importante poder marcar esta cuestión para comprender luego las conclusiones a las que hemos abordado.

A la vez queremos señalar que hablaremos siempre en plural buscando mostrar un nosotros reflexivo. El mismo, refleja posiciones debatidas grupalmente que terminaron por decantar en un texto común de reflexión cooperativa. Así es que, con nuestras diferencias y dificultades, vamos a comenzar a narrar nuestras emociones, valoraciones y percepciones a medida que iremos introduciendo herramientas teóricas que nos ayuden a repensar lo vivido.

PRIMEROS ENCUENTROS DEL TRAMO: ESCUCHANDO LAS PRIMERAS VOCES

> (…) Un nosotros siempre en proceso, siempre en construcción y me parece que si me hablas de experimentos de este tipo he visto algo que se puede llamar así en el Colectivo Situaciones, con sus nexos, con una cantidad de colectivos, también con los HIJOS, los escraches, los grupos de arte callejero, los migrantes bolivianos, la Editorial Retazos (que es de estos chicos que están dentro del ámbito de los talleristas (…)

> Yo parto de una idea muy sencilla: para crear un texto, una obra, lo que sea, tú tienes que empoderar tu propia voz, tienes que tener claro que hay algo que tú conoces mejor que nadie, que es tu propia vida y que tu propia vida es un condensado de experiencias que se te ha transmitido a través de una genealogía muy profunda, muy basta de la cual tu cuerpo tiene memoria, no tú precisamente" (Cusicanqui, 2010).

Comenzaremos a narrar nuestras voces, que son nuestras pero, a la vez, no son sin nuestros compañeros y equipo docente del tramo de formación. Son ellos y somos nosotros en un texto. Ellos materialmente ausentes, pero parte de ese "condensado de experiencias" de las que habla Cusicanqui en la cita introductoria.

En esta instancia, creemos preciso contextualizar tanto espacial como temporalmente los momentos de los que hablaremos. En términos temporales, se trataba de un momento del país en el que se ponían en juego elecciones, modelos políticos a seguir y los tres tuvimos desde el comienzo un acercamiento político e ideológico coincidiendo en la importancia del momento en el que estábamos. Luego, en términos espaciales creemos importante subrayar que el tramo se dictaba en el Instituto ISFDyT 210 que estaba motorizado desde el sindicato Unión del Personal Civil de la Nación (UPCN), cuestión relevante dado que las primeras disposiciones de los docentes que íbamos, consideramos, estaban atravesadas e influidas por el contexto en donde se dictaba la formación. Entonces, aunque todos evidenciaban una marcada decisión personal de formarse, el atravesamiento de la cuestión temporal y espacial, como así también en lo referente al posicionamiento político, fue evidente sobre todo en esta parte del tramo.

Éramos, ante todo, un grupo diverso. Algunos de Mar del Plata, otros vivíamos en La Plata, y muchos del interior de Buenos Aires. Éramos Técnicos electromecánicos, matemáticos, ingenieros/as, abogados/as, psicólogos/as, sociólogos/as, comunicadores/as sociales, auxiliares de escuela, todos reunidos en un mismo espacio, un mismo tramo formativo, pero con expectativas diversas respecto del mismo. Esto fue muy interesante porque mostraba trayectorias diversas que incidían en los análisis que se hacían de la realidad. Muchos de los que se habían formado en las ciencias más "duras", se mostraban ante todo escépticos de los planteamientos docentes. Otros acordábamos con éstos últimos en cuanto a la necesidad de problematizar la enseñanza meritocrática, la posición del docente, y la función de la educación. Esto marcó distancias dentro del grupo de estudiantes del tramo, que se vieron reflejadas incluso en momentos de descanso entre clases. Había debates dentro y fuera del aula, discusiones políticas que a veces, sin quererlo ni desearlo de manera consciente, hacían que no cruzáramos esas líneas imaginarias que demarcan un nosotros y un ellos según afinidades políticas y valorativas. Esto nos hace recordar aquella referencia respecto del oficio del sociólogo:

> Aunque la proximidad conforma un episodio de interacción social, eso no nos dice nada sobre la calidad de la experiencia de interacción social que puedan tener los participantes. Algunos afirmarán que sus "amigos de la red" —aquellos con quienes se comunican en Internet— son tan "amigos" como aquellos con los que se encuentran físicamente. Alfred Schutz, un sociólogo germanoestadounidense, propuso que desde cualquier punto de vista particular todos los demás miembros de la raza humana pueden disponerse en una línea imaginaria —un continuum medido por la distancia social— que crece a medida que el intercambio social disminuye en volumen e intensidad. Esto se extiende desde un conocimiento personalizado al conocimiento limitado y hasta la capacidad para asignar las personas a tipos: los ricos, los hinchas de fútbol, los soldados, los

> burócratas, los políticos, los periodistas y otros. Cuanto más distante de nosotros mismos, tanto más tipificada es nuestra conciencia de la gente que ocupa ese punto del continuum, al igual que nuestras reacciones hacia ellos (Bauman, 2007:42).

Es decir, vimos que de alguna manera durante los primeros encuentros, aunque teníamos muchos espacios para interaccionar, fue difícil encontrarnos detrás de tantas tipologías. Pero la distancia social no estaba construida a partir de características como las que señala Bauman, sino que la diferencia se marcaba en términos políticos: se era o no oficialista. En este sentido, el posicionamiento de cada uno durante las primeras horas de clase fue crucial para la manera en que luego los grupos de trabajo se organizaron para realizar las actividades.

Las primeras clases que abrieron el tramo fueron: Pedagogía, Didáctica, Teoría Sociopolítica de la Educación, Análisis filosófico de la Educación, Análisis institucional, Construcción Ciudadana, Psicología del Desarrollo y del Aprendizaje, y Educación Ciencia y Tecnología. Todas tuvieron sus especificidades respecto a los temas que abordamos, pero en general, durante las primeras horas de cursada, los docentes procuraron comenzar a trabajar desde el conocimiento y la experiencia personal, por lo que en las materias las dinámicas fueron similares: se leía un texto o se veía un material audiovisual, nos daban consignas y las trabajábamos en pequeños grupos. Entonces en general hubo trabajo grupal —en algunas materias más y en otras menos—, pero no faltó nunca un debate intenso. En conjunto creemos que, a pesar de las diferentes maneras de llevar adelante las clases (algunos trabajaron más en sentido clásico dando preguntas para resolver a partir de textos, otros incorporaron recursos audiovisuales como fueron videos de conferencias diversas) los docentes hicieron explícitos supuestos de partida que les eran comunes, es decir, todos se posicionaron en términos pedagógicos desde vertientes constructivistas, por lo que partieron desde un (des)centramiento de la posición docente en la transmisión de saberes, mostrándonos de esta manera otras miradas que ponían en el centro al colectivo como eje constructor.

Lo mismo sucedió con las características de quienes dictaban el curso, ya que a pesar de que poseían grandes variaciones en términos etarios y de experiencia (nos encontramos desde docentes que habían ocupado el cargo de director de escuela, como con profesionales que hacía poco habían comenzado en la docencia) había, sin embargo, una cuestión que los agrupaba y era que todos evidenciaban formación reflexiva y crítica para cada campo de estudio. Con respecto a esto Freire (2010: 46) dice que "el educador tiene un momento rico de su aprender en el acto de enseñar" y allí será fundamental el análisis crítico de su práctica, cuestión que se vio y se pudo palpar en cada encuentro donde el docente mostraba también su reflexión sobre el acto de educar.

En este contexto, a fines de la cursada de 2015 del trayecto formativo, desde el equipo docente se propuso realizar un plenario a modo de cierre. Dicho espacio habilitó la toma de la palabra en un contexto donde venían sucediéndose los primeros debates al interior de las comisiones. Al poner en común material audiovisual artístico (presentación de la murga uruguaya Agarrate Catalina) que planteaba un posicionamiento anticapitalista, anti mercantilista, enmarcado en la pedagogía crítica presentada por más de un docente del tramo, se abrió un debate que puso en juego susceptibilidades, emociones, modos de ver y de hacer. Fue interesante el debate porque para algunos se nos abrió un escenario de "todo o nada", dado que considerábamos que en un contexto político pre-electoral como en el que estábamos, debía-

mos procurar ocupar una posición crítica que llamara a la reflexión individual. Muchos expresamos la problemática mundial en donde cada vez sobra más gente para trabajar y que por eso entendíamos a nuestros chicos: "comprendemos que tengan pocas ganas de aprender porque terminar el secundario no les asegura nada en términos laborales como antaño. Si incluso a nosotros los empleos precarios nos ahogan día a día las esperanzas, en ellos el futuro se les presenta como algo verdaderamente incierto y poco estimulante" (Estudiante del trayecto de formación). Esto fue contrapuesto con los discursos de otros compañeros, que explicaron que "si no tenemos como objetivo educar a los alumnos 'a pesar de todo', entonces la educación no servía para lo que debería servir. Que al señalar las dificultades de las clases bajas no se les estaría dando las mismas posibilidades" (Estudiante del trayecto de formación).

Así es que esa tarde en el debate se mezclaron muchas cuestiones. Porque, de alguna manera, no sólo estábamos debatiendo sobre la labor educativa, sino que también estábamos trabajando sobre supuestos políticos de gran envergadura que marcaban nuestras maneras de ver el problema educativo. Algunos lo situaban desde un problema del estudiante que "no quiere esforzarse" otros creíamos que los docentes debían reformular sus estrategias en esta época de cambios. El aula se dividió y rápidamente se polarizó de la misma manera que se venía polarizando la sociedad en dos opuestos: un sector marcó su distancia política mostrando el descontento con la "politización" que se había generado; otros creíamos que era una oportunidad para hacer explícita la esfera política de toda labor profesional. De alguna manera consideramos que aquellos que remarcaban la importancia de escapar de posiciones políticas, partían de considerar que la educación es una esfera completamente diferente a la política; y otros especulábamos con la idea de que lo que realmente estaba pasando, era que la cuestión educativa se estaba viendo interceptada por el contexto electoral, porque todo acto educativo es también "político". Traemos a colación un fragmento que creemos puede expresar cierto estado de confusión que vivimos en ese debate:

> En el impasse, (…) el tiempo transcurre sin confianza en el progresivismo e insensible a toda totalización. El suspenso se corresponde con una sensación de detención/inaprehensión del tiempo, de incapacidad de aferrar los posibles de una época acosada por todo tipo de interrogantes. Es un tiempo movido por una dialéctica sin finalidad. Pero, a la vez que rechaza el argumento de que asistamos a un nuevo fin de la historia (como se promocionaba hace poco más de una década), se expande un estado de ánimo donde conviven el agotamiento del sentido histórico con un renacer esplendoroso de lo ya-vivido… (Colectivo Situaciones, 2009: 7).

Muchos de nosotros sentíamos que, en ese momento histórico que estábamos viviendo, nos estábamos queriendo "aferrar a esos posibles" que podían hacer la diferencia en términos políticos pero sobre todo educativos. Revalorizar la escuela pero sin olvidar las desconexiones con una "dialéctica de la finalidad" que ya no podía ser la justificación de su existencia como institución habilitante para el mundo del trabajo. Así, este debate, que había comenzado con la proyección de un video, generó un quiebre que, paradójicamente, conectó posteriormente a quienes decidimos continuar el tramo sabiéndonos parte de un momento propicio para cuestionar el quehacer docente. Cabe aclarar que después de esta primera semana de cursada, muchos compañeros dejaron de asistir, aduciendo distintos motivos. Los grupos de comisiones se redujeron, pero al interior las diferencias seguían existiendo, esta vez para ser objeto de futuros debates desde nuevas ópticas y ya con un escenario de

definiciones electorales que planteaban una vuelta a las políticas neoliberales y la necesidad de repensar las acciones en el ámbito educativo. Por allí se escuchó de una docente la idea de "valorar como positiva la incertidumbre". En esa frase estaba, de alguna manera, resumida la forma de continuar este trayecto pedagógico.

Luego del primer encuentro (que se llevó a cabo durante una semana de cursada intensiva) se presentó la posibilidad de agruparse en pequeños equipos para realizar trabajos prácticos que debían ser entregados previamente al segundo encuentro. También allí continuaron los debates, que ya comenzaban a fortalecerse con aspectos teóricos y que de a poco animaban a que todos se sintieran seguros de dar opiniones, repensar el encuentro pasado y reflexionar sobre las formas de hacer en materia de educación.

SEGUNDA ETAPA: CONOCER CON LOS OTROS

Los sentimientos ganaban, de a poco, un lugar en la tarea de pensarse en el rol docente actual. En términos frerianos:

> (…) es necesario que evitemos otros miedos que el cientificismo nos ha inoculado. Por ejemplo, el miedo de nuestros sentimientos, de nuestras emociones, de nuestros deseos, el miedo de que nos echen a perder nuestra cientificidad. Lo que yo sé, lo sé con todo mi cuerpo: con mi mente crítica, pero también con mis sentimientos, con mis intuiciones, con mis emociones. Lo que no puedo hacer es detenerme satisfecho en el nivel de los sentimientos, de las emociones, de las intuiciones. Debo someter a los objetos de mis intuiciones a un tratamiento serio, riguroso, pero jamás debo despreciarlos (Freire. 2002: 63).

En este sentido es dable poner en texto las expresiones de algunos compañeros de cursada, en su mayoría de formación técnica, quienes manifestaban en sus expresiones verbales dos cuestiones preponderantes a tener presente y que se conjugan en estas palabras: "Yo soy técnico de la vieja escuela, la verdad es que no sé si voy a poder terminar, no creo que pueda… pero si no lo hago no puedo seguir trabajando en los talleres de la técnica en la que soy profe… ¿sabes los años que tengo ahí?" (Estudiante del trayecto de formación). Por una parte se exterioriza en este discurso la tensión propia de retomar un periodo de aprendizaje escolarizado (más allá que sea de Nivel Superior corresponde a esta conformación educativa) con la ansiedad propia de quien se enfrenta a prácticas pedagógico-didácticas que le son ajenas. Al mismo tiempo, se puede percibir la incertidumbre que produce la adecuación de un mercado de trabajo que establece parámetros normativos formales para la permanencia en el mismo, en aquellos individuos que provienen de formaciones técnicas-cientificistas a la hora de confrontar experiencias de vida que no pueden ser resueltas bajo esas lógicas de pensamiento.

A vistas de lo anterior, consideramos que fueron cruciales las acciones docentes dirigidas a fomentar el desarrollo de una actitud crítica al abordar material de estudio y las instancias de debate por parte de diversas cátedras del trayecto. Valoramos que ambas cuestiones posibilitaron la toma de la palabra, dando lugar a que el decir individual y colectivo de un conjunto de personas de las más diversas ramas de la educación, impulsara tanto la construcción colectiva de saberes como nuevas formas de construir significados y nuevos posicionamientos desde los que enfrentar las propias trayectorias de vida como personas y educadores.

Quizá una de las problemáticas más complejas a enfrentar en estos ámbitos de formación sea la participación equitativa y democrática en la construcción colectiva de saberes y conocimientos. No es casual que hayamos escuchado más de una vez el clásico "¿Y yo que voy a decir? los que tienen que hablar son ustedes que saben…"

de boca de profesionales en ejercicio docente que se desempeñan cotidianamente al frente de clases con treinta o cuarenta adolescentes, cuando se trata de enfocar el propio ejercicio profesional desde una perspectiva crítica, que tiene en cuenta el contexto sociocultural y económico en que enseña sin poner en tensión la posibilidad de ser cuestionado por nuestras ideas o desconocido como un par por la comunidad de colegas. En este sentido, un ámbito de formación democrático facilitó el diálogo y el debate, por lo que al lograr el reconocimiento, muchos y muchas se permitieron expresarse desde su rol de educadores atravesados por sus propias trayectorias de vida. "El papel del profesor no puede ser pensado hoy como un rol escrito de antemano. En un sentido similar, será productivo revisar cuánto hemos ganado en las transformaciones que el oficio ha ido desplegando, analizar cómo productivas incluso algunas incertezas que ponen a prueba nuestro juicio profesional, dotándolo así de mayor autonomía en su vinculación con el conocimiento y con el mundo." (Southwell, 2007: 3)

A través del acercamiento a distintos autores se puso en juego, entre otras cosas, la idea de cuestionar modelos de autoridad por imposición, competencia, "éxito" y "merecimiento", tan arraigadas en muchos discursos docentes. En un contexto de aprendizaje propuesto desde la perspectiva freiriana, la pedagogía crítica vino a replantear los significados y repensar nuestros contextos educativos, sociales y culturales. La propuesta de una pedagogía problematizadora y la educación como una práctica de liberación, comenzaron a hacerse materia de estudio y reflexión permanente en cada espacio curricular, en cada charla "de pasillo". En cierto sentido, mientras que en el primer encuentro el material, en menor o mayor medida, nos era extraño a todos, luego de haber transitado el trabajo de lectura en nuestras casas y haberlo acompañado con debates en el segundo encuentro, había tomado otro color y comenzábamos a poder debatir sobre cuestiones específicas que todos compartíamos. Los textos habían funcionado de alguna manera como aglutinadores y nos hallábamos situados ahora en un espacio experiencial común que nos permitía borrar esas antiguas líneas imaginarias que nos separaban. Mientras se hablaba y se leía sobre la educación como práctica de la libertad, entre los grupos circulaban frases como "yo nunca había leído a Freire, dice cosas interesantes". Se presentaba así un panorama nutrido de intercambios donde la teoría comenzaba a "colarse" en las charlas cotidianas.

Fernando Savater afirma que el primer objetivo de la educación consiste en hacernos partícipes de la realidad de nuestros semejantes y agrega que tenemos que aprender a leer sus mentes, considerarlos sujetos, protagonistas de sus vidas y no meros séquitos vacíos de las nuestras. Siempre se es sujeto entre sujetos, el sentido de la vida humana proviene del intercambio de sentidos. Para esto, la educación se nos presenta como "la revelación de los demás, de la condición humana como un concierto de complicidades irremediables" (Savater. 1997: 20). Estas complicidades a las que refiere el autor comenzaron a generar nuevos vínculos donde la palabra cobró de a poco su fuerza, saliendo del interior impregnada de experiencias, anécdotas y reforzando esta idea de que somos porque somos con los otros.

Entonces las diferencias de perspectivas encontraron en la escucha un punto en común y los espacios de debate contenían así un nuevo tipo de respeto hacia la palabra del compañero y del docente, quien también aprendía en el acto de enseñar. Era nuevo porque era un respeto activo, ansioso por escuchar para poder incorporar ideas, para hilar mensajes, para sumar o contrariar posiciones. Queremos remarcar esto porque mientras que en el primer encuentro, cuando se partía de posiciones

muy antagónicas, los debates llevaban muchas veces al silencio y a evitación; en los posteriores nos reconocemos diferentes porque no podíamos evitar decir o hacer algo para reconocer la voz del otro. Nos sentíamos con la necesidad de darle, a quien compartía su palabra, una devolución en el acto. Para hacerlo recuperábamos ideas teóricas pero también nos permitíamos hacerlo desde posiciones emocionales. Así, en ese grupo de personas que tenían edades que iban desde los treinta a los sesenta años, no faltaron las lágrimas ante las palabras de muchos compañeros. Incluso planteando posiciones muy semejantes a las del primer encuentro, la disposición a abrir un espacio en donde estuviéramos todos de acuerdo —o no— entre sí, ya era una realidad en el grupo.

A mediados de 2016 concluía el primer año, con evaluaciones finales y una nueva instancia de intercambio y aprendizaje. El segundo año presentó el desafío de los nuevos trabajos grupales, el reordenamiento de los equipos y las nuevas formas de intercambiar saberes, mediatizadas por las propuestas curriculares de las siguientes materias: Didáctica y currículum; Problemática del Trabajo Profesional Docente; Política, Legislación y Administración del Sistema Educativo Argentino; Diseño, Práctica y Reflexión de la enseñanza; Escuela y diversidad cultural; Psicología del desarrollo y del aprendizaje II; Educación Cultura y Medios de comunicación; y los talleres Educación y trabajo y Relación entre Saber y Conocimiento. Retomábamos en esas materias los conceptos anteriores y se nos abría el camino hacia la elaboración de estrategias concretas para los problemas específicos de la práctica educativa. Se nos solicitaba elaborar proyectos docentes, pensar las didácticas, llevarlas al currículum, pensarlas en un sistema normativo complejo y en una sociedad compleja, llena de diversidades, compuesta por juventudes. Debatimos también el papel de los medios, la configuración de la realidad a partir de ellos, pensamos en nuestros chicos, nos pensamos. Y culminamos con una actividad muy gratificante que fue la de escribir una carta a un compañero/a en donde trabajáramos el significado de la autoridad pedagógica. Habiendo recuperado hoy algunas de esas cartas de nuestros compañeros, y como creemos que más que parte del desarrollo de narrativa forman en sí mismas conclusiones de los logros conseguidos, la explicación de las mismas seguirá en el siguiente apartado.

CONCLUSIONES

Tanto nuestros compañeros como nosotros mismos cambiamos radicalmente en el poco tiempo que duró el tramo. Teníamos ahora más herramientas para pensar la práctica educativa y pensarnos a nosotros mismos como capaces de cambiarla. Podemos considerar que, en este caso, la pedagogía del tramo logró superar ciertos límites de las miradas emancipatorias. Nos referimos al "dilema del oprimido":

> (…) Cuando descubren en sí el anhelo por liberarse perciben también que este anhelo sólo se hace concreto en la concreción de otros anhelos (…) Descubren que, al no ser libres, no llegan a ser auténticamente. Quieren ser, más temen ser. Son ellos y al mismo tiempo son el otro yo introyectado en ellos como conciencia opresora. Su lucha se da entre ser ellos mismos o ser duales. Entre expulsar o no al opresor desde "dentro" de sí. Entre desalienarse o mantenerse alienados. Entre seguir prescripciones o tener opciones. Entre ser espectadores o actores. Entre actuar o tener la ilusión de que actúan en la acción de los opresores. Entre decir la palabra o no tener voz, castrados en su poder de crear y recrear, en su poder de transformar el mundo. Este es el trágico dilema de los oprimidos, dilema que su pedagogía debe enfrentar (Freire. 2012: 36).

En instancias previas a los últimos finales la pluralidad de experiencias se mantuvo pero, tal como lo expusimos previamente, había un "lenguaje común" una serie de palabras que habían construido puentes entre quienes veníamos por distintos caminos.

Para poder concluir queremos retomar aquello que una de las docentes propuso como evaluación final. Se trataba, como expusimos anteriormente, de la elaboración de una carta que podía estar dirigida a un compañero o a un docente. Este ejercicio de pensar y escribir qué decirle al otro cobró vital importancia porque permitió poner en palabras aquellos sentimientos que no podemos ni debemos obviar, sino más bien reconocer. La importancia de repensarnos como sujetos entre sujetos, con otros, pensando un mundo en común, reflexionando, resignificó sin dudas las prácticas como alumnos y como docentes.

Resulta indispensable retomar palabras, frases, para ver el alcance de un espacio que propuso repensarse en el rol y reconocerse en el otro. Así se expresaba un compañero al escribir su carta: "Todo eso me hizo sentir que podía transformarme en un ser humano enseñable. Surgió la necesidad de investigar y aplicar diversos métodos de enseñanza y entender que más allá del ritmo que cada persona puede tener al estudiar una carrera, todos somos capaces de enseñar a otros, al mismo tiempo que se da un ida y vuelta en el aprendizaje. Todo esto respetando al otro y escuchándolo".

Desde otra carta de una compañera extraemos este fragmento: "Tenemos que romper con la idea de desilusión, cortar con la nostalgia por lo que fue y que no volverá a ser, porque el escenario es otro, y acá estamos paradas, para repensarlo, y construir con los/as otros/as. Siempre confié en la construcción colectiva."

El testimonio de otra compañera nos dice:

> (…) No podemos ser una generación exiliada como fueron las anteriores y desde nuestro papel de docentes podemos ahora sí trabajar por una transformación liberadora. Porque yo creo, como Freire, que educar es una manera de entregarse a la praxis liberadora y no un fin en sí mismo. La realidad está siendo transformada y para ello amiga, tenemos que preguntarnos en primera medida cómo queremos vivir, sentarnos a reflexionar porque creo que, en el acto de educar, la comunicación adopta un papel central (...).
>
> Se trata de educar-nos en la propia experiencia que lleve a la reflexión en el encuentro con los otros. De alguna manera tenemos que prestar atención a la imposibilidad de pensar en una utopía de manera individual. Ahora somos conscientes de que no existe la preferencia acerca de un único modelo hacia dónde dirigir la lucha. No le podemos decir a los alumnos que sabemos todo, porque el todo está por ser (re)construido. Son y somos el único proyecto posible para humanizar el mundo.

Para terminar, creemos que una frase del texto escrito por un compañero traduce lo que creemos que tiene que ser "aprender a enseñar" en los tramos de formación docente: "Es la magia del educador que le pone garra a la tarea y ayuda a descubrir una vocación que estaba escondida, pero que finalmente salió a la luz".

BIBLIOGRAFÍA

Bauman, Z. (2007) *Pensando Sociológicamente*. Buenos Aires: Nueva Visión.

Colectivo Situaciones (2009) *Inquietudes en el Impasse*. Tinta Limón Ediciones. Recuperado en http://www.nodo50.org/colectivosituaciones/inquietudes.pdf Última revisión: 15/03/2017

Blanco, M. (2012). "Autoetnografía: una forma narrativa de generación de conocimientos". En *Andamios*, *9*(19), 49-74. Recuperado en 16 de marzo de 2017, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-00632012000200004&lng=es&tlng=es.

Cusicanqui, S. (2010) *Entrevista Centro de Experimental Oído Salvaje.* Recuperado en https://vimeo.com/45483129

Freire, P. (2002) *Cartas a quien pretende enseñar.* Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

Freire, P. (2012) *Pedagogía del Oprimido.* Madrid: Siglo Veintiuno.

Savater, F. (1997) *El Valor de educar.* Barcelona: Editorial Ariel.

Scribano, A. y De Sena, A. (2009) "Construcción de Conocimiento en Latinoamérica: Algunas reflexiones desde la autoetnografía como estrategia de investigación". En *Cinta Moebio* 34:1-15 www.moebio.uchile.cl/34/scribano.htm

Southwell, M. (2007) *La tarea de cruzar fronteras y tender puentes.* Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Subsecretaría de Calidad y Equidad. Programa de Capacitación Multimedial. http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL002215.pdf

Tenti Fanfani, E. (2010). *Aportes para el desarrollo curricular de Sociología de la Educación*. Buenos Aires: Ministerio de Educación.

Viñado, C. y García, B. (2014) S*obre La Validez de La Auto-etnografía en La Investigación Educativa*. Segovia: Pastor Universidad Jaume I de Castellón CIMIE. Recuperado el 15/03/2017 en: http://amieedu.org/actascimie14/wp-content/uploads/2015/02/vinado.pdf

NUESTRO TRABAJO EN LA ESCUELA PÚBLICA. UNA MIRADA COLECTIVA HACIA LA LIBERACIÓN DE LOS PUEBLOS

Barroso Alonso, Sofía | Galarza, Renata | Chapitel, María José[1]

RESUMEN

Como parte del grupo que cursó la Diplomatura en Análisis y Sistematización del Trabajo Docente —CTERA - UNIPE—, asumimos el compromiso de promover instancias para poner como foco del debate el trabajo docente y la enseñanza desde una perspectiva crítica dirigida hacia la transformación social. Es en este sentido que desde la Escuela de Formación Pedagógica y Sindical —AGMER— llevamos adelante este estudio de caso en la filial Basabilbaso de la seccional Uruguay trabajando en la re-apropiación de la construcción colectiva del trabajo docente desde el Movimiento Pedagógico Latinoamericano; desde la cual se vuelve necesario pensar y mirar nuestro trabajo como producción de conocimiento. A través de la metodología de taller participativo reflexionamos en torno a nuestro trabajo y a la docencia desde el papel de intelectuales críticos, como sujetos capaces de interrogar los escenarios políticos, económicos y sociales y la construcción de una pedagogía crítica en pos de la liberación de los pueblos, a través de la sistematización de nuestro trabajo en la Escuela Pública. A través del diálogo crítico sobre nuestros procesos de trabajo intentamos develar las razones por las cuales es de esta forma y su potencial transformador. Desde aquí, advertimos que las compañeras docentes realizan experiencias emancipadoras reconociendo a los sujetos con quienes trabajan y propiciando un trabajo colectivo y colaborativo con sus alumnos y con la comunidad, el cual, en cierta medida, queda soslayado por la mirada tecnicista de las propuestas pedagógicas, que invisibilizan todo el potencial político del trabajo institucional colectivo llevado adelante en las escuelas.

Palabras clave: Trabajo docente – Producción colectiva del conocimiento – Movimiento Pedagógico Latinoamericano – Pedagogía crítica – Sistematización de experiencias - Escuela pública.

NUESTRO PUNTO DE PARTIDA: TRANSFORMAR SUEÑOS EN METAS Y OBJETIVOS

> A través de la educación liberadora, no proponemos simples técnicas para llegar a la alfabetización, a la especialización, para conseguir una calificación profesional o un pensamiento crítico. Los métodos de la educación dialógica nos llevan a la intimidad de la sociedad, a la razón de ser de cada objeto de estudio. A través de un diálogo crítico sobre un texto o un momento de la sociedad intentamos penetrarla, develarla, ver las razones por las que él es como es, el contexto político e histórico en el que se inserta. Eso implica para mí un acto de conocimiento y no una mera transferencia de conocimiento, o una mera técnica para aprender el alfabeto (Freire, 1987).

[1] EFPS-AGMER-CTERA.

Comenzando un nuevo proceso en la construcción del Movimiento Pedagógico Latinoamericano (MPL) en AGMER y como parte del grupo que cursó la Diplomatura en Análisis y Sistematización del Trabajo Docente —CTERA - UNIPE— (2013 - 2014), presentamos el proyecto "Taller de sistematización, análisis y reflexión del conocimiento producido en la práctica docente propia: Nuestro trabajo en la escuela pública. Una mirada colectiva hacia la liberación de los pueblos" para la Escuela de Formación Pedagógica y Sindical de nuestra entidad.

La propuesta implicaba reflexionar junto a los compañeros afiliados —en este caso de la filial Basavilvaso de la Seccional Uruguay— sobre nuestro trabajo, visibilizando la producción de conocimientos que hacemos a diario, las condiciones de trabajo en las escuelas, los proyectos que estamos realizando, profundizar en nuestras prácticas pedagógicas y aportar a nuevas reflexiones sobre los diversos temas y problemas que afrontamos en nuestras escuelas diariamente. En tiempos de elecciones nacionales y un profundo debate sobre diferentes modelos de país y rol del Estado.

Empezar a darle forma a esta propuesta nos obligó a asumir la sistematización de experiencias como herramienta, desde un enfoque de Educación Popular, que nos permite reconocer que nuestras prácticas docentes están llenas de conocimientos puestos en juego, aprendizajes, toma de decisiones, y que, reconstruyendo y reviviéndolas podemos visualizar los procesos y asumirnos como protagonistas colectivos en un tiempo histórico y político. Es decir, considerar que todo lo que hacemos es político, que las dinámicas propias de la educación y la pedagogía, sin excepción, son posicionamientos políticos frente a la realidad del mundo en que se vive. Ya que, como sostiene Oscar Jara Holliday (2013: 25) "el concepto de Sistematización de Experiencias ha sido creado históricamente en América Latina como producto del esfuerzo por construir marcos propios de interpretación teórica desde las condiciones particulares de nuestra realidad".

Comenzamos a esbozar respuestas en relación a la experiencia en el trabajo docente. Si pensamos la experiencia en términos de Larrosa (2003), como aquello que "nos pasa", aquello que nos atraviesa, algo a lo que debemos atribuir un sentido en relación a nosotros mismos, implicaría volver a mirar nuestro trabajo desde su dimensión formativa y constitutiva de subjetividad. Darnos el tiempo para la reflexión, para mirar desde todos los sentidos aquello que producimos desde nuestras clases y el sentido que esta producción tiene.

Como nos propone reflexionar Héctor González (2009) en su artículo "Transformar el trabajo docente para transformar la escuela", el control sobre el proceso de trabajo docente está fundamentalmente puesto al servicio de crear las condiciones para expropiar al trabajador de una parte sustancial de lo que produce con su trabajo, como sucede con el resto del empleo asalariado. No sólo excluyéndolo de esas instancias, también dificultando que reconozca su propia producción.

Como trabajadores sin conciencia de lo que estamos produciendo, el conocimiento pedagógico aparece como ajeno, a tal punto que solo nos colocamos como consumidores cuando recurrimos a esos conocimientos en formas de libro o cursos de capacitación. Estos están disponibles en el mercado y no tomamos conciencia de que, en lo que estamos comprando, está el producto del trabajo que como trabajador colectivo se nos ha expropiado.

A partir de la aplicación de las políticas neoliberales en la década de 1990 los y las trabajadoras docentes nos vimos reducidos a simples ejecutores de políticas y programas establecidos; se nos convirtió en agente de reproducción y, olvidando

nuestras necesidades como humanos, se nos despersonalizó. Con el neoliberalismo nos aumentaron la carga de trabajo con medidas como la flexibilización de la jornada laboral, desconociendo los tiempos de producción, análisis y evaluación del mismo. Se nos culpabilizó y culpabiliza como únicos responsables de los resultados del proceso educativo.

En la escuela convivimos con resabios neoliberales y, lo que es más grave aún, con las lógicas inerciales curriculares y pedagógicas de concepciones liberales y neoliberales que, sumadas a las propias resistencias de los trabajadores a cambios que generan incertidumbre, derivan en que, desde la estructura del CGE hasta las escuelas, sigan reproduciendo una matriz selectiva y expulsora.

Por lo tanto es necesario "re-enfocar" la mirada sobre nuestros procesos de trabajo, los modos de producción y las condiciones materiales y subjetivas en las que se da el mismo, promoviendo la posibilidad de posicionarnos conscientemente ante las disputas que tenemos que dar como colectivo.

Pararnos desde este lugar también implicó mirar las pedagogías latinoamericanas de José Martí, Simón Rodríguez, Paulo Freire, las hermanas Cosettini y tantos otros como parte de nosotros y nosotras, los propios sujetos que conformamos y construimos esta Patria Grande para pensar otra escuela y salir al encuentro de propuestas que están poniendo en práctica compañeras y compañeros en este sentido, con la idea de que juntos podamos reflexionar, dialogar, analizar y construir colectivamente pedagogía para transformar, crear conciencia como colectivo docente de que la lucha hoy está centrada en la defensa del derecho humano a la educación pública con calidad desde las miradas particulares de cada uno de nosotros, de cada región, y la mirada múltiple tan diversa como nuestra Latinoamérica, nuestras etnias, nuestras razas, nuestras culturas, nuestras voces.

Esto supone entender que educar es un acto político, entendiendo a la política como la discusión por el orden y la búsqueda del bien común. Reconociendo que somos los sujetos los que proponemos y damos forma a las propuestas educativas, y que educar supone la formación de sujetos a partir la transmisión de cultura de una generación a otra, de los viejos a los nuevos y entablar un diálogo intergeneracional; por lo que, a la vez, educar es hacer lazo social.

Desde este lugar comenzamos a diseñar los objetivos que pretendíamos alcanzar con nuestra propuesta. Los cuales quedaron definidos de la siguiente manera:

- Generar un ámbito de reflexión colectiva sobre el trabajo docente, las culturas escolares y los saberes, que promueva la necesidad de sistematización y producción de alternativas transformadoras del mismo.
- Promover la discusión sobre los modelos organizacionales de las instituciones educativas, los nuevos escenarios del trabajo docente y sobre los puestos de trabajo de los mismos desde la perspectiva político-pedagógica del trabajador de la educación.
- Alentar la necesidad de reconocernos desde nuestro potencial político pedagógico como sujetos colectivos de la transformación de la realidad en el marco de nuestros puestos de trabajo en la escuela pública.
- Reconocer la necesidad de jerarquizar la escuela pública como espacio de construcción de sentidos emancipatorios.
- Involucrar a nuestros compañeros docentes y estudiantes de profesorado en los sentidos y debates del Movimiento Pedagógico Latinoamericano para aportar a su construcción.

Los propósitos de nuestro proyecto se orientaron y orientan a:

- Aportar herramientas conceptuales de carácter epistemológico que permitan la redefinición del trabajo docente y del conocimiento que el mismo produce.
- Socializar elementos conceptuales para el análisis y la reflexión de los contextos escolares desde una perspectiva histórico-social con sentido trasformador.
- Brindar elementos teórico-prácticos para la sistematización de experiencias de trabajo docente y de enseñanza, y producir conocimiento a partir del análisis y reflexión de las mismas.

Asumimos este desafío no como académicos que vienen con recetas sino como trabajadoras docentes de la escuela pública que entendemos que la formación en sistematización es un medio para que las personas y las organizaciones se apropien de ella y la asuman como proceso permanente.

PROCESO DE INTERVENCIÓN. DEBATES Y TENSIONES DE LA CONSTRUCCIÓN COLECTIVA

"A un plan obedece nuestro enemigo:
de enconarnos, dispersarnos, dividirnos, ahogarnos.
Por eso obedecemos nosotros a otro plan:
enseñarnos en toda nuestra altura
apretarnos, juntarnos, burlarlo,
hacer por fin a nuestra Patria Libre.
Plan contra plan" José Martí

¿Cómo empezar?, ¿desde dónde mirar los talleres?, ¿cuántos encuentros?, ¿qué recortes hacer?, ¿cuáles no? El material de trabajo. Las lecturas sugeridas. La carga horaria. La tensión entre la normativa y la realidad de nuestros compañeros y compañeras docentes. La evaluación. Estas y otras preguntas y ejes problemáticos entraban en tensión al momento de planificar esta propuesta formativa.

Revisar entre tres y construir colectivamente resultó enriquecedor porque suponía poner en debate y tensión lo que consideramos pertinente, necesario, o imprescindible, desde la subjetividad de cada una y desde la militancia política y pedagógica que proponíamos.

Así, la síntesis resultó en decidir cuatro encuentros presenciales y dos virtuales. Elegir la propuesta de la virtualidad también implica mirarnos a nosotras mismas condicionadas por las distancias que nos separaban a cada una, ya que las tres vivimos en departamentos distintos; lo que nos llevó a trabajar mediadas por dispositivos tecnológicos de información y comunicación.

Con este punto de partida nos encontramos con las compañeras de Basavilbaso, las protagonistas de esta sistematización. Docentes que trabajan en la escuela rural unas; otras que, habiendo recorrido diferentes instituciones educativas, con más de 15 años de antigüedad, hoy se encuentran en escuelas de barrios empobrecidos; y también con profes de secundaria con menos de diez años de antigüedad que recorren distintos establecimientos escolares.

Compañeras con características compartidas y antagónicas cuyos debates fortalecieron la iniciativa ya que cada una, desde su propio recorrido, pudo reflexionar su propia práctica y resignificar el sentido del aula y, consecuentemente, de la "pedagogía emancipadora". Los debates se dieron en una localidad, en el centro de la provincia, donde las escuelas rurales cobran vida resistiendo a las lluvias de glifosato por sobre campos poblados de soja; donde la migración del campo a la ciudad ahonda la brecha entre pobres y ricos; en momentos de transición política —pleno proceso de elecciones nacionales— en el cual, por un lado, estábamos discutiendo la

presencia y rol del Estado y, por el otro, avanzaba la propuesta de corrimiento del mismo y las responsabilidades individuales.

A partir de reconocernos en este lugar y en este tiempo hicimos un recorrido por Latinoamérica, Argentina, la provincia y la ciudad; una mirada global y particular y nuestro rol en esa complejidad.

Aferrarse al sentido común hegemónico resultó en un sinfín de apreciaciones sobre lo macro, mientras que el reconocimiento como colectivo docente pudo marcar la diferencia en cuanto a la esperanza puesta en la escuela como transformadora de la realidad. Y desde ahí pudimos revisar los sentidos de los discursos pedagógicos, como las pujas y las contradicciones puestas en juego desde nuestra formación y el mandato del deber ser docente, en tensión con aquellos discursos que vamos produciendo en la lucha y la reivindicación de los derechos del pueblo y los oprimidos. Se hace evidente así, aquel planteo que sostiene que:

> Hay una tremenda lucha en el campo educativo y el sentido de la educación no está inexorablemente determinado, por esencia, por la clase dominante, sino que es producto del desarrollo desigual de múltiples contradicciones limitadas por las determinaciones histórico estructurales en el espacio de la lucha por la hegemonía. Si consideramos a la práctica educativa como un espacio de construcción de sentidos diversos y antagónicos que pugnan por constituirse en discursos pedagógicos hegemónicos, además de las interpelaciones dominantes, debemos analizar aquellas no legalizadas y combatidas (Puiggrós, 1984: 18).

Parándonos necesariamente en la construcción de un Movimiento Pedagógico Latinoamericano que nos posiciona como sujetos colectivos, se abren nuevas contradicciones, disyuntivas y tareas políticas: tener conciencia de que somos parte de esa transformación, de un nosotros colectivo que nos constituye como nación.

Durante el proceso del taller fuimos trabajando cómo el sentido común opera en la visión global y cuan necesario es que el Estado se ocupe de la escuela pública; pero que es rol de los trabajadores organizarse y militar esa "escuela pública", reconocernos como productores de conocimiento capaces de incidir en las políticas públicas. En una lucha constante con la posición de la ética estatal moralizante que no nos permite, como trabajadores del Estado, asumirnos como agentes de intervención estatal; nos paramos como demandantes y no como parte del Estado (...) "El agente estatal requiere de una ética distinta del discurso moral dominante, pero no dispone de ella: se ve obligado a construirla con materiales dispersos que se resisten a adquirir una forma específicamente estatal" (Abad y Cantarelli, 2012: 91).

Las particularidades de cada proceso de trabajo pusieron al descubierto intereses y valoraciones sobre la propia práctica.

A ESCRIBIR

"De vez en cuando
hay que hacer una pausa
contemplarse a sí mismo
sin la fruición cotidiana
examinar el pasado rubro por rubro
etapa por etapa
baldosa por baldosa
y no llorarse las mentiras
sino cantarse las verdades"
Mario Benedetti

Y llegó el momento de escribir poniendo en juego lo trabajado en los encuentros y definir qué anécdotas eran sólo eso y cuáles eran parte de un proceso de construcción de conocimiento que permiten, a nuestros estudiantes, reflexionar sobre la propia historia, apoderarse de herramientas, revalorar su entorno, avanzar hacia la transformación de su realidad; en definitiva, cuestionar el sentido común instalado.

Esto implicó revisar algunas categorías que se ponen en juego cuando pensamos nuestro trabajo, ir mirando los modos de organización del trabajo docente: la relación entre la dimensión curricular, la organización escolar y la organización del puesto de trabajo.

Revisar la mirada acerca del curriculum, reconociéndolo como "síntesis de elementos culturales" tal como lo presenta A. de Alba (1995), es decir, como una arena de lucha en la que entran en juego intereses diversos y contradictorios, impulsados por diferentes grupos sociales. Algunos de estos intereses se presentan como hegemónicos o dominantes y otros tienden a oponerse o resistirse a los mismos; repensando los sentidos y los intereses puestos en juego cuando se legitiman ciertos saberes escolares y otros son negados u ocultados.

Revisar también la idea de organización escolar, rompiendo con esa situación de "estar insertado" y convocar a los actores vivos a ser parte de la construcción social. Nos referimos a la idea gráfica de abrir la escuela, a la capacidad de ubicarla, pensarla, reapropiarla como un actor sociopolítico activo de ese territorio, convocando a todos los actores a actuar desde, con y para la comunidad.

Implica también el espacio de encuentro, desarrollo y concreción cotidiana de la propuesta curricular.

Revisando la dimensión del puesto de trabajo que contenga lo que hace el trabajador, cómo lo hace, en qué condiciones materiales lo realiza, saberse parte de un proceso de trabajo y trascender la mirada del "ser" docente para avanzar hacia el "hacer" a fin de disputar lo que hacemos en las escuelas y el valor de lo que producimos.

La propuesta de escritura consistió en retomar una clase, aquella en la que pudieran identificar estas dimensiones para la construcción de sentido contrahegemónico. En un primer momento, la dificultad consistió en escribir, en producir un texto en el que narraran una experiencia con este sentido. Si bien podemos señalar que el tiempo de escritura era propio de los tiempos del taller, las compañeras encontraban experiencias, pero se hacía evidente la falta de práctica de escritura que tenemos los docentes.

Al momento de la puesta en común se centraron en hacer comentarios de sus anécdotas, sin animarse a leer sus escritos. Producciones muy valiosas que quedaban invisibilizadas al jerarquizar las anécdotas y relaciones interpersonales que le daban vida, por temor a leer las producciones propias y vergüenza de desnudar la propia práctica.

Las narrativas pusieron al descubierto la dificultad de analizar las experiencias desde las dimensiones del trabajo docente y reflexión del propio trabajo, llevando a analizar las propias prácticas desde el "deber ser docente" y la naturalización de las condiciones de trabajo. En principio, narrativas centradas en qué aprendió el estudiante, qué no se pudo hacer por cuestiones sociales, etc.

Muchas de estas producciones centraban la narrativa en técnicas de trabajo con los estudiantes y las conclusiones a las que arribaban reivindicaban el uso de una u otra técnica para que se lograran los aprendizajes. Esta situación nos llevó a entender que la visión tecnisista del trabajo docente opacaba al trabajo intelectual

y político llevado a cabo por las compañeras. Muchas veces asentado esto en el "deber ser" docente que implica una mirada limpia y neutra en relación a las prácticas pedagógicas y a lo que ha sido solicitado desde nuestra formación inicial.

A partir de estas producciones comenzamos a intervenir realizando preguntas y abriendo debates que llevaran a visibilizar el trabajo docente en sus dimensiones, el rol del Estado y al docente como productor de conocimiento; jerarquizando a su vez esas experiencias como transformadoras de sentidos. Esto nos permitió construir una mirada más compleja del trabajo docente y que ellas mismas puedan descubrir el potencial emancipador de su trabajo. Cada una de ellas reconoce a los sujetos con los que trabaja y estas experiencias, más allá de la técnica usada, implicaban un trabajo colectivo y colaborativo con sus alumnos y con la comunidad.

El trabajo diario en las escuelas nos muestra una constante lucha contra las injusticias y en favor del bien común, entendido desde la individualidad de cada docente. Si bien se aprecia un trabajo con el otro, no se logra un eje común que lleve a una planificación macro. Esto invisibiliza el rol del maestro como productor de conocimiento y no lleva al compañero a cuestionarse el sentido común establecido, muchas veces generando desazón y frustraciones al no ver el resultado inmediato. La "buena voluntad" de los docentes en subsanar problemas estructurales sin cuestionar esa estructura no permite avanzar en la construcción de alternativas y de ahí la necesidad de reflexionar para mirarnos como transformadores de sentidos y no solo reproductores de conocimiento con estrategias innovadoras.

REFLEXIONES DE FONDO Y PUNTOS DE LLEGADA

Los objetivos propuestos fueron alcanzados a pesar de los inconvenientes que tuvimos que resolver en cuanto al tiempo entre cada encuentro —lo que significaba un sobre esfuerzo en recuperar lo ya trabajado para entre cruzarlo con lo nuevo a poner en foco— y el contexto social político que enmarcó este recorrido.

En el proceso se evidenció la dificultad de apropiarse de algunos conceptos para repensar nuestro trabajo en la educación pública y el no asumirnos como sujeto parte, como trabajadores y trabajadoras de conocimiento en el proceso de enseñanza y aprendizaje; además de las dificultades propias de quienes no estamos acostumbrados a escribir ni a contar con espacios de reflexión individual y colectiva como tiempo de trabajo.

Como logros señalamos justamente esos espacios para encontrarnos, más aún cuando son parte de la batalla cultural que como sindicato hemos asumido. Nos queda pendiente el desafío de que las compañeras participantes de la propuesta asuman la sistematización de las experiencias en su trabajo cotidiano y se tome esto como práctica institucional dentro de la escuela.

El objetivo principal, como ya se ha señalado, era y es el "sujeto educador", individual y colectivo. Recuperar el "nosotros y nosotras" como educadores militantes, como contrapartida —y esto si es "pesada herencia" — de lo que nos quiere imponer el neoliberalismo, que es la descentralización de la clase trabajadora para ponernos en el lugar de no discutir un proyecto de país ni de congregar a la mayoría de las reivindicaciones populares. Podemos señalar y advertir que muchos de los discursos hegemónicos que pregnaron a los docentes y a la educación en los años '90 y que intentamos ir deconstruyendo para, a su vez, construir discursos, prácticas y sentidos que asuman a la educación como derecho y ya no como un bien de consumo, hoy vuelven a instalarse fuertemente en la agenda política con temas tales

como la evaluación docente en términos de eficacia y eficiencia o la negación de los espacios para la construcción colectiva de conocimiento que permitía el PNFP.

Como trabajadores hemos resistido y seguimos en la pelea. En un proceso de lograr diferenciarnos entre quienes quieren construir y quienes les conviene quedarse en el pasado.

Mirarnos, posicionarnos desde este lugar, como trabajadores del conocimiento, en búsqueda de la liberación, en búsqueda de la subversión de los discursos dominantes es la gran aventura de seguir pensando a la educación como el lugar para la recuperación de los sueños.

Como dicen los compañeros zapatistas:

"No somos un ejemplo
ni un modelo.
Somos una experiencia"

Apostamos, construimos y trabajamos hacia un Movimiento Pedagógico Latinoamericano.

BIBLIOGRAFÍA

Abad, S. y Cantarelli, M. (2010). *Habitar el Estado. Pensamiento estatal en tiempos a- estatales.* Buenos Aires: Editorial Hydra.

Brito, G. (2015). *Construir caminando: Reflexiones y aprendizajes acerca de las expediciones pedagógicas. Venezuela - Argentina (2013- 2014).* 1a.ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ediciones IDELCOOP, CCC y CTERA.

De Alba, A. (1995). *Las perspectivas. Curriculum: crisis, mito y perspectivas.* Buenos Aires: Miño y Dávila.

Ezcurra, D. (2015). Herencias y desafíos históricos para la construcción de un Movimiento Pedagógico Latinoamericano. En *Canto Maestro*, 25, 22-30.

González, H. (2002). Transformar el trabajo docente para transformar la escuela. En González, Héctor et al. *Reconociendo nuestro trabajo docente. Un diálogo necesario entre teoría y prácticas*. Buenos Aires: Ediciones CTERA.

Freire, P. y Shor, I. (2014). *Miedo y osadía: la cotidianidad del docente que se arriesga a practicar una pedagogía transformadora*.

Jara Holliday, O. (2012). *La sistematización de experiencias: práctica y teoría para otros mundos posibles.* Costa Rica: CEP, CEAAL, Intermon-Oxfam.

López Cardona, D. (2014). Editorial: Los círculos y su importancia en la construcción de organización política pedagógica. En *La Ruta del/la Maestr@,* 1, 3.

Maldonado, S. (2004). *La Escuela como territorio de intervención política.* Buenos Aires: CTERA.

Puiggrós, A. (1984). *La educación popular en América Latina: orígenes, problemas y perspectivas.* México: Nueva Imagen.

Vázquez, S. (2013). Construir otra escuela secundaria: aportes desde experiencias pedagógicas populares. En Vázquez, Andrea et al. *Experiencias pedagógicas populares en la escuela secundaria*. Buenos Aires: La Crujía.

EL SUEÑO DE LA CASA PROPIA: LA EXPERIENCIA DE LOS TRABAJADORES DE LA EDUCACIÓN DE SUTEBA SAN ISIDRO EN LA COOPERATIVA DE VIVIENDA COOPTEBA

Fioretti, Martín[1]

INTRODUCCIÓN

El cooperativismo es un movimiento político, social y económico que se consolida en contextos de desigualdad económica, como en las sociedades del mundo contemporáneo. No es una doctrina política que intenta organizar un Estado, sino un plan económico "que puede llegar a afectar hasta la estructura política de las sociedades que lo han implementado" (Montenegro, 1996). Esta doctrina intenta sustituir el lucro individual por el servicio colectivo, tratando de llenar las necesidades insatisfechas de los sectores más vulnerables de la sociedad, haciéndolo a través de la ayuda mutua, la solidaridad y la responsabilidad.

El cooperativismo surgió en la primera mitad del siglo XIX en Inglaterra, en pleno auge de la Revolución Industrial y en donde los trabajadores, aún sin ningún tipo de resguardo legal, se empezaron a organizar para revertir su paupérrima situación. Se sabe fehacientemente que la Revolución Industrial produjo transformaciones en las estructuras económicas y sociales, y con ella se consolidó el modo de producción capitalista. La burguesía se transforma en el sector social hegemónico y se produce un proceso de urbanización en desmedro de las aldeas campesinas características del feudalismo. Otras de las consecuencias sociales que provocó la industrialización fueron la división y despersonalización del trabajo. Anteriormente, "el artesano era capaz de todas las operaciones hasta entregar su obra acabada, ahora en cambio el obrero, esclavo de su máquina, solo ejecuta una operación sencilla y, por lo tanto, el trabajo queda dividido entre varios trabajadores con gran provecho para la rapidez de la producción, pero con disminución del valor del trabajo individual" (AA.VV., 1986).

Mucho ha cambiado de ese capitalismo salvaje pretérito, sobre todo en lo que respecta a las leyes que regulan a los sectores trabajadores, pero sin embargo, la concentración económica propia del actual capitalismo financiero lleva a grandes sectores sociales a quedar por fuera del sistema. Es por ello imprescindible llevar a cabo prácticas cooperativistas como la nuestra.

Desde la primera mitad del siglo XIX hasta la actualidad, los países hispanoamericanos pasaron por distintas etapas históricas. Primeramente, luego de la guerra de Independencia, se salió de la hegemonía española. Luego, tras el fracaso de la consumación de una Patria Grande Latinoamericana, cada uno de los Estados independientes resultantes se enfrascó en un proceso de guerra civil, en una coyuntura neo-colonial de dependencia económica con los países industriales, tras la consolidación de la Revolución Industrial. Entre fines del siglo XIX y principios del XX, los países de la región se integran al mercado mundial como países proveedores de materias primas y alimentos, y las oligarquías locales hegemonizaron el poder político. La llegada de inmigración masiva en países como la Argentina trajo consigo un componente cultural con las ideas del cooperativismo nacido en Europa.

[1] SUTEBA-CTERA.

Según una publicación del Instituto de la Cooperación, en la Argentina se diferencian cuatro fases en la historia del movimiento cooperativista:

- Origen o etapa fundacional (1880-1930), que se enmarca en el surgimiento, desarrollo y consolidación del modelo agroexportador de nuestro país.
- Expansión y desarrollo (1930-1976), que se produce estrechamente vinculada al proceso de industrialización por sustitución de importaciones, el desarrollo del mercado interno y a la intervención directa del Estado en la economía.
- Crisis (1976-2001), que se da en el marco del desmantelamiento del "Estado de Bienestar" y la aplicación de políticas neoliberales, que marcaron el predominio del capital financiero.
- Revalorización y vigencia (2001-actualidad), que emerge como respuesta de organización de distintos sectores de la sociedad antes las consecuencias del modelo neoliberal afianzado durante la década de 1990" (Giavón, 2010).

Por mi parte, considero que a partir de diciembre de 2015 comienza una nueva etapa de desmantelamiento del Estado y un amedrentamiento hacia el cooperativismo. Hay que considerar que el texto antes citado fue publicado en el año 2010.

Introducido el tema en cuestión, nuestra cooperativa de vivienda surge en la última fase histórica que plantea el texto citado, sin embargo no podemos decir que es excluyente la aparición de cooperativas en épocas de avance de la organización popular, pues la primera COOPTEBA (en el distrito de La Matanza) surge en un momento en donde el neoliberalismo ya se había consolidado en Argentina y en América Latina.

EL CAMINO HACIA LA UNIÓN SINDICAL NACIONAL Y LOS ORÍGENES DEL SINDICATO ÚNICO DE TRABAJADORES DE LA EDUCACIÓN DE LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES (SUTEBA)

Antes de hablar de la cooperativa de vivienda de los trabajadores de la educación de San Isidro, es pertinente contextualizar los orígenes del sindicalismo docente argentino. Las primeras asociaciones de docentes de nuestro país estuvieron vinculadas para lograr el pago de salarios en tiempo y forma, a través de "la sanción de leyes que garantizaran sus derechos de estabilidad, escalafón y dignidad laboral" (Acri, 2013). Una de las primeras medidas de fuerza de la que hay registro es la huelga de maestras puntanas en 1881, y una de las primeras organizaciones docentes de la Capital Federal fue la Asociación Nacional de Educación,

> (…) creada en la ciudad de Buenos Aires en 1886 con el objetivo de unir a todos los educadores de la Argentina y democratizar la enseñanza a partir de conferencias educativas, creación de filiales en el interior y el incentivo del interés público hacia la educación de la nación (…) Debe señalarse que de esta asociación derivó la Sociedad Progresista, una entidad docente de características profesionalistas que contó con filiales en las provincias de Mendoza, Salta, La Rioja, Catamarca y en Entre Ríos (Acri, 2013).

Quizás fue esta una de las primeras asociaciones de docentes cuya intención era unir y organizar sindicalmente a todos los docentes del país. Otras entidades docentes en defensa de sus derechos fueron la Asociación Nacional del Profesorado, creada en 1903 y el Centro de Profesores Diplomados de Enseñanza Secundaria y

Superior, creado en 1907[2].

En la provincia de Buenos Aires, la organización docente pionera data de 1884, denominada Asociación de Socorros Mutuos de los maestros de la ciudad de Mercedes. Aunque estas asociaciones gremiales docentes tenían carácter localista, surgió en 1894 un intento de organizar a todos los docentes de la provincia cuando se creó, en la ciudad de Tandil, la Sociedad de Maestros. El mismo año, en la ciudad de Bahía Blanca se conformó la Liga de Maestros con los mismos fines. A pesar de los esfuerzos de organizar a los docentes de la provincia de Buenos Aires, esto recién pudo lograrse cuando en 1901 surgió la Asociación de Maestros de la provincia de Buenos Aires con sede en la ciudad de La Plata. Esta organización sindical fue muy trascendental desde sus inicios, pues el día de su creación contó con representantes de 46 distritos bonaerenses. Según se puede leer en el Acta de Constitución:

> (…) desde un principio los fines institucionales de la Asociación de Maestros fueron la promoción del ideario educativo sarmientino, el esfuerzo solidario y la defensa de los profesionales de su gremio y el mejoramiento moral y material de sus asociados a partir del desarrollo de vínculos reales de ayuda mutua, solidaridad y compañerismo (Acri, 2013).

Como podemos ver en el acta constitutiva de la entidad provincial, la organización sindical docente poseía desde sus inicios parecidas características a lo que es el mutualismo o el cooperativismo. Es decir, la ayuda mutua, la solidaridad y la responsabilidad de los asociados, son los pilares de este tipo de organizaciones sociales en un contexto de debilidad individual.

Quedaba claro que la organización hacía la fuerza y a fines de la década de 1910 surgen nuevos intentos de construir federaciones con alcance nacional.

> Así, en 1917 nace la Confederación Nacional de Maestros (…) En la misma época, surge también la Liga Nacional de Maestros. Posteriormente se produjeron otros intentos de organización que abarcaran a todos los docentes del país, que no prosperaron. El Frente Único del Magisterio Argentina (1929) y la Unión Argentina del Magisterio (1943). Mas tarde el peronismo intentará una organización a través de Agremiación del Docente Argentino (1950) y luego la Unión de Docentes Argentinos (UDA) en 1953 (Balduzzi y Vázquez, 2013).

El libro "De apóstoles a Trabajadores. Luchas por la unidad sindical. 1957-1973", demuestra lo fatigoso y porfiado que fue el proceso dado para que los docentes se convencieran de que son trabajadores de la educación y no apóstoles. Un gran logro fue concretar y hacer efectivo el Estatuto del Docente en 1958, situación que derivó en una organización docente más vinculada a lo político-gremial. La sanción del Estatuto pudo concretarse luego de una serie de medidas de fuerza de los docentes. En Santa Fe se inició el ciclo lectivo de 1957 después de 37 días de paro; mientras que en la provincia de Buenos Aires se produjo una medida que desembocó en más de un mes y medio de paro. Entre los reclamos de los bonaerenses figuraban la sanción del Estatuto del Docente y la equiparación de sueldo de los docentes nacionales con los provinciales. Es en ese contexto que se crea la Federación de Educadores Bonaerenses "Domingo F. Sarmiento" (FEB), que aglutinó pequeños agrupamientos gremiales de diferentes distritos.

> La FEB era la organización más representativa del magisterio bonaerense y una de las más importantes en el orden nacional. Esta importancia devenía de su masividad y por estar ligada, en sus orígenes, a un movimiento reivindicativo muy importante producido en 1958 para lograr la puesta en vigencia del

[2] Esta asociación de docentes se creó a partir de la iniciativa del profesorado más antiguo del país, el Instituto Superior del Profesorado Joaquín V. González.

> Estatuto del Docente Bonaerense (Sancionado en 1957, pero cuya aplicación había sido suspendida) y por la equiparación salarial de los docentes provinciales con los nacionales (Martínez y otros, 2006).

Otro logro importante en el sindicalismo docente fue la creación de la Confederación de los Trabajadores de la Educadores de la República Argentina (CTERA) en 1973, generando un cambio cultural al incorporar la palabra "trabajadores" en el nombre de esta confederación. "Culminaba así el proceso que había empezado con las que se producen entre 1956 y 1958 por el Estatuto Docente, la confrontación entre 'Laica y Libre' y los diferentes ensayos tentativos de unidad a nivel nacional" (Salvarrey, 2012). [3]

Tengamos en cuenta que desde la "Revolución Libertadora", que derrocó al gobierno constitucional de Juan Domingo Perón, se produce la llamada "Resistencia Peronista" que radicaliza políticamente a la clase trabajadora. Es en este contexto que se logra la sanción del Estatuto del Docente, y los años '60 y '70 los sectores populares toman muchas veces a la lucha armada como una opción para llegar al poder. El movimiento insurreccional estudiantil/trabajador de mayo de 1969, que se denominó "Cordobazo", fue decisivo para que el gobierno militar empezara a retroceder. A partir de aquí se recrudece la opción política de la lucha armada y surgen movimientos guerrilleros urbanos como el PRT-ERP y Montoneros, al que se incorporan miles de jóvenes. La vuelta de Perón a la Argentina fue un manotazo de ahogado de los grupos elitistas para poder revertir la situación de violencia política que estaba recrudeciendo en el país.

En lo que respecta a la provincia de Buenos Aires, aparte de la FEB existían la Asociación de Educadores Secundarios de Buenos Aires (AESBA) y la Asociación Docente de Enseñanza Técnica y Diferenciada (ADETYD). También había otras asociaciones, evidenciando una fragmentación gremial importante. En 1970, en busca de una unidad sindical nacional —previa a la CTERA—, se conformó el Acuerdo de Nucleamientos Docentes (AND), donde confluyeron otras organizaciones importantes, entre las que se encontraban la Confederación General de Educadores de la República Argentina (CGERA), creada en 1967. La FEB, AESBA y ADETYD de la provincia de Buenos Aires se incorporaron a la AND en 1971.

A pesar de que el gobierno militar de Lanusse prohibiera la candidatura de Perón para las elecciones de 1973, la fórmula peronista Héctor Cámpora-Vicente Solano Lima ganó las elecciones y asumió el gobierno constitucional bajo la consigna "Cámpora al gobierno, Perón al poder". El peronismo, proscripto por 17 años, se reinsertaba a la vida política y se producía una efervescencia popular de gran trascendencia. Es en esta coyuntura que se logra la creación de CTERA, después de la participación de más de 100 sindicatos en el Congreso de Huerta Grande de agosto de 1973. Finalmente,

> (…) como una paradoja del destino, el mismo día del golpe de Estado en Chile, el 11 de septiembre de 1973 nacía la CTERA, que marca la culminación del largo proceso de unidad de la docencia y el comienzo de una trabajosa etapa de organización interna (Scioscia y otros, 2013).

Es decir, era un momento de efervescencia popular en la Argentina, pero sin embargo, los poderes económicos imperiales venían por América Latina.

"La primera Junta Ejecutiva de CTERA estaba presidida por Carlos Alberto

[3] Entre los ensayos de unidad sindical nacional en la Argentina estuvieron el Comité Unificador Docente de Acción Gremial (CUDAG) en 1960, la Confederación General de los Educadores de la República Argentina (CGERA) en 1967, el Acuerdo de Nucleamientos Docentes (AND) en 1970 y la Central Unificadora de los Trabajadores de la Educación (CUTE) en 1972.

Rocchi como Secretario General y cuatro Secretarios Generales Adjuntos: Simón Furlán, Francisco Isaurio Arancibia, Juan Carlos Cominguez y Carlos De La Torre (Scioscia y otros, 2013)".

Volviendo a la Provincia de Buenos Aires, y antes de la conformación de CTERA, en 1972 la conducción de la FEB comienza a tener problemas con algunas uniones de educadores en determinados distritos (especialmente con el de La Matanza), pues la FEB incumplía los paros que determinaba el AND. Es por ello que se produce la "expulsión de la Unión de Educadores de La Matanza (UDEM), a la que siguieron las de otros distritos y el retiro de más organizaciones que, como luego ellos decían, se auto-expulsaron" (Martínez y otros, 2006). Cuando se produce la conformación de CTERA algunos sindicatos expulsados y auto-expulsados de la FEB, como así también otros sindicatos no encuadrados en ninguna federación, participaron activamente en el proceso de unidad nacional sindical docente.

La dictadura cívico-militar, que comienza el 24 de marzo de 1976, inicia la etapa más dura del pueblo trabajador argentino. Para aplicar el plan económico que pretendían los grupos financieros extranjeros —en convivencia con la oligarquía nacional—, se puso en marcha un aparato represivo que culminó con 30 000 desaparecidos. La educación fue un clave terreno de disputa cultural, en donde más de 200 estudiantes y 606 docentes fueron asesinados o detenidos/desparecidos.[4] Muchos sindicalistas fueron perseguidos y asesinados, como por ejemplo el maestro tucumano Isauro Arancibia, Secretario General Adjunto de CTERA, que fue asesinado el mismo día que se inició el golpe de Estado.

En la provincia de Buenos Aires, la dictadura anuló el Estatuto del Docente, las licencias y dejó cesantes a cientos de dirigentes sindicales. Sin embargo, cuando los militares comienzan su retirada después de la Guerra de Malvinas, el 1 de julio de 1983 se produce el primer paro docente de la provincia de Buenos Aires. Lo hicieron las Uniones de Educadores de La Matanza y de Morón, "reclamando salario, restitución del Estatuto, devolución del régimen de licencias y el derecho a la educación de los alumnos" (Martínez y otros, 2006). Miles de docentes se concentraron en la Plaza de Ramos Mejía y en un acto hablaron las dirigentes sindicales Mary Sánchez (Unión de Educadores de La Matanza) y Cecilia Martínez (de la Unión de Educadores de Morón). Una las consecuencias de este paro fue un proceso de reorganización del sindicalismo docente en la provincia y la conformación de un Frente Gremial de Trabajadores de la Educación del gran Buenos Aires pro sindicato único, en agosto de 1983. Este Frente Gremial Docente (FGD) resuelve convocar a un paro provincial para septiembre, teniendo un gran impacto en el conurbano.

La vuelta de la democracia fue decisiva para reorganizar la CTERA y a los sindicatos que la integraban. En agosto de 1985, la Central de Trabajadores de la Educación convocó a un Congreso normalizador en Huerta Grande. En este Congreso nació la Lista Celeste, portadora de las banderas nacionales y populares y que actualmente dirige la CTERA y SUTEBA. La Lista Celeste era y es una agrupación nacional de trabajadores de la educación donde confluyen compañeros de procedencia peronista, intransigentes, radicales no oficialistas, demócratas cristianos, socialistas e independientes. Poseen un "proyecto tendiente a diseñar, materializar, consolidar y expandir un modelo Nacional y Popular de educación, puesto al servicio de la liberación social, político, económico y cultural de nuestro

[4] Para más información: http://www.ctera.org.ar/index.php/prensa/item/564-docentes-asesinados-y-desaparecidos-antes-y-durante-la-dictadura-militar. Última visualización 19/03/2017

pueblo en apertura fraterna y progresiva hacia Latinoamérica y el mundo" (Scioscia y otros, 2013). En este Congreso se discutieron tres cosas importantes: por un lado, el ingreso de UDA a la CTERA; en segundo lugar, si pedir la incorporación de la confederación de docentes a la Confederación General del Trabajo (CGT); y en tercer lugar acerca de impulsar que se conformen, en las diferentes provincias, los sindicatos únicos.

Es por esto último que en la provincia de Buenos Aires los docentes comienzan a discutir un proyecto de consolidación de sindicato único que se incorporara a la organización docente nacional. Sin embargo, había dos posturas en cuanto a cómo organizar el sindicalismo a nivel provincial y nacional.

> (…) Por una parte, estaban las asociaciones ligadas a la conducción de CTERA de ese momento, la lista Blanca[5], que se oponían a la idea de un sindicato único y pugnaban por conformar en la provincia una federación —distinta de FEB— e integrada como tal a CTERA. Por ello estas organizaciones no se incorporaron al FGD. Si bien la correlación de fuerzas finalmente se definió a favor del FGD (Martínez y otros, 2006).

Los sectores que integraban el frente y propugnaban por la construcción de un sindicato único eran, por un lado, los que se agrupaban en la lista Celeste y, por el otro, los que se identificaban con el color Celeste y Blanco, procedentes del Partido Comunista Revolucionario (PCR).

Durante 1985 y 1986 el gobierno de Raúl Alfonsín estuvo atravesado por conflictos con el movimiento obrero organizado, debido al deterioro económico. Los docentes aplicaron acciones de lucha, como por ejemplo marchas multitudinarias y paros (de la CTERA y la CGT). Uno de los hechos destacados de este momento es la marcha a pie a La Plata del Frente Gremial Bonaerense que se realizó en mayo de 1986 (Martínez y otros, 2006). Finalmente, a fines de agosto del mismo año se concretó un largo y trabajoso proceso de concreción de un sindicato único docente en la provincia de Buenos Aires, constituyéndose el Sindicato Único de Trabajadores de la Educación de la provincia de Buenos Aires (SUTEBA).

> (…) La primera resolución del congreso fue honrar la memoria de todos los docentes de la provincia desaparecidos durante la dictadura. Una silla vacía en el estrado y un minuto de aplausos simbolizaron este reconocimiento. Siguieron luego muchas horas de deliberación y de debate, en el cual se trató especialmente el tipo de organización que tendría el sindicato. Recordemos que el debate central giraba en torno a si construir un sindicato único —la postura que finalmente se impuso— o una federación de segundo grado, que agremiara a las entidades de base preexistentes (…) se definió después la estructura que tendría el sindicato. Se estableció que se constituirían seccionales en cada distrito; que tanto las autoridades de las seccionales como las centrales se elegirían por el voto directo y secreto de los afiliados; se prohibía la intervención de las seccionales por la conducción provincial; las minorías tendrían representación en las comisiones ejecutivas provinciales y seccionales y en los congresales. Las máximas autoridades eran los congresos. El congreso luego le puso el nombre al sindicato, se eligió la primera conducción (provisoria), encabezada por Mary Sánchez y se elaboró el plan de acción gremial. Participaron en el congreso 153 delegados, representantes de 25 asociaciones gremiales, que representaban unos 18 000 docentes (Martínez y otros, 2006).

La crisis económica e inflacionaria de la segunda mitad del gobierno de

[5] Esta lista estaba integrada por docentes que adherían a las ideas de la Unión Cívica Radical, del Partido Comunista y del Partido Socialista.

Alfonsín agravó el conflicto docente. En el año 1987 la CTERA convocó a un nuevo Congreso en Santa Fe, en el que se debían renovar autoridades. En este se dio un definitivo reconocimiento a SUTEBA como sindicato único provincial en la confederación nacional. Sin embargo, por esta disputa, la CTERA se parte en dos: por un lado el ala que respondía a Marcos Garcetti, y por el otro, la que respondía a Wenceslao Arizcuren, iniciándose un periodo de paralelismo sindical. Es en este contexto de confrontación interna y de lucha con el gobierno nacional y provincial es que se produce un gran hito de las luchas populares docentes de la Argentina: la Marcha Blanca de 1988. Al inicio de las clases, la conducción mayoritaria de CTERA, que correspondía al ala Garcetti y que reconocía a SUTEBA como sindicato único provincial, llamó a un paro por tiempo indeterminado. La coyuntura era clave para semejante medida y los docentes acompañaron masivamente el paro por 42 días. Esta medida de lucha desintegró al ala de la Lista Blanca en CTERA, liderada por Arizcuren, pues la mayoría de los docentes se acoplaron a la conducción de Garcetti.

La llegada de Carlos Menem a la presidencia fue trágica para el pueblo trabajador y para las organizaciones sindicales. La política neoliberal también afectó a la Educación Pública, siendo su principal instrumento la Ley de Educación Federal. En este contexto se produce una ruptura de CTERA con la CGT y se dan los pasos para la conformación de otra central sindical: la Central de Trabajadores de la Argentina (CTA). En 1992 nace esta nueva entidad que aglutina principalmente sindicatos de trabajadores del Estado, pero que luego irá incorporando a otros de la órbita privada. La CTERA y SUTEBA se enrolan en esta nueva central, siendo el primer secretario General de CTA el fallecido Germán Abdala, proveniente de la Asociación de Trabajadores del Estado (ATE).

Como decíamos, los años '90 fueron muy duros para el pueblo trabajador, y los docentes y la educación pública no escaparon de ello: recorte de salarios, disminución de puestos de trabajo, cierre de cursos, pase a disponibilidad del personal docente, etc. Pero un momento realmente crítico para el sistema educativo nacional fue en 1991 con la implementación de la Ley de Transferencia, mediante la cual el Estado Nacional traspasó a las provincias —y a la entonces Municipalidad de Buenos Aires— la manutención de la totalidad de los establecimientos educativos. El resultado de esta ley fue la fragmentación del sistema educativo generándose una "variedad de sistemas provinciales, desiguales y heterogéneos" (Scioscia y otros, 2013), que no implicaban un serio proyecto de país. Como decíamos anteriormente, otra de las leyes que siguieron desarticulando la responsabilidad del Estado nacional en materia educativa fue la Ley de Educación Federal, pero también la Ley de Educación Superior. Con ellas, siguiendo las demandas del Fondo Monetario Internacional y del Banco Mundial, lograron casi destruir la Educación Pública, y sus consecuencias aún perviven. A pesar de la contundencia neoliberal, la CTERA, SUTEBA y demás sindicatos docentes que defendían la escuela pública, nunca bajaron los brazos. Es de carácter heroico la instalación de la Carpa Blanca en las puertas del Congreso Nacional, en 1997. Miles de maestros comenzaron un ayuno como protesta, visibilizando el conflicto a nivel nacional, acción gremial que duró 1003 días. A fines del gobierno de Menem se sancionó una ley que consistía en un impuesto a los automóviles y se creaba el Fondo Nacional de Incentivo Docente (FONID), pero esto no conformó a los sindicatos docentes. El principal reclamo era la sanción de una Ley de Financiamiento Educativo cuyos fondos no salieran de un nuevo impuesto a la clase trabajadora, objetivo que se logró en los inicios del gobierno de Fernando De La Rua con la sanción de la "Ley Nº25 239 de Reforma

Tributaria, que incorpora la creación de un fondo de $660 millones con dinero proveniente de Rentas Generales, dejando sin efecto el impuesto automotor de la ley anterior y mantiene el FONID" (Scioscia y otros, 2013).

Entrando en el ámbito sanisidrense, la conformación de la seccional SUTEBA San Isidro es producto de las políticas neoliberales de los años '90, pues cientos de docentes empiezan a sentirse representados en SUTEBA, principal sindicato docente provincial que poseía un plan de lucha y que llenaba sus expectativas. Primeramente existía una seccional a nivel regional Zona Norte, cuya primera Secretaria General fue Patricia Deza. A medida que los docentes de los diferentes distritos de la zona norte (Vicente López, San Isidro, San Fernando y Tigre) se iban afiliando a SUTEBA, existía la posibilidad de abrir una seccional por distrito, desprendiéndose de la seccional madre Zona Norte. Es así que, primeramente, se abre San Fernando, luego le siguen Tigre, San Isidro, y por último Vicente López. En el caso de San Isidro, para fines de 1994 se abre una Junta Promotora (junto a Vicente López) para poder funcionar como seccional independiente. Según Susana Fernández, una de las fundadoras de la seccional SUTEBA San Isidro, y primera Secretaria Gremial de la seccional, "era Junta Promotora, en aquel momento, porque no se llegaba a la cantidad de afiliados que permitía constituirse como seccional". Esta Junta Promotora comenzó a funcionar en un departamento de la calle Don Bosco 48, en San Isidro, y estaba conformada por docentes de la lista Celeste de los distritos de San Isidro y Vicente López. Finalmente, en el año 1997 ya tenían más de 300 afiliados, con lo que les permitía funcionar como seccional.

> (…) Fue ahí que nos presentamos como lista Celeste, además de nuestra lista hubo dos listas más. La Azul y Blanca, que era una lista fundamentalmente de radicales (estos iban de la mano de un distrito radical), y la histórica izquierda, que era la lista Rosa (Susana Fernández).

De las elecciones resultó triunfante la lista Celeste, cuya primera conducción estaba compuesta por Patricia Deza como Secretaria General; Susana Fernández como Secretaria Gremial; Alicia Quevedo como Secretaria de Cultura; Ricardo Israel como Secretario de Acción Social; Luz González como Secretaria de Finanzas; Elisa López como Secretaria Administrativa y Sandra Papa como Secretaria de Organización.

Finalmente, en 1998, el distrito de Vicente López logra constituirse como seccional independiente de San Isidro, y a partir de ese momento existen en Zona Norte las seccionales actuales.

LA CREACIÓN DE COOPTEBA SAN ISIDRO

Como dice la actual presidenta de la cooperativa de vivienda de San Isidro, Ana María Rovella, "COOPTEBA es la Cooperativa de Vivienda y Servicios de los Trabajadores de la Educación de la provincia de Buenos Aires". Este emprendimiento cooperativo, que tiene ya más de 30 filiales en toda la provincia, nace primeramente en el partido de La Matanza como iniciativa de la Secretaría de Promoción Social de SUTEBA Central, en el año 1996.

> (…) Ya desde hacía mucho tiempo la conducción de nuestro Sindicato comenzaba a hablar sobre la necesidad de generar mejores accesos a la vivienda. Y no es casual que hayamos desembocado en este formato, ya que el espíritu de nuestra organización es absolutamente cooperativista (SUTEBA, promoción social).

COOPTEBA La Matanza ya lleva entregando más de 500 departamentos y viene proyectando más de 20 planes de vivienda en lo largo de todos estos años.

Convengamos que en los años en que se inicia la primera COOPTEBA en la Argentina se consolidaba el modelo neoliberal a ultranza implementado por el gobierno de Carlos Menem. Para 1996 ya transitaba su segunda presidencia y se sentían gravemente las consecuencias del Plan de Convertilidad implementado por el ministro de Economía Domingo Cavallo. Derrumbe de salarios, ingreso masivo de capital financiero, apertura de la economía, crisis del aparato industrial, fuga de divisas, desocupación alarmante, pobreza e indigencia desesperante, concentración económica y desmantelamiento del Estado. Desde el punto de vista educativo, en 1994 comienza a aplicarse la Ley de Educación Federal que provincializa (con miras a una futura municipalización) la inversión educativa, dejando al Estado Nacional libre de la manutención y dirección del sistema educativo nacional. Estas políticas de corte neoliberal emprendieron la destrucción de la Escuela Pública y ocasionaron, como venimos diciendo, la resistencia activa de los sindicatos docentes en todo el país.

La pobreza estructural en que se encontraban los docentes puso en evidencia una de las carencias más importantes que hacen a la dignidad como trabajadores: la vivienda propia. Es por ello que SUTEBA comienza a plantear la creación de cooperativas de vivienda en uno de los distritos más pobres del conurbano bonaerense: La Matanza. A partir de allí van surgiendo otros lugares en donde los trabajadores de la educación sindicalizados en SUTEBA emprenden la creación de otras COOPTEBAs.

En el caso concreto de San isidro, la conformación de una cooperativa de vivienda para los afiliados a SUTEBA en el distrito fue el anhelo de la conducción Celeste desde un principio.

> (…) nosotros, ni bien empezamos a funcionar como seccional tuvimos la definición política de constituir la cooperativa de vivienda. Para eso elegimos un compañero para realizar las capacitaciones, en función de la cooperativa, que fue Alberto Leguizamo. Él empezó a ir a las capacitaciones que estaban centralizadas. Después, haciendo una evaluación, vimos que no nos era viable poder llevar adelante ese proyecto porque nos faltaba más militancia. Eran muchos los frentes que teníamos que cubrir, eran años sumamente complejos los '90, por todo lo que nos pasaba como pueblo, y las políticas de exclusión que nos atravesaban todos los días, las marchas permanentes… había mucho movimiento y era demasiado todo lo que teníamos que hacer tomando los dos distritos (Susana Fernández).
>
> (…) lo veíamos muy difícil para los costos de la tierra en Zona Norte. Sin embargo, atravesando la capacitación, vimos que había caminos y que también era posible para nosotros (Alicia Quevedo).

Es así que el 22 de agosto de 2009 se realiza la asamblea constitutiva que le dio inicio a COOPTEBA San Isidro. La misma se realizó en la Escuela Primaria Nº 5, situada en la localidad de Beccar, tal como señala el acta correspondiente. A la asamblea asistieron más de 90 afiliados de SUTEBA y muchos de ellos se suscribieron como socios a pesar de no tener intenciones de acceder a una vivienda. En esta asamblea constitutiva se aprobó el Estatuto que rige en la cooperativa y se eligieron las autoridades del Consejo de Administración. El mismo fue integrado con Lilia Albornoz como presidenta, Liliana López como secretaria, Ana María Rovella como tesorera, Alejandra Allievi y María Rosa Merchán como vocales titulares, y Mario Martinengo y Analía Arce como vocales suplentes. Susana Fernández (titular) y Norma Cardarelli (suplente) fueron elegidas como síndicas.

En COOPTEBA, como en toda cooperativa, se cuenta con una organización

formal establecida por la Ley de Cooperativas Nº 20 337. La estructura formal de COOPTEBA está organizada de la siguiente manera: una ejecutiva, una deliberativa, una fiscalización privada y un auditor externo. En cuanto al órgano ejecutivo, el Consejo de Administración es el cuerpo administrador designado por la asamblea cuyas funciones son las de dirigir las operaciones sociales según el Estatuto, organizar y llevar los libros, confeccionar memoria, inventario y balance general. El órgano deliberativo es la asamblea de asociados —el órgano soberano donde se expresa la voluntad general—. Se reúnen ordinariamente una vez al año, para poner en consideración el balance general, la gestión contenida en la memoria, el informe del síndico y del auditor contable. Además, este órgano elige a los miembros del Consejo de Administración y a los síndicos, como así también incluye temas en el orden del día. Por otro lado, existe la asamblea extraordinaria, que se reúne en cualquier momento para considerar cuestiones de importancia para la cooperativa y puede ser convocada por el Consejo de Administración, por el síndico o por el 10% de los socios de la cooperativa. En cuanto al órgano de fiscalización privada, este es una sindicatura conformada por el síndico titular y el suplente. Es el nexo entre el Consejo de Administración y los asociados. Sus funciones son las de controlar el buen desempeño del Consejo de Administración, examinar libros y documentos, verificar el estado de la caja, títulos y valores. Es el órgano que garantiza los derechos de lo/as asociados. Por último, en lo que respecta al auditor externo, éste es un Contador Público Nacional inscripto en la matrícula respectiva, que supervisa todo el sistema contable de la cooperativa (COOPTEBA, organización formal).

Volviendo a COOPTEBA San Isidro, según consta el acta de la Asamblea Extraordinaria Nº1 de abril de 2011, se logró para esta fecha la apertura de una cuenta bancaria en el Banco Credicoop, la obtención de una matrícula nacional y otra provincial, y el número de CUIT correspondiente. Es así que en mayo de 2011, por decisión en asamblea, los socios empezaron a pagar sus correspondientes cuotas para acceder a la vivienda y así empezaron a capitalizar la cooperativa. En esa misma asamblea se determinó la búsqueda de parcelas en el partido de San Fernando (en un radio determinado por una franja que va desde las vías del ferrocarril Mitre hasta el Acceso Norte), pues el precio de la tierra en San Isidro hacía casi imposible la construcción de viviendas a un valor razonable. En la Asamblea Extraordinaria Nº2, de septiembre de 2011, se aprueba el reglamento de la cooperativa, en donde se establece por ejemplo la forma de preadjudicar las viviendas, cómo se organiza el orden de prioridad de los socios, o cuáles son las obligaciones de cada uno de ellos. También en esta asamblea se aprueba el ingreso de COOPTEBA San Isidro a la Federación de COOPTEBAs. Como señala Ana María Rovella, la Federación de Cooperativas de Vivienda y Consumo de los Trabajadores de la Educación de la provincia de Buenos Aires (FECOOPTEBA Ltda.) tiene como finalidad resolver distintas problemáticas de las COOPTEBAs, principalmente aquellas más alejadas de la Capital Federal. Por otro lado, la Federación organiza capacitaciones para las cooperativas recién iniciadas y tiene como finalidad la compra comunitaria de materiales con la búsqueda de abaratar los costos.

Los requisitos iniciales para integrar la cooperativa eran ser docente o ser empleado del sindicato. Con el tiempo se tomó la determinación, a través de una decisión en asamblea, de que también puedan integrar la cooperativa aquellos trabajadores cuyo sindicato esté adherido a CTA. Cuando un compañero se asocia a la cooperativa se anota en el Plan de vivienda que esté abierto. Hasta la fecha, en COOPTEBA San Isidro se abrieron tres planes de vivienda, con posibilidades de abrir

un cuarto. Cuando se efectúa la inscripción a la cooperativa, pagando un canon de bajo costo, el nuevo asociado primeramente elije el tipo de vivienda que desea empezar a pagar (en nuestra COOPTEBA se construyen departamentos con 1, 2 y 3 habitaciones), y por otro lado elije a qué comisión de trabajo pertenecer, el llamado Trabajo Solidario Obligatorio (TSO). Este tiene como finalidad tratar de que la cooperativa esté auto gestionada y así evitar pagar salarios a contratados. Existen cuatro comisiones en donde los socios pueden integrarse: la de Administración y Finanzas, la de Prensa y Educación, la de Tierra y Obra y la de Bienestar. Cada una de estas comisiones realiza actividades referentes a su temática, cumpliendo un tiempo de dos horas semanales. Aquellos socios que, por cuestiones particulares, no pueden realizar estas actividades, pagan una cuota mensual de TSO, que se suma a la cuota establecida para la vivienda.

Una de las características de la cooperativa es su espíritu solidario, cosa que se puede evidenciar en la forma en que se van pre-adjudicando los departamentos. Por ejemplo, quienes integran la cooperativa entran en tres ítems bien diferenciados: los que alquilan vivienda, los que no son propietarios de vivienda pero no poseen un contrato de alquiler (es decir pagan su alquiler a un dueño particular, a un pariente o a un amigo) y los que son propietarios. Cada uno de ellos entra en un orden de prioridad cuando se tienen que pre-adjudicar viviendas, siendo el orden el anterior el establecido por el Reglamento de la cooperativa. Además se tienen en cuenta otras prioridades dentro de estos ítems, como por ejemplo la cantidad de hijos o la convivencia con una persona discapacitada. A pesar de estas prioridades, ningún socio queda sin posibilidades cuando se hace el acto de pre-adjudicación, pues, según el Reglamento, se entregan por orden de prioridad el 60% de los departamentos que se van a pre-adjudicar, mientras que el 40% restante se hace a través de un sorteo.

Otras de las características destacadas de la cooperativa es el monto del valor de la cuota. Dicho valor es un porcentaje de un sueldo testigo —salario de un cargo de maestra/o con 10 años de actividad—, y lo importante es que la cuota solamente aumenta si lo hace el salario docente. Es por ello que no se puede determinar al principio de la apertura de un plan de vivienda la cantidad de cuotas a pagar, pues si existe una devaluación de nuestra moneda, o un alto porcentaje inflacionario que eleva los costos de construcción, el valor de la cuota de los asociados sigue atado al salario docente.

Siguiendo con el tema de explicar el funcionamiento de la cooperativa, según lo establecido en el Reglamento, si un socio decide salirse del plan de vivienda puede hacerlo de dos formas: o esperar que se complete la entrega de viviendas a todos los asociados para acceder al dinero, o por otro lado, vender el plan a otro nuevo asociado. En esta transacción comercial, la cooperativa solamente arbitra la operación.

La cooperativa, al poco tiempo, pudo acceder a la compra de terrenos. Los mismos fueron encontrados por la comisión de Tierra y Obra, e inmediatamente se puso a consideración de la asamblea. En la segunda Asamblea Extraordinaria —septiembre de 2011—, por unanimidad se decidió la compra de dos parcelas en "L" en el partido de San Fernando. Las mismas se encuentran en Hipólito Yrigoyen y Besares, a metros de la estación de tren de San Fernando del ferrocarril Mitre. El costo de las parcelas fue de $US 300.000 y se acordó pagar en tres cuotas de $US 100.000, siendo la primera en septiembre de 2011, la segunda en enero de 2012, y la tercera en marzo de 2012 (COOPTEBA, 2011)

En septiembre de 2012, según consta en el acta de la Asamblea Extraordinaria Nº4, se eligieron nuevas autoridades para el Consejo de Administración. Se decidió que la compañera Ana María Rovella sea la nueva presidenta de la COOPTEBA San Isidro, y la compañera Alicia Quevedo como síndica titular. Además, integraban el Consejo de Administración María Rosa Merchán, Norma Cardarelli, Alejandra Allievi y Analía Arce en carácter de titulares, y Martín Fioretti y María Alejandra Andrada en carácter de suplentes. Por último, el nombramiento de síndica suplente recayó en la compañera Alejandra Pontoriero.

También en el año 2012 se otorgó una vivienda transitoria, pues en uno de los terrenos adquiridos había una construcción habitable. Cabe aclarar que los terrenos adquiridos por la cooperativa pertenecían a una fábrica de estampados abandonada. Los dueños del establecimiento fabril decidieron cerrarlo después de indemnizar a sus trabajadores, pues eran personas de avanzada edad y ningún pariente podía darle continuidad al emprendimiento. Lo interesante de esto es que la futura vivienda de trabajadores de la educación alguna vez fue un establecimiento fabril en donde transitaron trabajadores con los mismos intereses de clase. Volviendo a la vivienda transitoria, la misma tiene una función solidaria y la cooperativa establece que es cedida a los socios según el orden de prioridad. La misma recayó en la compañera Cecilia Rama, después de que la compañera Ludmila Dorosshnko desistió de ocuparla, debido a que la consideraba pequeña para los cuatro integrantes de la familia. La quinta Asamblea Extraordinaria resolvió que la vivienda transitoria se entrega en comodato por un mínimo de 6 meses, pudiendo ser renovable, con un costo de $500 mensuales.

En esta misma asamblea se decidió facultar al Consejo de Administración para que pueda acceder a otro terreno sobre la calle Besares, casi al frente de los anteriores, transacción que realizó al poco tiempo. El mismo estaba valuado en $540 000, y era indispensable realizar una operación inmediata pues el precio estaba por debajo de lo común. A partir de aquí, la comisión de Tierra y Obra comenzó a buscar arquitectos para la realización de proyectos de construcción en los terrenos adquiridos[6]. Se decidió primeramente construir viviendas en el último de los terrenos comprados. Según el acta de la Asamblea Extraordinaria Nº6, de agosto de 2013, se decidió comenzar la obra de construcción en el terreno de Besares 1301 "porque los otros dos terrenos deben ser unificados para construir, y el trámite de unificación tarda alrededor de un año" COOPTEBA (2013). Es así que se realizó y presentó el proyecto de este terreno, cubriendo la construcción de siete departamentos. En la Asamblea Ordinaria Nº 4, de agosto de 2014, se preadjudicaron los departamentos proyectados para la construcción de Besares 1301, pero también se mostraron los proyectos de los futuros departamentos de los terrenos de Hipólito Yrigoyen y Besares.

En cuanto al acto de pre-adjudicación, primeramente se sortean los departamentos y luego se entregan por orden de mérito el resto. Para este día se entregaron 6 departamentos medianos y 1 grande. Se procedió primeramente al sorteo de 2 departamentos medianos (aproximadamente el 40%), siendo beneficiadas las compañeras Andrea Marinozzi y Verónica Suárez. A continuación se procedió a adjudicar el resto de los departamentos medianos, según el orden de mérito. Las compañeras beneficiadas fueron: Laura Villalba, Adriana Cristaldo, Patricia Farias Gómez y María Rosa Merchán. Por último, se procedió a sortear el

[6] Para esto, al igual que para la compra de materiales y contratación de constructoras, la cooperativa realiza el método de licitaciones.

único departamento grande, siendo beneficiada la compañera Débora Padilla.

Con la preadjudicación de los primeros siete departamentos proyectados se dio un gran paso en la cooperativa de viviendas COOPTEBA San Isidro, pues generó mayor credibilidad, ya que nuevos docentes se apersonaron a la Cooperativa para averiguar en qué consistía esta. Es así que debió abrirse el Plan 2 de viviendas. Sin embargo, la disputa política a nivel nacional de enero de 2014 hizo repensar a muchos compañeros para que terminen desistiendo de anotarse en dicho plan. Para ese entonces, los grupos económicos en la Argentina hicieron un pacto para desestabilizar y devaluar el peso nacional, con el objetivo de desprestigiar el gobierno de Cristina Fernández de Kirchner. Es así que entidades multinacionales —como la petrolera Shell— hicieron correr el dólar al comprar especulativamente grandes cantidades de dicha divisa a un precio mayor en el que estaba en el mercado (Página 12, 2014). Sin embargo, el proyecto de los departamentos adjudicados puso manos a la obra. En agosto de 2014 se comenzó a trabajar en la construcción de los departamentos de la calle Besares 1301, en el partido de San Fernando. A cargo de la dirección de obra estuvo el arquitecto Cristian Balaguer y los proyectos fueron confeccionados por los arquitectos Javier Maratea y Fernando Castiñeira. Cuando comenzaron a ponerse los ladrillos, una nueva oleada de docentes acudió a la sede de la cooperativa para averiguar sobre la misma. Es por ello que se decidió abrir un Plan 3 ya que, a pesar de que había pocos socios inscriptos en el Plan 2, los nuevos estaban bastantes atrasados con el pago de las cuotas.

Para mediados de 2016 ya se veía avanzada la obra de la COOPTEBA San Isidro, generando una credibilidad como nunca antes. La obra fue terminada en noviembre de dicho año, haciendo un acto para la entrega oficial de los departamentos terminados a las compañeras adjudicadas, en el que se hicieron presentes autoridades de SUTEBA Central (entre los que se encontraban el Secretario General, Roberto Baradel), del municipio de San Fernando y de otras seccionales de SUTEBA como así también de otras COOPTEBAs.

Para terminar este recorrido histórico de COOPTEBA San Isidro, podemos decir que también se logró que el Consejo Deliberante de San Fernando aprobara excepciones del código de planificación, y así elevar la cantidad de pisos a construir en el proyecto de Hipólito Yrigoyen y Besares. Ese es nuestro nuevo desafío.

CONCLUSIÓN

La conformación de la Cooperativa de vivienda y consumo de los trabajadores de la educación de la provincia de Buenos Aires (COOPTEBA) es uno de los hitos importantes de la organización sindical docente. Organizarse y construir viviendas para los afiliados es una noble tarea de los sindicatos. Las cooperativas, al igual que los sindicatos, priorizan lo colectivo por encima de lo particular, y estos departamentos entregados en el partido de San Fernando dan muestra de ello, poniendo en evidencia que con organización popular todo se puede.

La creación de SUTEBA hace más de 30 años, que intentó unificar a la docencia bonaerense a través de un sindicato único fue producto del devenir histórico donde los actores sociales luchan por el mejoramiento de su sector. Hoy en día, nuestro sindicato es un ejemplo de la constancia en búsqueda de la puesta en valor de la clase trabajadora. Año tras años somos la vanguardia en la negociación paritaria, siendo la punta de lanza en el mejoramiento de nuestro sector.

Para terminar, podemos decir que la creación de COOPTEBA La Matanza, por iniciativa de la conducción Celeste, allá por 1996, fue parte de este proceso en un

escenario muy distinto al de San Isidro cuando un grupo de compañeros de la agrupación Celeste se centró en la idea de realizar esta patriada. A pesar de las diferencias es evidente que en esos escenarios distintos, la clase trabajadora tiene diversas carencias aún, siendo la casa propia una de ellas. Seguimos avanzando a pesar de que en la actual coyuntura el gobierno del presidente Mauricio Macri, de corte neoliberal, quiera desacreditar a la clase trabajadora a través de sus políticas. Es nuestro compromiso impedir eso, ya que se ha demostrado que con organización de la clase trabajadora, nada malo se puede hacer.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AA. VV, Equipo redacción PAL (1986) *Emancipación americana. Revolución Industrial*. Tomo VIII, Edit. Bolsillo mensajero, Bilbao.

Acri, M. (2013). *Asociación y gremios docentes. Las primeras organizaciones y luchas. 1880-1930.* Buenos Aires: Barcos ediciones.

Balduzzi, J. y Vázquez, S. A. (2013). *De apóstoles a trabajadores. Luchas por la unidad sindical. 1957-1973*. Buenos Aires: Ediciones CTERA.

COOPTEBA, organización formal. (S/D). Estructura de COOPTEBA. *Cooperativa de vivienda de los Trabajadores de la Educación de la Provincia de Buenos Aires. La Matanza. LTDA.* Recuperado de: http://cooptebamatanza.com.ar/informacion/organizacion-formal/

Giavón, A. Dir. (2010). *Sin fin de principios. Propuestas para la educación cooperativa en la escuela*. Buenos Aires: IDELCOOP.

Martínez, C. y otros (2006). *Banderas de tu corazón. Suteba, 20 años de lucha, pasión y proyectos. 1986-2006*. Buenos Aires: SUTEBA.

Montenegro, W. (1996) *Introducción a las doctrinas político económicas*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Página 12 (04 de julio de 2014). Pacto para desestabilizar y devaluar. *Página 12.* Recuperado de: https://www.pagina12.com.ar/diario/economia/2-250063-2014-07-04.html

Salvarrey, L. (2012). CTERA: un largo camino de lucha hacia la unidad sindical. En ACRI, M. comp. (2012). *Conflictos pedagógicos, lucha y organización de los docentes en Argentina. 1881-1973.* Buenos Aires: Barcos Ediciones.

Scioscia, L. y otros (2013). *Clase trabajadora. Nuestra Clase.* Buenos Aires: SUTEBA.

SUTEBA, promoción social. (S/D). ¿Por qué SUTEBA promueve las cooperativas de viviendas? *SUTEBA*. Recuperado de: http://www.suteba.org.ar/por-qu-suteba-promueve-las-cooperativas-de-viviendas-9613.html

Documentos:

COOPTEBA (2009a) Estatuto de la Cooperativa de vivienda y consumo COOPTEBA San Isidro.

COOPTEBA (2009b). Acta de Asamblea Constituyente de la Cooperativa de vivienda y consumo COOPTEBA San Isidro. Agosto 2009.

COOPTEBA (2011a). Acta de 2° Asamblea Extraordinaria de la Cooperativa de vivienda y consumo COOPTEBA San Isidro. Septiembre 2011.

COOPTEBA (2011b) Reglamento de la cooperativa de vivienda y consumo COOPTEBA San Isidro.

COOPTEBA (2012a). Acta de 4° Asamblea Extraordinaria de la Cooperativa de vivienda y consumo COOPTEBA San Isidro. Septiembre 2012.

COOPTEBA (2012b). Acta de 5° Asamblea Extraordinaria de la Cooperativa de vivienda y consumo COOPTEBA San Isidro. Diciembre 2012.

COOPTEBA (2013). Acta de 6° Asamblea Extraordinaria de la Cooperativa de vivienda y consumo COOPTEBA San Isidro. Agosto 2013.

COOPTEBA (2014). Acta de 4° Asamblea Ordinaria de la Cooperativa de vivienda y consumo COOPTEBA San Isidro. Agosto 2014.

HIJOS DE LA TIERRA. TENSIONES Y DISPUTAS EN LA PRODUCCIÓN DE CONOCIMIENTO ESCOLAR

García, Stella Maris | Aljanati, Lucía | Mannelli, Antonela[1]

RESUMEN

El objetivo de este trabajo es contribuir al debate sobre el accionar de diversos actores (tales como el sindicato docente), en la construcción de conocimiento escolar, frente a una problemática general caracterizada por el aumento de la población en las ciudades - migración desde zonas rurales hacia centros urbanos- y en este caso, por la presencia de pueblos indígenas en la región del Gran La Plata.

La situación actual de los pueblos indígenas en zonas urbanas expresa políticas de despojo de sus tierras y el silenciamiento de sus voces, lo que redunda en la invisibilización de la presencia de niños y jóvenes en los ámbitos escolares.

El accionar de esos diversos actores, se conjuga en un campo de disputas que invitan a reflexionar sobre la construcción histórica interesada de "cómo y quiénes" habitamos el territorio argentino. En este campo de contiendas se ponen en juego factores culturales, sesgos ideológicos, intereses políticos, relaciones de poder y vínculos afectivos, plausibles de ser analizados en pos de construir en conjunto con la sociedad, una alternativa intercultural que esté presente en todos los procesos de escolarización.

Nuestro interés es dar cuenta de una experiencia educativa que consideramos emancipadora, llevada a cabo a lo largo de varios meses en el 2015 en un establecimiento educativo que atiende población no solo diversa étnicamente sino, con profundas desigualdades socio-económicas. Los mentores y realizadores de esta experiencia fueron representantes del Instituto de Estudios Pedagógicos, Sociales y Culturales Aníbal Ponce, y miembros del sindicato de trabajadores Docentes de la Provincia de Buenos Aires (SUTEBA). Desde la perspectiva antropológica proponemos un análisis de dicha experiencia en el marco de las tensiones políticas que existen en el cotidiano de las escuelas bonaerenses.

Palabras clave: Experiencias pedagógicas emancipadoras – Pueblos Indígenas – Acción Sindical.

PRESENTACIÓN

En el contexto del proyecto de investigación "Escolarización/Disputas Políticas: Etnografías de Procesos Educativos Escolares en Contextos Multisituados"2015-18,[2] el análisis de los agentes que intervienen en los procesos educativos que se gestan en los espacios escolares, constituye un núcleo de observación etnográfica privilegiado para explicar la diversidad/desigualdad en la escuela. Entre el conjunto de preguntas que orientan la investigación están: ¿Quiénes producen co-

[1] FCNyM-UNLP.

[2] Acreditado en el Programa Nacional de Incentivos a la Investigación (Código 11 Nº 789). Dirección Stella M. García. Laboratorio de Investigaciones en Antropología Social, Facultad de Ciencias Naturales y Museo, U.N.L.P.

nocimiento en el espacio escolar? ¿Cómo se activan los mecanismos de acción/intervención y qué disputas se ponen en juego ante la "forma escolar institucionalizada"? ¿Qué características tienen los diversos agentes socializadores en la escolarización? ¿Son los sindicatos, las instituciones culturales, las prácticas extensionistas universitarias, agentes legítimos para actuar en el ámbito escolar? ¿Cuál es el lugar que los establecimientos dan a la presencia indígena en los contextos urbanos actuales? ¿Qué prácticas "colonizadoras" se reproducen en los espacios institucionales educativos que afectan a los pueblos indígenas? Estos interrogantes fueron abordados con diversos énfasis en escritos anteriores (García-Paladino, 2007; García-Solari Paz, 2009; García, 2010; Paladino–García, 2011; Cremonesi–García, 2014; García-Cremonesi-Cappannini, 2015; Hertch-García-Cremonesi-Cappannini, 2016; Aljanati-Mannelli, 2016). El proyecto de investigación se articula con el proyecto de extensión universitaria "Ahora pertenecemos a este territorio. Construcción de estrategias de visibilización de niños y jóvenes indígenas en la región rioplantense"[3] cuyo objetivo apunta a sistematizar de qué modo se da la presencia de este sector poblacional indígena como sujetos de derechos personales, educativos, de salud; qué acciones educativas se realizan y quienes las efectúan, a fin de fortalecer y desarrollar sus derechos y su visibilización en instituciones de la región de La Plata, Berisso y Ensenada de la provincia de Buenos Aires.

Cabe señalar que el encuadre teórico - metodológico para el análisis se despliega con la línea de investigación "Identidad, etnicidad, interculturalidad. Indígenas en ciudad"[4] que reconoce la existencia de estas comunidades de modo colectivo y comunitario en las ciudades, señalando que las discontinuidades territoriales no implican necesariamente, fracturas a nivel simbólico (Barabas, 2003) y que la migración indígena no debe verse como un proceso de pérdida identitaria, dado que, como dice Tamagno (2001), "no hay pérdida de identidad toda vez que un pueblo se reconoce en un origen común y mantiene una memoria coherente". Cuando centramos la mirada en la escolarización y en el trabajo etnográfico en los barrios, relevamos la presencia de grupos domésticos adscriptos a los pueblos Mocoví, Qom, Ava Guaraní, Aimará, Quechuas, entre otros. Todos ellos, desde hace más de dos décadas, fueron llegando para habitar la región del gran La Plata. Hoy continúan con diversos grados de organización, luchando por sus derechos con el respaldo legal del Articulo 75, Inc 17 de la Constitución Nacional de 1994, donde se subraya el derecho a una educación intercultural bilingüe, cuestión que fuera refrendada tanto por la Ley Nacional de Educación N°26.206 (2006) como por la Ley de Educación de la provincia de Buenos Aires N° 13.688 (2007). La modalidad Educación Intercultural Bilingüe (EIB) se constituye, desde los marcos legales, como una vía factible para mejorar el rendimiento escolar de aquellos sectores socioculturales para los cuales la escuela es pensada como una posibilidad insustituible de participación social y de instancia

[3] Proyecto acreditado y subsidiado por la UNLP, ejecutado durante el año 2015. Los responsables son la Licenciada Stella Maris García (Directora) y el Magíster Diego Fernando Bermeo (Codirector). Cabe señalar que desde el año 2011 el Prof. Bermeo desde la comisión de "Trabajos Interculturales con pueblos Originarios e Inmigrantes" de la Secretaria de Extensión de la Facultad de Trabajo Social (UNLP), acompaña la lucha de esta comunidad por sus derechos territoriales, educativos, etc.

[4] Esta línea de investigación dirigida por la Dra Liliana Tamagno, se viene desarrollando en el Laboratorio de Investigaciones en Antropología Social (LIAS) de la Facultad de Ciencias Naturales y Museo (FCNyM) de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP), desde principio de los 1990, a partir del acompañamiento a un conjunto de familias Qom, que autoconstruyeron sus viviendas en el barrio Malvinas de la ciudad de La Plata.

para un posible mejoramiento futuro de las condiciones materiales de existencia individual y/o colectivo, de los grupos de pertenencia. Sin embargo estos sectores subalternos (migrantes internos o de países limítrofes de origen indígena/campesino/suburbano) son los que más experimentan el 'fracaso escolar' (Sagastizabal, 2000; Hirsch-Serrudo, 2010; Hecht-Schmidt, 2016). Ante esa situación nos planteamos la hipótesis de que el conocimiento escolar sobre los pueblos indígenas en la realidad local-nacional está sujeto a experiencias aisladas, gestadas en contextos de disputas y tensiones que difícilmente sean apropiadas por los docentes para revertir la problemática. Para operacionalizar esta hipótesis partimos de considerar a la escuela como un territorio de disputas donde interjuegan los propios docentes y directivos escolares con actores singulares del campo educativo: instituciones culturales / sindicatos docentes / extensionistas universitarios. Esas disputas se objetivan en relatos, algunos estereotipados, otros equivocados, idealizados, folclorizados, reales sobre los procesos históricos y la situación actual de los pueblos indígenas.

En este trabajo reflexionamos sobre el valor de algunas experiencias educativas que advierten la necesidad de poner en juego estrategias de acercamiento, intervención y acción de la propuesta pedagógica, valorar las relaciones sociales que intervienen, considerar las trayectorias históricas de los sujetos involucrados y los contextos socioculturales caracterizados no solo por diversidad étnica, sino por profundas desigualdades socio-económicas.

LA ESCUELA COMO TERRITORIO DE DISPUTAS

Como sostiene Rita Segato (2007), el modelo de Estado-Nación Argentino, se conformó en oposición a las minorías (tales como la población indígena y afrodescendiente[5]), con el objetivo de construir una Argentina blanca y monocultural. Dicho modelo se manifestó en un proyecto de "limpieza cultural" basado en el "terror étnico" y en el "pánico a la diversidad", con el objetivo de homogeneizar a la población (Segato, 2007). En este sentido, la escuela como institución estatal, constituye uno de los dispositivos reproductores de este proyecto. Sin embargo, en la institución no sólo se da 'un proceso de reproducción de relaciones sociales y de poder, (…) sino que, además, se dan procesos de apropiación de la cultura, así como de resistencia y de lucha, que son también parte esencial de la trama social cotidiana' (Rockwell, 1995: 30).

Entendemos a la escuela como 'territorio de disputas' en el sentido de 'grupos e individuos que pelean por preservar, quitar y acrecentar control y poder' (Milstein, 2009: 4). Por "territorio" se entiende el espacio social en el que se despliegan, de modo complejo, contradictorio, dialéctico, representaciones y prácticas que actúan en el proceso de reconocimiento de la diversidad. Constituye, así, un núcleo de tensiones políticas, de intereses diversos que moldean formas de acción tanto individual como colectiva. (Milstein et all, 2007; García-Cremonesi-Cappannini, 2015).

Estos espacios sociales institucionalizados de la región de La Plata, Berisso y Ensenada son transitados en las últimas dos décadas, por una población "diversa" llegada por procesos migratorios internos y desde países limítrofes (Bolivia, Paraguay, Perú, Chile), con expectativas de lograr mejores condiciones materiales de existencia. Si bien la migración de pueblos originarios estuvo sustentada por una

[5] Para una presentación general de esta situación en la provincia de Buenos Aires y en la región de La Plata, ver Tamagno-Mafia, 2011.

serie de reconocimientos jurídicos y por la intervención en los movimientos sociales junto a desocupados y piqueteros, el contexto social fue complejo para la autoadscripción a un "pueblo" o "nación" indígena. Identificarse como qom, wichi, mocovi, mapuche, coya, quechua, aimará en un barrio o en una institución cualquiera de la región, les ha devuelto estigmatización, discriminación y hasta negación lo que ha activado estrategias de silenciamiento y búsqueda de invisibilización.

Algunas políticas públicas nacionales -como la Asignación Universal por Hijo y la consideración de los niños como sujetos con derechos- colocaron a la escuela como espacio factible de resignificación simbólica por parte de los grupos de pertenencia y de los intereses individuales, potenciándola además, como espacio de tránsito obligatorio para niños y jóvenes. En el espacio escolar los docentes son atravesados contradictoriamente por los mandatos sociales y educativos sobre el respeto a la diversidad y a la vez, compelidos por la fuerza homogeneizadora del paradigma escolar civilizatorio y nacionalista tradicional. Cabe advertir sobre los usos que, la ideología liberal de los sectores hegemónicos, hace de la "diversidad" como estrategia para justificar la fragmentación y segmentación educativa, oscureciendo la factibilidad de políticas interculturales (Novaro, 2012: 95).

Cabe subrayar que la Educación Intercultural Bilingüe nace como propuesta e incluso, como resultado de una larga lucha indígena por apropiarse de uno de los aparatos privilegiados de la sociedad para la construcción ciudadana. En ese campo de disputas que es la escuela (y en la educación en general), las comunidades nativas depositan expectativas, considerando ese espacio como gestor de cambios y aportes para la resolución de los conflictos que atraviesan como grupo. Si bien persiste la función homogeneizadora de la institución escolar, al acercarnos a la entidad educativa reconocemos cómo el tradicional rol de la institución es intervenido políticamente por distintos sectores de la sociedad (la comunidad, los docentes, los gremios, instituciones culturales, la universidad), en favor de una mirada democrática, intercultural, emancipadora. Pero, ¿qué características tienen estas experiencias? ¿Logran ser apropiadas por los docentes? ¿Constituyen alternativas reales para quebrar el racismo existente sobre los pueblos indígenas? ¿Aportan a la resolución de los conflictos que atraviesan los aborígenes en tanto sujetos de derechos?

EL CASO DE "LOS HIJOS DE LA TIERRA"

La relación del equipo de trabajo universitario con la comunidad ava-guaraní "Iwi Ememby", llevó a contactarnos con el establecimiento educativo al que asisten niños y jóvenes de dicha etnia. Esta población se nuclea en el paraje El Peligro[6] y está integrada por nueve familias cuyos miembros adultos provienen en su mayoría, de la provincia de Salta, situada en el noroeste argentino.

Estas familias se establecieron en la ciudad de La Plata en el año 2003, luego de que la comunidad fuera expulsada violentamente de las tierras que ocupaban en Orán, en los alrededores del ingenio San Martín del Tabacal. La empresa "Seabord Corporation" propietaria del ingenio antes mencionado, solicitó una orden de desalojo porque consideraba que las tierras en donde se asentaba la comunidad eran de su propiedad. Pedido que fue autorizado, violando el debido proceso legal. (Katz, 2014).

En el 2012, con el apoyo de la Facultad de Trabajo Social, la Facultad de Derecho de la Universidad Nacional de La Plata, y la Comisión Provincial por la Memoria,

[6] Partido de La Plata, provincia de Buenos Aires, Argentina.

la colectividad impulsó la tramitación de su reconocimiento legal a través de la personería jurídica, ante el Instituto Nacional de Asuntos Indígenas (INAI) y al Consejo de Asuntos Indígenas de la Provincia de Buenos Aires. Como resultado de estos esfuerzos, en el año 2014 la comunidad quedó inscripta en el Registro Nacional de Comunidades Indígenas (RENACI) bajo el nombre "Iwi Ememby".

El reconocimiento legal como sujetos de derechos, les permite reclamar la obtención de "tierras aptas y suficientes para su desarrollo", tal como establece el Art. 75 Inc. 17 de la Constitución Nacional y el Convenio Nº169 de la OIT. Dicho proceso ha tenido graves vicisitudes a fines del año pasado que tensionaron fuertemente la lucha que aún continúa.

Un fuerte temporal a inicios del pasado mes de febrero, provocó la destrucción de las instalaciones hortícolas que construyeron, agudizando la situación de indefensión que soportan.

El paraje "El Peligro", pertenece al municipio de La Plata y se encuentra ubicado a 22 kilómetros del centro de la ciudad de La Plata -capital de la Provincia de Buenos Aires-, en el km 44,5 de la autovía 2. Esta zona se caracteriza por contar con una población compuesta de migrantes provenientes tanto del noroeste argentino (NOA) como de países limítrofes, quienes desarrollan como principales actividades económicas, la horticultura y avicultura.

Motivadas por las expectativas que manifestaron respecto a la escolarización de niños y jóvenes, nos acercamos a la escuela de educación primaria básica N° 123 "Estados Unidos de Brasil" emplazada en la zona. La comunidad educativa es heterogénea y asisten alumnos Ava-Guaraní, Aimarás, Quechuas y de distintos países limítrofes.

Al acercarnos al establecimiento, dialogamos con sus directivos, el personal docente y no docente. La institución presenta un gran interés en establecer relaciones y propiciar el acercamiento a la comunidad vecina. En su proyecto curricular proponen como objetivo, trabajar la interculturalidad entendida como construcción de saberes particulares a partir del diálogo y del establecimiento de relaciones sociales simétrica e igualitaria, valorando las diferencias culturales.

Al presentar nuestro interés de articular desde el proyecto de extensión fuimos invitadas por la directora a participar de una jornada de perfeccionamiento docente, donde dialogaríamos con otros proyectos que estaban en marcha en la escuela.

En dicho encuentro tomamos contacto con representantes del Instituto de Estudios Pedagógicos, Sociales y Culturales Aníbal Ponce, y de la Secretaría de Formación Política Sindical y la Secretaría de Salud de SUTEBA La Plata. Durante el 2015, las organizaciones recién mencionadas junto con la Comunidad Iwi Ememby, desarrollaban el "proyecto intercultural" denominado "Ava-Guaraníes en tierra de diagonales". En el marco del mismo realizaron un conjunto de actividades en torno a la temática de la interculturalidad y de los pueblos originarios en primer y segundo ciclo con docentes que, voluntariamente, interpretaron la propuesta pedagógica. Los resultados del proyecto señalado se vieron plasmados en el acto del "Día del Respeto a la Diversidad Cultural", realizado el 9 de octubre de 2015. Dado que esta temática se vinculaba estrechamente con las líneas de investigación y extensión que proponíamos, solicitamos acompañar dicho proyecto intercultural.

CON ESCUELA PERO SIN TIERRA

La confluencia de motivaciones de los diferentes agentes del campo educativo en esta institución, demuestra la enorme relevancia que tiene la presencia de indígenas habitando las zonas aledañas a la capital de la provincia más importante del país. Familias Ava-Guaraní que se definen a sí mismos como "hijos de la tierra", en un espacio donde aún se les niega la propiedad, coloca al hacer institucional frente a un desafío difícil de sobrellevar. Sin embargo, su organización para la lucha por sus derechos, alienta la posibilidad de una construcción participativa.

El proyecto "Ava-Guaraníes en tierra de diagonales" llega a la escuela como fruto de largos años de trabajo de las instituciones -mencionadas arriba- sosteniendo los siguientes objetivos:

- "Concebir relaciones pedagógicas no jerárquicas que alienten procesos de enseñanza aprendizaje dignos, en tanto significativos, reales que se traduzcan en reflexión crítica, capacidad de expresión, creatividad, libre pensamiento.
- Fundar prácticas educativas que impliquen diálogos horizontales que posibiliten la puesta en valor de los saberes de los niño/as vinculados a sus grupos de pertenencia.
- Materializar en representaciones y prácticas concretas el reconocimiento y la calificación no prejuiciosa de la diversidad sociocultural.
- Crear las bases para educación intercultural liberadora" [Nota de campo].

Los dos primeros, colocan en el centro de la práctica escolar el diálogo como instrumento para poner en valor los saberes de los niño/as vinculados a sus grupos de pertenencia, enunciados que interpelan directamente al hacer en la escuela y al lugar que cotidianamente se da a la diversidad en el aula. A propósito de esto último, Norma, (docente integrante del Instituto Aníbal Ponce), comenta que "el nivel de complejidad del conurbano con respecto a la diversidad indígena es único (…) para nuestra generación, la homogeneidad era un valor (…) hace poco empezamos a ver que la realidad no es así, ver tanta diversidad nos crea problemas, desde el punto de vista pedagógico". [Registro de campo, X/2015]. Problema que el proyecto propone encarar con el trabajo en pequeños grupos, atendiendo a la diversidad de opiniones, al respeto a las variadas expresiones, las interacciones y la colaboración solidaria, con el desarrollo de oyentes y hablantes; de lectores y escritores según las actividades de investigación propuestas, sobre plantas, comidas, leyendas, animales, regiones geográficas para el primer ciclo; sobre historias contadas y derechos de los pueblos originarios para el segundo ciclo. Definir la producción de conocimiento en el aula, colocando en un mismo rango los saberes científicos con los saberes culturales tradicionales construidos desde la cotidianeidad, despierta y fomenta la reflexión crítica y el pensamiento creativo. Más aún, con la apertura a la participación de las familias de los niños y la consideración de los procesos económicos socio-históricos que impulsan la situación de migración que, en este caso, los Ava-Guaraní deben afrontar.

Trabajar para la construcción participativa del conocimiento implica reconocimiento y valoración de las prácticas, instaurando relaciones igualitarias, entre los alumnos y docentes, tomando las diferencias culturales como oportunidades de aprendizaje.

La formación de ciudadanía que el proyecto impulsa se ancla fuertemente en la puesta en común de los conflictos en espacios y tiempos reales. Solo una recorrida

por las producciones en imágenes, maquetas, objetos, relatos y danzas que se generaron, da cuenta de las posibilidades de acción en el contexto escolar cuando logra generarse la motivación y siguiente apropiación de la propuesta de trabajo.

Gumersindo Segundo, líder de la comunidad Ava-Guaraní "Iwi Ememby", sostiene

> Que la solución, que el cambio va a venir por la educación, por la escuela primaria, secundaria y universitaria, ahí está nuestra esperanza y nuestro anhelo. Como los grandes presidentes se educan aquí, por eso el cambio va a venir de aquí" (…) "En esa parte nosotros estamos viendo cómo podemos elaborar políticas para colaborar con la educación, colaborar con nuestros hijos para que no tengan tanta traba en la universidad. Lo venimos discutiendo, debatiendo. [Registro de campo, X/2015].

En las relaciones de la comunidad con las instituciones escolares se hace presente el "interjuego entre agencia y estructura" (Levinson y Holland, 1996) donde la escuela es percibida como una institución susceptible de ser transformada y capaz de brindar herramientas para el empoderamiento de las comunidades (Czarni Krischkautzky, 2007; García y Solari Paz, 2009). En sus diálogos los referentes de la comunidad Iwi Ememby afirman que las instituciones escolares constituyen una herramienta esencial para la persistencia y el fortalecimiento de su pueblo, en la medida en que incorporen la historia de los pueblos indígenas y los hagan partícipes de la construcción de saberes. La experiencia presentada, contribuyó a abrir la puerta para visualizar la riqueza del diálogo y los posibles caminos para iniciar la construcción.

Los objetivos del proyecto señalado apuntan a cuestionar el racismo que históricamente ha operado con los pueblos indígenas y pone en primer plano, la propuesta de educación intercultural. (Cremonesi-Cappanni, 2009)

Las actividades que pudimos presenciar motorizadas por este proyecto, propiciaron el diálogo entre los docentes y la comunidad, exponiendo una mirada distinta de la hegemónica con respecto a la historia y vigencia de los pueblos nativos. En este sentido, Norma comenta su experiencia en la UNLP:

> Yo cursaba en La Plata Ciencias de la Educación, pero en el Museo de Ciencias Naturales de La Plata, estaba lleno de cajas con números que contenían restos de miles y miles de indígenas que, para nosotros, que pasábamos alrededor de esas cajas, no eran personas que habían vivido, habían sufrido, habían amado, que habían perdido todo y que eran solamente restos. Y si la universidad los estudiaba estaba muy bien, porque para nosotros, con el modelo positivista de la universidad, la ciencia y el objeto de estudio, era número uno. Por lo tanto, también en ese período, todavía nosotros pensábamos que el conjunto de los pueblos indígenas había vivido hacía mucho tiempo y había desaparecido y no quedaba más ninguno. [Registro de campo, X/2015].

Como Norma, varios docentes se expresaron en relación con los saberes adquiridos por ellos mismos en su formación, reconociendo el ninguneo histórico que tuvieron y tienen los indígenas como sujetos representativos de la historia nacional. Don Gumersindo también dio cuenta de esto de la siguiente manera:

> Me hacen muchas preguntas donde voy. Me dicen: "la historia la cuentan de 1810 para acá y la historia de ustedes es como si son malos, salvajes, quieren destruir esta Nación…Así la conocemos nosotros, no como usted la está dando". Son historias que han escrito nuestros amos y enemigos. [Registro de campo, X/2015].

Consideramos fundamental y necesario el intercambio de testimonios de este tipo para lograr prácticas democráticas en las escuelas, que permitan poner en común, saberes diversos y profundizar en la búsqueda de soluciones que contribuyan a la mejoría de las condiciones de aprendizaje de los niños y niñas que asisten a la escuela. Este tipo de proyectos constituyen un primer paso en ese sentido pero no es suficiente.

Este intercambio de experiencias pudo materializarse en el Acto del Día del Respeto a la Diversidad Cultural, donde los alumnos junto con el equipo docente realizaron distintas actividades que dejaban bien clara la intención de una mirada intercultural de la educación. Se exhibieron artesanías hechas por los estudiantes, se representaron las danzas del Pin Pin (Guaraní), la Chacarera y Caporales (Aimará), se recitaron mitos y canciones en lenguas aborígenes, se realizó una muestra fotográfica sobre la agricultura en la comunidad y por último, los chicos desfilaron con carteles reclamando el cumplimiento de leyes tales como La Ley de Bosques, la Ley de Declaración Universal de los Derechos Lingüísticos, Ley Nacional de Asuntos Indígenas, la Educación Intecultural Bilingüe, el Convenio 169 de la OIT, entre otros.

SIN TIERRA LAS EXPERIENCIAS EDUCATIVAS SON ILUSIONES EMANCIPATORIAS

El aumento de población en las ciudades como resultado de la migración desde zonas rurales a centros urbanos, forma parte de complejos procesos que se han producido en diferentes momentos históricos del país. Desde la época de la conquista y posterior conformación del Estado Nación, construido a partir del etnocidio que caracterizó a la expansión colonial, las migraciones indígenas fueron la respuesta a la expropiación violenta que sufrieron y sufren, los pueblos originarios en sus lugares de origen, a causa de la privatización y mercantilización de la tierra impuestas por el capitalismo (Carrasco, 2012), (Maidana, 2009).

Políticas legitimadas sobre la base de un discurso racista, que implica el establecimiento de relaciones sociales y culturales de subestimación, negación, discriminación, subordinación y explotación (Menéndez, 1972) generaron la invisibilización de la presencia indígena y, aún menos, su presencia en las ciudades. Los nuevos contextos en el camino de la migración y la búsqueda de organización por tierra y trabajo, fueron encuadres difíciles para la identificación indígena, la etnización de los grupos y politización de los reclamos.

Sus protestas frente a la acción de la institución escolar, se encuentran en una encrucijada ya que la escuela aún necesita re-imaginar la sociedad multiétnica en su conjunto, aceptando el derecho a la diferencia que les asiste a todos los segmentos que la transitan, pero, a la vez, los propios grupos indígenas reconocen la necesidad de tender puentes de diálogo entre ellos de manera de aprender a vivir juntos. Y, aunque parezca irónico, los líderes en los contextos urbanos marcan más que antes la necesidad de privilegiar y potenciar lo local y lo propio, para desde allí, aproximarse a lo reconocido como universal. Desde la actual visión originaria, un proceso de reafirmación cultural o de intraculturalidad aparece como condición *sine qua nom* del diálogo intercultural, el cual no se podrá establecer sin un reconocimiento de su cultura y el respeto y valoración de sus conocimientos y prácticas. Según las palabras de Gumersindo:

> Mientras los gobiernos no se interesen por nuestra cultura siempre va a ser así. Más allá que ellos hablan de interculturalidad, biodiversidad cultural, solamente aplica a las artesanías, la lengua…pero no es eso, no termina ahí.

> Aparte porque la educación tiene que ser en forma conjunta, porque la historia que se enseña en la escuela, sino se incorpora, ésta historia es parcial, y eso hay que hacerlo en conjunto.
> Por eso decimos que los conquistadores han vivido en dos mundos, el mundo occidental, y el mundo indo americano. Hoy se le llama Latinoamérica. Se ha quedado en dos mundos. Lamentable para nosotros y ustedes también, ha sido una historia muy triste, pero a pesar de eso, todavía estamos presentes y queremos que la sociedad entienda que no se trata de vivir en dos mundos, sino que podamos lograr recuperar todo lo que se ha destruido.
> Necesitamos nosotros que ustedes sepan entendernos, queremos que exista un Estado igualitario, en donde ya no estemos divididos en dos mundos. Siempre decimos que no queremos crear enemigos, venganza. Se trata de ver la otra cultura que nunca se ha visto, y crear algo mejor para el futuro. [Registro de campo, X/2015].

Coincidimos con López (2006) cuando propone la necesidad de trabajar en los ámbitos de tensión específicos: el de la pedagogía y su sentido, con ella la formación de los equipos docentes; el de la racionalidad económica frente a la razón identitaria y el relativo a los destinatarios de una EIB, en los contextos multiétnico y pluricultural donde no sólo se reconoce la diferencia sino que se la considera a la vez como un valor en sí mismo y, por ende, como un instrumento para potenciar la construcción de un sentido alternativo de ciudadanía. Sólo la entrega de las tierras que la Constitución Nacional les garantiza y la activación sistemática del diálogo intercultural en todos los ámbitos, puede estimular los cambios esperados.

BIBLIOGRAFÍA

Aljanati, L.; Mannelli, A. (2016) Obstáculos y dificultades en trayectorias educativas en la educación superior: caso Iwi Ememby en La Plata. *II Congreso Internacional Los Pueblos Indígenas de América Latina, siglos XIX-XXI. Avances, perspectivas y retos.* En Prensa.

Armentia, C; Barbieri, B; Palma Romero, V; Voskovoinik, N; Zambrano, M; Acuña, G; Alonso, F; Auge, M; Gallizzi, A; Silva, S; Villa Abrille, H; Bermeo, D; García, Stella Maris Dir (2013). Queremos aprehender nuestra lengua moqoit y documentar nuestra historia" Una demanda desafiante para universitarios comprometidos con la transformación social. *Actas Congreso de Extensión* de la Asociación de Universidades Grupo Montevideo del 6-9/XI/2013. Montevideo. Uruguay. http://formularios.extension.edu.uy/ExtensoExpositor2013/archivos/419_resumen1515.pdf

Argumedo, M. (2007). Extensión y educación emancipadora. En: *La Extensión Universitaria: Sujetos, Formación y Saberes.* La Plata: Facultad de Periodismo y Comunicación Social, UNLP.

Barabas, A. (coord.). (2003). *Diálogos con el territorio*. Colección Etnografía de los pueblos indígenas de México. México: INAH.

Cremonesi, M.; Cappannini, M. (2009). La interculturalidad desde la etnografía escolar". En: Tamagno, Liliana (coordinadora): *Pueblos Indígenas. Interculturalidad, Colonialidad, Política*. Buenos Aires: Biblos.

Cremonesi M. y García, S.M. (2014). Los Qom en La Plata: trayectorias escolares a 20 años de derechos constitucionales. En *Actas del XICAAS*, Rosario, Argentina 23-25 de julio de 2014.

Czarni Krischkautzky, G.B. (2007). Pasar por la escuela: metáfora que guarda distintas caras para abordar la relación comunidades indígenas y escolaridad. En *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. 12(34).

García, S.M. (2010) "Me da miedo cuando grita" Indígenas qom en escuelas urbanas. La Plata – Argentina. En: *Currículo sem Fronteiras*, v.10, n.1, pp.49-60, Jan/Jun 2010. *ISSN 1645-1384 (online)* www.curriculosemfronteiras.org. Editores: João M. Paraskeva -University of Massachusetts– Dartmouth; Luís Armando Gandin - Universidade Federal do Rio Grande do Sul Álvaro Moreira Hypolito - Universidade Federal de Pelotas.

García, S.M., Cremonesi, M.; Cappannini, M. (2015). Maestros no indígenas/alumnos indígenas: etnografías en escuelas urbanas de La Plata. En: Ana Carolina Hecht y Mariana Schmidt (comps) (2015). *Maestros de la Educación Intercultural Bilingüe. Regulaciones, Experiencias y Desafíos.* Buenos Aires: Noveduc.

García, S.M.; Paladino, M. (2007). Introducción. Panorama de las políticas sobre educación escolar indígena en Argentina y Brasil En*:* García, Stella Maris – Mariana Paladino (Compiladoras) (2007) *Educación Escolar Indígena. Investigaciones en Brasil y Argentina*. Buenos Aires: Antropofagia.

García, S.M.; Solari Paz, V. (2009). Investigar la escuela. Desafíos teórico-metodológicos desde la Antropología. En: Tamagno, L (Organizadora) (2009) *Pueblos Indígenas: Interculturalidad, Colonialidad y Política;* Buenos Aires: Biblos; Pág. 165-189.

Hertch, C.; Garcia, S; Cremonesi, M.; Cappannini, M. (2016). Indígenas en clave urbana intercultural (Conurbano y La Plata)**.** En**:** Ministerio de Educación de la Nación (2016) Colección *Pueblos Indígenas en la Argentina. Historias, Culturas, Lengua y Educación;* Silvia Hirsch y Axel Lazzari (Directores) Fascículo N° 5]

Hirsch, S.; Serrudo, A. (2010). *La Educación Intercultural Bilingüe en Argentina*. *Identidades lenguas y protagonistas*. Buenos Aires: Noveduc.

Levinson, B.A.; Holland, D.C. (1996). La producción cultural de la persona educada: una introducción. En: Levinson, B. Foley, D. y Holland, D.C*. The cultural production of the educated person. Critical ethnographies of schooling and local practice*. State University of New York: Albany. Traducción de Laura Cerletti.

López, L.E. (2006). *Desde arriba y desde abajo: visiones contrapuestas de la Educación Intercultural Bilingüe en América Latina*. Recuperado de: http://www.aulaintercultural.org/spip.php?article1311

Milstein, D. (2009). La escuela, territorio urbano en disputa. En: *Cuadernos del Ides N° 15.* Buenos Aires: IDES.

Milstein, D.; García Lima, Fernández, M.I.; García, M.A.; Paladino, A. (2007). Panorama de la antropología y la educación escolar en la argentina: 1982-2006. Publicado en *Anuario de Estudios en Antropología Social*; Buenos Aires: Instituto de Desarrollo Económico y Social (IDES), Págs 77 -94.

Paladino, M.; García, S.M. (Comps.) (2011). *La Escolarización en Los Pueblos Indígenas Americanos. Impactos y Desafíos.* Ecuador: Abya Yala.

Rockwell, E. (coord.) (1995). *La escuela cotidiana.* México: F.C.E.

Sagastizabal, M. A. (Dir) (2000). Diversidad Cultural y Fracaso Escolar. Educación intercultural: de la teoría a la práctica. Buenos Aires: Noveduc.

Segato, R. (2007). Identidades políticas/ Alteridades históricas: una crítica a las certezas del pluralismo global. En: *La nación y sus Otros*. Buenos Aires: Prometeo.

Tamagno, L. (2001). *Nam QomHueta ´a Na DoqshiLma. Los tobas en la casa del hombre blanco. Identidad, memoria y utopía*. La Plata: Al Margen.

Tamagno, L.; Mafia, M. (2011). Lo Afro y lo Indígena en Argentina. Aportes desde la Antropología Social al análisis de las formas de la visibilidad en el nuevo milenio. En *Boletín Americanista*, Año lxi. 2, N º 63, Barcelona, 2011, pp. 121-141.

Zambrano, M. (2013). Lenguas en contacto: hacia una didáctica diferente. Propuestas y nuevos interrogantes a partir de una experiencia de extensión universitaria en la Comunidad Mocoví de Berisso. En *Libro de Resúmenes de las V Jornadas de Jóvenes Investigadores y II Jornadas de Jóvenes extensionistas*; Facultad de Ciencias Naturales y Museo, UNLP, 21-22.

PRÁCTICAS EMANCIPATORIAS EN LA ESCUELA: DEBATES Y DESAFÍOS ACTUALES

Guarnieri, Malena | Thisted, Sofía[1]

LOS MAESTROS TAMBIÉN ANDAN DICIENDO (Y HACIENDO)… DISCUSIONES EN TORNO A LAS PRÁCTICAS EMANCIPATORIAS EN LA ESCUELA

Este documento presenta un análisis de lo acontecido en el seminario semipresencial "Prácticas emancipatorias en la escuela: debates y desafíos actuales". Fue a principios de 2016 que nos empezamos a plantear la necesidad de generar contenidos que permitieran reflexionar y generar argumentos que pudieran debatir con un pensamiento irreflexivo, único y unívoco, nostálgico de instituciones punitivas y exclusorias, de méritos y de aplazos, que se recrudeció con la asunción en el gobierno de un partido marcadamente neoliberal, el cual con sus propias prácticas rehabilitó y desnudó la posibilidad de un decir que va en contra del derecho a la educación. Nos referiremos a este discurso como "sentido común", por su carácter irreflexivo. Este fue el puntapié inicial que nos permitió empezar un nuevo seminario virtual acerca de las prácticas emancipatorias en las escuelas, en un tiempo particular, donde ya las políticas públicas empezaban a ir en contra de lo que como colectivo hemos apoyado y ayudado a crear.

Este modo de decir que estamos llamando sentido común era aquello que se escuchaba como un repiqueteo durante los gobiernos anteriores y que se venía acrecentando desde los comienzos del neoliberalismo, horadando las conciencias de muchos ciudadanos, habilitando sentimientos de resentimiento y desprecio hacia quienes no cumplen con las características "deseables" para habitar las escuelas. Escuelas que desde ya hace mucho tiempo que albergan –y muchas veces abrazan- la diversidad y la diferencia. Hacia esos discursos nos propusimos ir, buscando la manera y el tono para establecer un diálogo que sea fructífero y permita avanzar en el debate intentando superar el mero reproche o el estancamiento en posiciones que cierren la posibilidad de conversación, de debate.

Para ello propusimos a los compañeros una serie de debates presentados por medio de textos con posiciones contrapuestas, no con el propósito de acordar o disentir, sino para ejercitar la percepción a la hora de escuchar las ambigüedades y contradicciones, para poder contribuir con la discusión colectivamente, con argumentaciones que tiendan a desarmar el "sentido común" y desnaturalizar las posiciones que van en contra de la idea de educación como derecho universal.

Fue así que comenzó un intenso trabajo por parte de los compañeros con un objetivo que intentaba deshacer el "versus" entre discurso político y discurso pedagógico, porque entendemos que forman parte de un hacer integral. Aparecieron toda clase de discusiones en torno tanto a los temas que se habían pensado inicialmente, como a los que la realidad diaria nos fue llevando. Se escucharon retahílas repetidas y añejas tanto como cuestiones novedosas traídas de la mano por la nueva clase política que intenta reponer en las escuelas, discursos y prácticas que tienden a la mer-

[1] SUTEBA-CTERA.

cantilización de la educación y al disciplinamiento de los docentes. Volvió –lamentablemente- a quedar la escuela como última frontera de lo público. Como el último lugar a donde las familias pueden recurrir antes de caer en el abismo de la desocupación, el hambre y el abandono por parte del Estado que debería protegerlas.

Vimos que el "entrenamiento" obtenido durante la década de los '90 emergió, expresándose en docentes mejor preparados ante los embates del mercado, con una conciencia colectiva férrea y las tizas listas para seguir garantizando la permanencia de los chicos en las escuelas y los desarrollos pedagógicos inclusivos desplegados en todas sus dimensiones, aún, cuando las políticas públicas dejan solas a las escuelas. La recursividad y solidaridad que manifiestan los docentes no sorprende, son quienes están en las escuelas diariamente, en contacto íntimo y permanente con la realidad de los pibes y pibas y sus familias. A su vez, el sindicato se presenta como espacio de lucha, pero también como lugar donde trabajar en torno a la búsqueda de herramientas tanto discursivas como materiales para que la escuela no tenga que resolver sola cuando el Estado parece soltarle la mano.

EL SEMINARIO SEMIPRESENCIAL COMO ESPACIO DE REFLEXIÓN

Con estos objetivos, en el marco del Campus Virtual de los trabajadores de la educación de SUTEBA, en el año 2016 llevamos adelante el Seminario semipresencial que denominamos "Prácticas emancipatorias en la escuela: debates y desafíos actuales" dirigido a 300 compañeros de toda la Provincia de Buenos Aires (en todo su despliegue territorial), y cuyo propósito fue plantearse cómo promover los debates en las escuelas en tiempos "de un nuevo contexto político y de "cambio" en las políticas educativas con fuertes cuestionamientos a la inclusión y que promueven melancólicas imágenes de un tipo de escuela de exigencia, anclada en un pasado supuestamente mejor del sistema educativo. Tiempos, además, donde muchos compañeros han acompañado este "cambio" con su voto."[2]

La estructura del seminario obedeció a la constante reflexión que hemos mantenido respecto de la modalidad, los contenidos y los avatares de la coyuntura, lo que ha representado a la vez un desafío y un intenso trabajo colectivo que incluyó al equipo de coordinación central como a los responsables políticos y coordinadores de las seccionales, ya que la presencialidad fue sostenida por los actores en territorio.

La lectura de lo acontecido en el campus virtual se nos presenta como una excelente oportunidad para reunir información de primera mano sobre las preocupaciones que movilizan la acción pedagógica y político-sindical en las escuelas en este año tan particular.

Los compañeros han aportado relatos que cuentan cómo aparecen una serie de cuestiones que evidencian el cambio de modelo del gobierno en relación a políticas de Estado y cómo este cambio va en detrimento de los derechos y reivindicaciones alcanzadas en la pasada década.

Estas evidencias, que pueden parecer una obviedad ante la coyuntura actual, documentan, no obstante, que, aunque las políticas públicas destinadas a la inclusión se pongan en peligro o desaparezcan, la resistencia y la lucha se siguen dando en el día a día de las escuelas, pese a que la realidad aparece como un sinfín de malas noticias para los derechos conquistados.

Son muchos los acontecimientos políticos que marcaron la lucha en 2016, que

[2] Extraído del texto de la clase 1 del seminario.

se entrelazaron con los contenidos del seminario y se fueron reforzando en las discusiones producidas en el campus, y que, si bien en su mayoría formaban parte de la planificación inicial (temas transversales a las discusiones), al haber tenido un fuerte impacto coyuntural, resaltaron y modificaron el camino a recorrer:

- El primer impacto fuerte fue el *"regreso del aplazo"*, que desembocó en una intensa discusión sobre la meritocracia.
- Luego, el operativo de evaluación estandarizada Aprender 2016, que generó un amplio rechazo y la necesidad de construir argumentaciones válidas para la resistencia.
- El cambio en la dirección de las jornadas del PNFP, que los compañeros participantes valorizaban no sólo como espacios de discusión pedagógica sumamente necesarios, sino como resultado de la lucha y parte del acuerdo paritario.
- Despidos en el ministerio de educación nacional con desmantelamiento de áreas y programas socioeducativos, toma del ministerio.
- Dichos del ministro de Nación sobre una nueva campaña del desierto, el sistema educativo como máquina de hacer chorizos, entre otras frases entre provocadoras y desafortunadas.
- Desmantelamiento del PNFP y entrega de recursos del mismo a instituciones privadas y fundaciones/ONG's.

(Este breve *racconto* abarca hasta fines de 2016, sólo teniendo en cuenta las cuestiones inherentes a educación, sin tener en cuenta nuevos embates que se han dado desde el comienzo de 2017).

Las discusiones dadas en los distintos foros virtuales y encuentros presenciales fueron dando forma a una serie de escritos que decidimos compilar, ya que la reflexión de los compañeros resultó en un corpus de argumentaciones tan novedosas como necesarias, al punto que consideramos necesario ponerlas a disposición pública. La producción colectiva de argumentos en torno a las realidades escolares de la provincia de Buenos Aires, la documentación de experiencias, la escritura como ejercicio reflexivo fueron los pilares que acompañaron esta decisión.

Las mencionadas cuestiones de la coyuntura, como decíamos, se entretejieron con el desarrollo del seminario marcando el rumbo de las discusiones, y delineando las características de la publicación que se decidió hacer dada la profundidad de las argumentaciones que se encontraron en los foros y en los trabajos finales del seminario.

DISCUSIONES ACERCA DEL SENTIDO COMÚN, EL NEOLIBERALISMO Y LA MERITOCRACIA

A lo largo del seminario constantemente se hicieron alusiones a la meritocracia, sobre todo teniendo en cuenta que en los medios de comunicación y en las redes sociales, se estaba dando una discusión fuertísima respecto del cambio de los regímenes académicos y el regreso de la posibilidad de aplazar a los estudiantes y acrecentar así la repitencia. Ante el pedido de recoger el sentido común que circula, en la actividad "en la escuela se anda diciendo" aparecieron frases que impactaban por su crudeza a los compañeros, quienes, como militantes y apoyados en los materiales del seminario, reflexionaban al respecto, poniendo constantemente en valor la experiencia colectiva como central a la hora de interactuar con quienes expresan este

tipo de pensamientos dentro de las escuelas.[3]

En los foros aparecieron también, fuertemente señaladas, las salas de maestros/profesores como espacios "ambivalentes", o bien escenario de desesperanza en algunos casos, con docentes que no quieren/pueden hacer nada distinto[4], o bien como espacios de posibilidad[5].

En la discusión que resalta la importancia de lo colectivo como forma de trabajo constante, es un buen intersticio para acercarse a aquellos docentes que están "solos", por las suyas, que no comparten las frases cargadas de prejuicios, que hacen experiencias educativas interesantes pero que no se anclan en un espacio de discusión, al menos para establecer ciertas discusiones que atañen a la comunidad educativa en su conjunto.

El foro también dio espacio para la pregunta, para el interrogante, que queda abierto e interpela a quien quiera escucharlo:

> (…) Son tiempos en los que se van a profundizar los conflictos sociales y gremiales; tiempos que van a repercutir hacia el interior de la Escuela Pública porque sus principales protagonistas se verán perjudicados: niñas/os, adolescentes y jóvenes. La pregunta es, ¿hasta dónde los docentes vamos a acompañar y a luchar para que esos derechos no sean cercenados? Una vez más, y desde el rol que nos corresponda hacer junto a la organización gremial, está en nosotros poder cambiar el rumbo de la historia. (Textuales obtenidos del foro de la actividad 2 del campus virtual).
>
> (…) ¿Qué modelo de adultos les estamos mostrando? ¿Qué tipo de Estado queremos cuando no nos mostramos como parte del Estado? ¿Qué futuro nos entusiasma si no somos parte de las opciones de un presente que los quiere ver mejores que sus antecesores? Todas las respuestas siguen estando en nosotros, como sujetos colectivos y diversos. Llegado el momento cuando el Gobierno que no arbitre los medios para su mejor futuro esté solicitando su voto, tendremos que saber cuánto impactó el libre pensamiento, los derechos, la memoria, el bien común, la solidaridad, en sus vidas. Esa parte de la batalla cultural es nuestra. (Textuales obtenidos del foro de la actividad 2 del campus virtual).

Aparece también un temor por lo que se vislumbra, a partir de nuevas políticas públicas que otorgan nuevamente valor pedagógico a la "repitencia"; se considera que estas políticas no se referencian en la educación como derecho social, sino que ponen el foco en las capacidades individuales,

[3] Ante el pedido de anotar frases que circulaban por las salas de profesores, algunas de las que aparecieron son: "Antes no teníamos calefacción e íbamos a la escuela igual", "... Esto de la inclusión es un desastre, nos meten a todos los pibes acá adentro y nosotras/os los tenemos que aguantar", "tiene que haber un cambio, como estábamos no podíamos seguir. Queremos que los alumnos vengan a estudiar realmente, ¡no estamos para hacer asistencialismo!" entre otras del mismo tenor. (Frases de la actividad "En las Escuelas andan diciendo")

[4] Esto se ve en intervenciones como: "En la sala de profesores, aún se escuchan muchas voces que pregonan una educación basada en la homogeneidad, que implementa opciones segregadas para aquellos categorizados como diferentes." o "No sólo en la sala de profesor@s también en jornadas y actos públicos fueron lugares de notoria visibilidad al rechazo de las políticas de inclusión de aquellos que añoraban las amonestaciones, los aplazos y la autoridad arbitraria que emanaba sólo por la portación de cargo y no por el respeto ganado dentro del aula". (Textuales obtenidos del foro de la actividad 2 del campus virtual)

[5] Esto se ve en comentarios como "La SALA DE MAESTROS suele ser un espacio en el que se pueden compartir experiencias, y donde además uno aprende a poder mirar lo que cada alumno trae, lo que yo le estoy dando y lo que también le daría el otro." o "cuando hablamos en sala de profesores para mí es un momento importante en el cual uno comparte esos proyectos que trabaja en la escuela e intenta contagiar a sus compañeros para que asuman ese compromiso" (Textuales obtenidos del foro de la actividad 2 del campus virtual)

el esfuerzo y la meritocracia:

> (…) una de las discusiones o cuestiones más recurrentes en sala de profesores alude a que las políticas de inclusión para el nivel resultan "engañosas" dado que el ingreso irrestricto, sin examen de ingreso, no garantiza la permanencia o el egreso de los alumnos/as. Por otra parte, se suma un importante listado de operaciones, conocimientos y habilidades que los alumnos/as no tienen al momento de hacer su ingreso al Instituto. Es decir, en Terciario se reproduce la misma lógica de culpabilización que en los demás niveles y modalidades, considerando además que es un nivel no obligatorio. (Textuales obtenidos del foro de la actividad 2 del campus virtual).

Ante esto, y luego de concluido el seminario, con tiempos de trabajo en grupos y reflexiones colectivas, los compañeros proponen: "En la dicotomía democracia o meritocracia somos cada uno de nosotros quienes defendemos la escuela pública, la educación con calidad, la inclusión verdadera, sentido democrático propio del proceso de enseñanza aprendizaje" (Compañeros de Ramallo).

> (…) Así la escuela, aún es terreno fértil para la filosofía de la meritocracia, que desdibuja los lazos y redes sociales, en favor de las competencias individuales. En éste sentido, un componente didáctico como la evaluación, que además es un importante elemento político –pedagógico, puede ser puesto en tensión entre la corriente meritocrática o las pedagogías emancipadoras. De hecho el Operativo Aprender, fue muestra de la manipulación del dispositivo, al servicio de la mercantilización educativa. (Compañeros de Lincoln)

DISCUSIONES SOBRE INCLUSIÓN, EXCLUSIÓN Y POLÍTICAS PÚBLICAS

Las políticas públicas, tanto educativas como sociales, aparecen constantemente en los relatos de las actividades, también con una doble entrada: en algunas escuelas se valoran luego de haberlas perdido, o se espera que mágicamente aparezcan recursos que no llegarán, poniéndose en evidencia que el Estado se desrrenponsabiliza de su deber de garantizar el derecho a la educación. Queda de manifiesto también, entre otras medidas, en el desmantelamiento de programas nacionales que optimizaban las propuestas artísticas, tecnológicas, deportivas y ciudadanas, además de la subejecución del presupuesto universitario, y, en muchos casos se hace hincapié en el desmantelamiento del PIIE.

Aparece fuertemente la inclusión, asociada a las políticas sociales y de formación, como mencionada con fuerte desprecio por muchos actores de la escuela[6]. En los relatos queda expuesto que la igualdad y la inclusión son pensadas de modo diferente por los maestros/profesores con los cuales se trabaja en cada institución. La polisemia del término inclusión, a veces entendida exclusivamente como inclusión física en las aulas y otras, entendida como ampliación de las oportunidades de transmisión para "hacerse de la cultura", no imaginada como singular sino como plural. Cultura como acceso a otros mundos, distintos de los que cada uno de nosotros habita. Esta inclusión abarca lo socio-recreativo sin renunciar a lo sustantivo, que es la producción y distribución del conocimiento. Creer en el potencial que tiene cada alumno para aprender es la premisa inicial para que el hecho educativo acontezca.

En este sentido, se ponen sobre la mesa los proyectos institucionales colecti-

[6]A través de frases como "tienen hijos por la asignación. Viven del plan." o "con tanto comedor escolar, las madres no son capaces de agarrar la olla, te lo mandan a comer a la escuela" (Frases de la actividad "En las Escuelas andan diciendo")

vos, producto del trabajo colaborativo, puesto en marcha en las experiencias conocidas en el marco del MPL[7], para continuar armando la trama que se necesita para enfrentar el "sálvese quien pueda" que nos propone la ideología neoliberal que sustenta la actual política educativa. Muchas de las políticas públicas que estaban vigentes motorizaron interesantes proyectos educativos, elevando la autoestima de los estudiantes, que se apropiaron de conocimientos que funcionan como herramientas de intervención en sus realidades personales y sociales.

Se expresan, en palabras propias de nuestros compañeros, la potencia de las actividades y la fortaleza que les imprime poder compartirlas en espacios como los del MPL:

> TODXS LOS PIBES TIENEN DERECHOS: creando canales que le permitan a las familias entender de lo valioso de estos derechos adquiridos por sus hijos, brindando talleres, jornadas abiertas a la comunidad en las que se remarque la importancia de la defensa en conjunto de estos, ya que la arremetida de las políticas neoliberales se muestran como fragmentadoras y en última instancia, como una herramienta que permite cercenar los derechos que han llevado tanto tiempo de lucha a los movimientos obreros y sociales. (Compañeros de San Nicolás).
>
> (…) Las jornadas pedagógicas latinoamericanas organizadas por Suteba, el año pasado, fueron una clara demostración de esta última reflexión. A lo largo y a lo ancho del país, las escuelas públicas de la Patria se organizan, trabajan sobre proyectos educativos y cooperativos, generan redes de inclusión y participación hacia el interior de las instituciones con una valorable impronta hacia su comunidad de entorno. En más de una oportunidad, podemos visibilizar que no estamos solos, a pesar de que hoy los vientos neoliberales vuelven a ensombrecer el campo popular. (Compañeros de Junín).
>
> (…) Si volvemos al caso presentado, lo que se produce en varias de las clases, la salida educativa, su posterior análisis y profundización conceptual sumado al intercambio con las estudiantes de la carrera de historia, no sólo se origina una experiencia educativa más. Se construyen conocimientos de modo colectivo, vínculos entre sujetos que trascienden la práctica cotidiana del individuo/docente. Esto se vivenció también con y en el MPL. Como organización sindical pudimos constatar entre docentes y estudiantes el significado de las prácticas pedagógicas colectivas, cuyo producto pedagógico es el conocimiento significativo, que superan las pruebas estandarizadas internacionales que responden a intereses del mercado, son meritocráticas. (Compañeros de Coronel Suárez).

[7] Por ejemplo: "Particularmente, en el nivel secundario, he usado diversas y diferentes estrategias de evaluación. Sin embargo, me interesa plantear la diferencia que se observa entre la clase convencional y el Programa Jóvenes y Memoria provincial. ¿Por qué? Porque en estas experiencias no necesariamente se trabaja con grupos graduados, en tiempos y espacios típicos del desarrollo del diseño curricular de una materia. Esto pudo verse también en hermosas experiencias inclusivas del MPL. En estos proyectos con jóvenes podemos valorar la formación de sujetos de derecho/ciudadanos que tienen logros que superan la calificación numérica, dado que, el desarrollo de la experiencia marca las trayectorias escolares de lxs chicxs. Es importante destacar que, en estos programas, no hay evaluación formal. Si hay una construcción de saberes, orientado por el docente, pero es el/la estudiante es el protagonista, siendo un proceso democrático, donde hay co-evaluación, evitando el verticalismo y se produce una distribución del "poder" más equitativa, se apunta a la producción de un trabajo de modo colaborativo" (Textuales obtenidos del foro de la actividad 2 del campus virtual)

DISCUSIONES SOBRE EVALUACIÓN

Tal como dijimos, un tratamiento aparte merece el tópico "evaluación", que si bien formaba parte del planteo original del seminario, fue tomando mayor relevancia con el advenimiento de la noticia de la aplicación de una prueba estandarizada censal, "Aprender 2016", lo cual resignificó la discusión que se venía llevando a cabo sobre las pruebas estandarizadas y los múltiples significados que las mismas tienen sobre el trabajo docente y sobre el derecho a la educación. En las frases, al comienzo del seminario, cuando el operativo aún no estaba en los medios ni en la discusión, la evaluación aparecía centrada en la cuestión de los aplazos, mencionando una cierta falta de autocrítica del propio accionar como docentes[8] o de la potestad de los directivos de cambiar las notas. Aparecía en los comentarios cierta discusión sobre la necesidad de revisar los usos de la evaluación en el aula, en relación tanto al aprendizaje como a la inclusión. Se ponía en discusión cómo la "nota" podía afectar una trayectoria que no necesariamente la reflejaba.

Con la noticia de la aplicación del "Aprender 2016", la discusión se tornó más profunda y se revitalizó la búsqueda de argumentos para el rechazo de las pruebas estandarizadas. El rumbo del seminario se vio afectado por la cuestión coyuntural, por lo que se propusieron actividades para la construcción y presentación de argumentos, basados en prácticas evaluativas que propiciaron los aprendizajes y la inclusión, por sobre prácticas evaluativas expulsivas y meritocráticas.

Los compañeros aportaron experiencias sumamente interesantes. Evaluaciones en las que lo importante era el proceso de enseñanza y aprendizaje y no sólo la medición o calificación unilateral de los docentes a los alumnos. En la mayoría de los relatos quedaba claro que esta práctica es diaria y muy reflexionada. Aparecieron también interesantísimas experiencias de prácticas evaluativas horizontales y entre pares, interpretadas como sumamente positivas por los compañeros, por ejemplo: "Lo que yo usé mucho (...) es la autoevaluación que genere en ellos la metacognición. Por ejemplo: Al final de cada trimestre deben contestar por escrito las siguientes preguntas: Observa tu carpeta y contesta 1) ¿Qué aprendiste en este trimestre? 2) ¿Qué te falta afianzar? 3) ¿Qué te gustaría aprender en el próximo trimestre? 4) ¿Qué nota te pondrías? Después que cada alumno lo expone, a continuación, yo les digo cual es la nota que yo le pondría. Por lo general siempre ellos se ponen menos nota de la que yo le pondría. Les explico por qué detallando todos los logros que yo noté. Y al final se pone la nota para comunicación a la familia que deben traer firmada". O:

> (…) Logramos en el último año de primaria realizar el Encuentro Distrital por zonas, de mini deporte, con la participación de todos los niños/as de la sección, sin el formato de competencia, sin puestos, ni premiados/as.
> Las reglas son adaptadas y acordadas entre los/as alumnos/as en los juegos de mini deporte de equipo y en atletismo es Cooperativo y con handicap para quienes lo requieran.
> No hay categorías por edad cronológica sino por trayectoria, regulando la participación de los alumnos/as con mucha sobreedad (cantidad por equipo) si es necesario por la potencia, la fuerza ...
> Esta instancia de Encuentros es, en sí misma, una instancia de aprendizaje y autoevaluación, donde participan todo/as, cada uno adaptando las reglas a sus aprendizajes, donde nadie queda excluido por no ser el más hábil o más rápido (...). Todos interpretan que son capaces de aportar sus saberes al conjunto para una meta en común y no sienten la presión de que sus errores los alejarán del

[8] Frases como "Me desaprobó la mitad del curso..." o "Quieren todo servido. Si no lo aprobás, después el director le cambia la nota." (Frases de la actividad "En las Escuelas andan diciendo")

podio.
Al final del ciclo escolar casi todos los grupos manifiestan que les gustó, porque participaron todos, nadie se quedó sin jugar y salieron a jugar con otras escuelas todos juntos.
No hacen mención a la premiación; reconocen lo que aprendieron y lo que deben mejorar desde lo sociomotor. (Textuales obtenidos del foro de la actividad 3 del campus virtual).

Algo llamativo a pensar es que en algunos de los relatos, este tipo de evaluación, formativa, inclusiva y discutida con los alumnos, se da muchas veces sólo dentro del aula, sin ser puesta en discusión con otros docentes y en algunos casos, incluso, en contra de lo que "dictan" los directivos o inspectores: "Mi jefa de departamento nos pide que realicemos evaluaciones a lo largo del año en la que los alumnos tengan que estudiar en sus casas. No sé exactamente qué pretende cuando pide eso, no le hago caso", o bien en cómo se torna dificultoso discutir estas cuestiones pedagógicas de manera colectiva: "Sin dudas, las Reuniones de Equipo Escolar Básico son espacios, muchas veces de difícil sostenimiento, por las dinámicas institucionales y por la reticencia de muchos Equipos Directivos a instalarlas como un mecanismo de construcción colectiva y de corresponsabilidad en el trabajo docente". (Textuales obtenidos del foro de la actividad 3 del campus virtual).

Asimismo, apareció en varios relatos la mención de que son los alumnos, muchas veces, quienes interpelan estas formas de evaluar por no considerarlas "verdaderas", esperando la nota y la prueba escrita: "Hoy mi hijo menor, que está preocupado por lo que vendrá en el boletín, me dijo que el profe de itinerario no les toma evaluación, solamente un trabajo práctico para hacer en casa. El pibe también está colonizado por la idea de que la evaluación es la hoja con consignas que tenés que hacer solo, en silencio y que solo vas a poder resolver si estudiaste antes en casa". "Se trataron de incluir en la evaluación diferentes tipos de conocimientos adquiridos a lo largo de la vida laboral. Sin embargo, algunos alumnos se resignaron a dejar la evaluación sin terminar, luego de la tercera clase de aplicación del trabajo de evaluación, por lo que me sentí fuertemente cuestionada en cuanto a la forma de evaluación, y al consultarlo con ellos, noté que no lo tomaban "en serio" como si fuera una "prueba normal". Son expresiones que nos demuestran una vez más la necesidad de interpelar el sentido común, con toda la comunidad educativa."

Estos elementos se pusieron en juego en la discusión sobre el Operativo Aprender, y se pudieron generar algunas reflexiones y argumentos para debatir sobre la incidencia de las formas de evaluar en los procesos de enseñanza y aprendizaje, poniendo de manifiesto que lo que estamos haciendo no es mera oposición sino un intento de dar la discusión política-pedagógica con fundamentos producidos y estructurados colectivamente: "seguimos trabajando con los equipos docentes para desnaturalizar la evaluación como instrumento de control y hasta de poder."

Es interesante destacar que mientras estas discusiones se daban en el campus virtual, los materiales del seminario y lo trabajado en los foros fueron insumo de los encuentros presenciales de las seccionales, y las clases 2 y 3 fueron puestas a disposición, utilizadas en reuniones de CTERA y SUTEBA, donde se discutieron las posiciones político-pedagógicas respecto del Operativo Aprender 2016.

En el marco de esas jornadas, y como producción final del seminario, los compañeros aportaron algunas interesantes reflexiones y argumentaciones discutiendo profundamente y punto a punto cada embate.

"En el mismo sentido reaparecen también intentos de implementación de políticas didácticas que se presentan como novedosas y salvadoras y un aplicacionismo

de concepciones como la "conciencia fonológica", "las neurociencias" o "la comprensión lectora" pensada ésta como destreza o competencia (no en el marco de los quehaceres del lector que han de ser adquiridos como práctica en el ámbito de una comunidad de lectores) recortando el sentido complejo que los procesos de aprendizaje implican en un reduccionismo, a los aspectos fisiológicos y neuronales, dejando sólo al sujeto del aprendizaje frente a sus "capacidades" y "competencias" y dejando fuera los entramados socio culturales implicados en éste proceso. (…) Cada uno de estos aspectos focalizan en el trabajo individual en una concepción del aprendizaje como adquisición de "habilidades" y "desarrollo de competencias" tal cual se presenta en los materiales del nuevo programa de formación PNFP, poniendo de relevancia nuevamente un trabajo fragmentado, donde la reproducción de conocimientos niega absolutamente la concepción de aprendizaje como construcción colectiva y la comunidad de aprendizaje como un ámbito de producción de conocimientos donde docentes y alumnos interactúan y retroalimentan el proceso" (Compañeros de Florencio Varela).

> (…) A partir de esta experiencia podemos echar por tierra frases del tipo 'en la escuela andan diciendo'; o 'por considerar uno que tiene problemas se perjudica al resto', atender a las diferencias de Nicolás a la hora de pensar la evaluación, funcionó como la posibilidad de expresión de sus saberes, así como la construcción de otros nuevos para él y todo el grupo. Otra frase para contra argumentar con este caso es 'las computadoras que mandan no sirven para nada, son una porquería', en la experiencia citada queda también en evidencia la integración de las Tics como parte del currículum, en este formando parte de los instrumentos de evaluación propuestos (Compañeros de Cnel. Suárez).

DISCUSIONES SOBRE TRABAJO DOCENTE Y ACTIVIDAD SINDICAL

Muchas intervenciones de los compañeros hacen hincapié en los paradigmas y posturas de los docentes, por cierta disociación entre discursos y prácticas. Se traen a colación preguntas sobre la identidad docente, la discusión profesional-trabajador y, otra disyuntiva, entre puesto de trabajo y responsabilidad frente a otros sujetos. Son muy interesantes todas las reflexiones que reposicionan la importancia de la dimensión institucional, de la mirada de la escuela sobre sí misma, del trabajo en equipo y con otras instituciones u organizaciones. En algunas intervenciones aparece mencionada una discusión, que será necesario profundizar, respecto de la descalificación por parte de la sociedad que sufren los docentes respecto de su trabajo y, más específicamente, la fuerte presión del sentido común sobre la acción sindical y de militancia.

Aparece también fuertemente mencionado el PNFP como una política por excelencia, defendida desde el sindicato y considerada como un excelente espacio para trabajar institucionalmente, aunque se teme el vaciamiento del mismo por parte del nuevo gobierno[9].

El sindicato aparece fuerte en las frases que se escuchan en las salas de profesores[10]**.** Estos comentarios han generado reflexiones interesantes por parte de los compañeros, que van en general dentro del tono de la siguiente intervención:

[9] En este sentido, desde el SUTEBA se viene denunciando este vaciamiento y armando propuestas de trabajo para las Jornadas Institucionales que fueron divulgadas a través del campus.

[10] "Esto de los paros se les va a terminar; los sindicalistas son todos unos vagos que no quieren trabajar" o "... los docentes se aprovechan de los derechos que han conseguido los sindicatos, y el que no se aprovecha no tiene ningún beneficio." (Frases de la actividad: "En las Escuelas andan diciendo")

> (…) Rechazar de plano lo que asevera el otro puede obturar una buena discusión. Afirmaciones como ésta, convertidas en creencias populares, se asientan en mitos y realidades, que conviene analizar dialogando con los compañeros. Es útil comenzar aceptando lo "cuestionable" de cada concepto, para luego defender, explicar y reforzar los términos reales y concretos que éstos significan positivamente, sobre todo en nuestra organización. El paro provoca malestar en todos los sectores, sobre todo cuando es tan mal utilizado en seguidillas de derroche por fuera de la unidad sindical. Pero si es consultado con las bases dentro de un plan progresivo de medidas de fuerza es la última herramienta, garantida por la Constitución y la más efectiva. El menosprecio al sindicalista y su trabajo refiere a la existencia de algún modelo sindical, vertical, burocrático, devenido en empresarial. Que claramente no es nuestro caso. Ya que cuando nuestros compañeros dirigentes salen de la escena cotidiana escolar, comienzan a "vagar" incansablemente y sin horarios acotados, por toda clase de organismos, sociales, políticos, pedagógicos, territoriales etc. Sosteniendo la lucha por las mejores condiciones de trabajo del resto de sus compañeros representados. Y los derechos que hoy tenemos garantizados costaron la sangre de miles de obreros y delegados sindicales a quienes debemos honrar. Nuestra organización y sus responsables, ampliamente dan fe con su accionar y resisten cualquier tipo de archivo.

Así, los compañeros reconocen y redoblan esfuerzos para encontrar las palabras y el tono adecuado para discutir:

> En nosotros está en socializar, compartir y brindar las herramientas necesarias para que los trabajadores se apropien de sus derechos a través de charlas, material de lectura, visita a escuelas, respuestas a sus dudas, invitar a participar de las actividades que se realizan en el sindicato como marchas, salidas culturales, charlas informativas. Visitar y armar diferentes estrategias como por ejemplo un organigrama en donde estará establecidas cada visita realizada y cada material brindado a esa institución. Armar diferentes encuentros en donde se conversará sobre dudas, sobre logros y sobre acciones a realizar. Mostrar a través de cine- debate sobre la historia sindical, como por ejemplo la carpa blanca, el movimiento pedagógico, entrevistas/ visitas al sindicato de nuestros compañeros que nos representan en los diferentes medios de comunicación. (Ya que muchos compañeros solo los conocen por esos medios), etc." (Gabriela Pavón).
>
> Discutimos mucho sobre esto en los tiempos del arribo del programa Aprender, advertimos que se torna muy necesario seguir discutiendo, posicionarnos como trabajadores de la educación en defensa de nuestra tarea: "enseñar". Hoy, más que nunca, tomar la educación en nuestras manos, para que no nos la arrebate el mercado, nutrirnos de nuestras luchas históricas en defensa de la escuela pública, para tener siempre presente de dónde venimos y de lo que somos capaces. Asumimos como desafío, las palabras de nuestra querida compañera Stella Maldonado "Si no pensamos que hay un futuro para ellos no podemos enseñar y si alguien piensa que no hay un futuro mejor para ellos que no sea maestro, que no sea maestra, que no sea profesor, que no sea profesora (Compañeros de Florencio Varela).

A MODO DE CIERRE

La realización de este tercer seminario semipresencial nos ha permitido desarrollar una serie de temas que, creemos, es necesario estudiar y debatir con la plasticidad suficiente para dar las discusiones en función de las necesidades coyunturales y aportando argumentaciones a las acciones sindicales en un contexto más amplio.

Consideramos que, junto con los compañeros, hemos generado un aporte significativo en tanto hemos podido, en cierta forma, brindar algunas respuestas a interrogantes que se dan en muchos espacios de discusión, entre ellos, la comunicación entre distintas generaciones de docentes. El campus virtual y las actividades que hemos propuesto en él, resultaron un espacio de reflexión en el que docentes con varios años de antigüedad y docentes nóveles, han encontrado, a través de la escritura, un espacio en el que convergen y comparten experiencias y pensamientos.

Por otra parte, encontramos que, con algunas de las actividades propuestas en las distintas versiones del seminario y en diferentes formatos, buscaron ir a la escuela y volver al campus virtual; apareció una manera de traer a la vista de todos, lo pensado y no dicho, lo "no políticamente correcto", no para ser juzgado sino para ser puesto en discusión, y esa visualización ha contribuido a la generación de argumentos de lucha y militancia.

Ante los intentos, por parte del gobierno y de los medios, de denostar a los docentes, de mostrarlos como una masa desarticulada y reemplazable, estas reflexiones muestran como hemos podido correrrnos del enfrentamiento basado en el enojo y la agresión, para pensar en estilos discursivos que buscan acercamientos a través de la palabra autorizada por la propia reflexión y amparada por la institucionalidad que brinda el sindicato, por estar basada en la práctica y en la experiencia, además de en la construcción colectiva.

Este seminario y las producciones de los compañeros constituyen así un aporte más en la red de conocimientos que se pone a disposición desde el SUTEBA, para seguir creando, enseñando y luchando por el derecho a la educación de todas y todos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Arias, V. (2014). Skliar: una educación para cualquiera y para cada uno. En *Mdzol.* Sociedad. Recuperado de: https://www.mdzol.com/sociedad/Skliar-Una-educacion-para-cualquiera-y-para-cada-uno-20141002-0185.html

Artieda, T. y otros (2016). Primeras lecturas sobre el nuevo escenario de la Educación Nacional. En *Conversaciones necesarias entre educación, cultura y política*. Recuperado de: https://conversacionesnecesarias.org/2016/04/

Badano, M. del R. y Ríos, J. (2014). *Trabajo docente y pensamiento crítico: políticas, prácticas, saberes y transformación social*. Red Latinoamericana de estudios sobre Trabajo Docente. II Seminario Nacional de la Red Estrado. Paraná: Editorial Fundación La Hendija.

Birgin, A. (1999). *El trabajo de enseñar. Entre la vocación y el mercado: las nuevas reglas del juego*. Buenos Aires: Troquel.

Calvento, M. (2006). *Pobreza en América Latina: la experiencia argentina en la década de 1990*. Recuperado de: http://www.ub.edu/geocrit/sn/sn- 212.htm

CEPAL (2012). *Cambio estructural para la igualdad. Una visión integrada del desarrollo*. Santiago de Chile: CEPAL.

CTERA (2009). *Nadie aprende repitiendo. Multiplicar las oportunidades y las experiencias de aprendizaje.* Informes y estudios sobre la situación educativa Nº 9. Buenos Aires. Recuperado de: http://www.ctera.org.ar/index.php/educacion/politicas-educativas/item/2347-ctera-dice-no-al-operativo-nacional-de-evaluacion-aprender-2016

Ezcurra, D. (2016). *Contexto sociohistórico nacional y latinoamericano*. Recuperado de: http://mediateca.ctera.org.ar/items/show/198

Feldfeber, M. (2016). *La cultura de la evaluación y sus (des) vinculaciones con el derecho a la educación*. Recuperado de: https://conversacionesnecesarias.org/2016/05/29/la-cultura-de-la-evaluacion-y-sus-des-vinculaciones-con-el-derecho-a-la-educacion/

Fontana, A. (2014). *La construcción de la igualdad en la escuela desde la perspectiva de los directores. Análisis y narrativa de tres casos*. (Tesis de Maestría no publicada). FLACSO.

Gallegos, M. (2008). La nueva fase de políticas de la calidad educativa en Latinoamérica y el Caribe: medición y evaluación del rendimiento académico En *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. XXXVIII, núm. 1-2, páginas 9 -34. Distrito Federal, México: Centro de Estudios Educativos, A.C.

Galli, G. y Bolton, P. (2015). De quién es la calidad educativa. En *Revista Para Juanito.* Segunda época, N°7.

González, H. (2009). Transformar el Trabajo Docente para transformar la escuela Tomar la educación en nuestras manos. En: González, H., Spessot, A., Rinaldi, M. R., Crespo, A., Escalante, M., *Reconociendo nuestro trabajo docente*. Mediateca pedagógica de CTERA. Recuperado de: http://mediateca.ctera.org.ar/items/show/116.

González, H., Spessot, A., Rinaldi, M.R., Crespo, A. Escalante, M. (2002). *Reconociendo nuestro trabajo docente. Un diálogo necesario entre teorías y prácticas*. Serie Formación y trabajo docente. Buenos Aires: Ediciones CTERA.

IEAL (2015). *La estandarización de la evaluación. Las pruebas nacionales e internacionales ¿medición o evaluación?* Recuperado de: www.ei-ie-al.org/publicaciones

Imen, P. (2008). Políticas Educativas y modos de trabajo docente en Argentina: un recorrido por las imposiciones y resistencias entre la reproducción y la emancipación. En *Perspectiva.* Recuperado de: https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/download/2175-795x.2008v26n2p401/11416

Lerner, D. (2014). Las trayectorias escolares: continuidades y rupturas. Argumentos para el debate: efectos nocivos de la repitencia - condiciones para asegurar la continuidad. En *Encuentro Provincial de Secretarios de Educación y Cultural de SUTEBA*. Buenos Aires, Argentina.

Ministerio de Educación y Deportes (2016). Manual de aplicación - Aprender 2016. Secretaría de Evaluación Educativa. Recuperado de: https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/las_claves_de_aprender.pdf

Ministerio de Educación y Deportes (2016). *Aprender 2016*. Secretaría de Evaluación Educativa. Recuperado de: https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/como_nos_preparamos_primaria.pdf

OCDE (2014). *El programa PISA de la OCDE ¿Qué es y para qué sirve?* Recuperado de: https://www.oecd.org/pisa/publicacionesdepisaenespaol.htm

Paulozzo, M. (2016) Evaluar no es tomar examen. En *Conversaciones necesarias*. Recuperado de: https://conversacionesnecesarias.org/2016/06/05/evaluar-no-es-tomar-examen/

Puigróss, A. (2016). El perfecto negocio de la educación. *Página 12*. Recuperado de: http://www.pagina12.com.ar/diario/elpais/1-304066-2016-07-13.html

Sánchez, Cerón, M. y Corte Cruz, M. (2013). Las evaluaciones estandarizadas: sus efectos en tres países latinoamericanos. *Revista latinoamericana de estudios educativos*. Vol. XLIII, núm. 1, pp.97-124.

Sisto, V. y otros (2009). Nuevo Management Público en Chile e Identidad. El

caso de los docentes de educación pública. *IV Jornadas Universitarias. III Congreso Latinoamericano de Psicología del Trabajo.* Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires. Balvanera y San Telmo, Buenos Aires, Argentina. Recuperado de: http://23118.psi.uba.ar/academica/carrerasdegrado/psicologia/informacion_adicional/obligatorias/040_trabajo1/cdcongreso/CD/TRABAJOS%20LIBRES/DISCIPLINAS/2.pdf

SUTEBA (s/f) *Seminario "Prácticas Emancipatorias en la Escuela, debates y desafíos actuales" Clase 01*. Recuperado en: www.campus.suteba.org,ar

SUTEBA (2008) Herramientas para la lucha docente: una construcción histórica. En *La Educación en nuestras manos.* Recuperado de: www.suteba.org.ar/files/4935.pdf

SUTEBA (2012) *Trabajo colectivo vs. trabajo fragmentado e individual*. Manuscrito inédito. Producción del equipo de la Secretaría de Educación y Cultura de SUTEBA. Recuperado de: http://www.sanjuan.edu.ar/mesj/LinkClick.aspx?fileticket=oaD4pOWUkEE%3D&tabid=655

SUTEBA (2016). *¿Qué hay de nuevo, viejo? La evaluación de los aprendizajes de los alumnos en estos tiempos neoliberales.* Clase del Seminario "Prácticas emancipatorias en la escuela: debates y desafíos actuales".

Torres del Castillo, R. M. (2014). ¡Paren PISA! *Otra Educación*. *Un blog de educación ciudadana sobre educación, aprendizaje a lo largo de la vida y política.* Recuperado de: https://otra-educacion.blogspot.com/2014/05/stop-pisa-paren-pisa.html

LA PROBLEMATIZACIÓN DE LA INCLUSIÓN EDUCATIVA EN LA CURRÍCULA DE LA FORMACIÓN DOCENTE

Isquierdo, Mónica | Pierri, Leticia[1]

RESUMEN

El tema que abordamos es el del nuevo modelo de inclusión educativa, con énfasis en las estrategias para la participación territorial en el Uruguay. Nos referimos a estrategias de descentralización e integración territorial que involucran formas de control centralizado. Nuestros objetivos son describir dicho modelo y comprenderlo críticamente desde la formación inicial del profesorado, en el marco del derecho a la educación. Realizamos relevamientos documentales y bibliográficos para reflexionar desde la formación y el trabajo docente en la actualidad.

INTRODUCCIÓN: LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE ANTE UN NUEVO MODELO EDUCATIVO

En esta oportunidad, partimos de la siguiente pregunta: ¿Cómo educar —en los establecimientos de formación inicial del profesorado— involucrando estrategias críticas de indagación sobre las dinámicas actuales de inclusión en la educación media?

La pregunta se enmarca en consideraciones acerca de las actuales políticas educativas nacionales del Uruguay, así como acerca de las políticas regionales y globales. Si bien tenemos en cuenta a la formación docente en su conjunto, la pregunta se refiere especialmente a la formación de profesores de educación media: de esa manera también tomamos como objeto de análisis nuestra propia formación y actualización, así como nuestro trabajo en las instituciones de pertenencia.

Presentamos adicionalmente otros dos factores que enmarcan a la pregunta: primero, destacamos un aspecto en la concepción del perfil del egresado de formación docente; segundo, especificamos qué concepto de inclusión educativa entendemos más pertinente para nuestro enfoque.

Respecto a la formación docente, mencionamos que en el Sistema Único Nacional vigente (Consejo de Formación en Educación [en adelante: CFE]: 2008[2]) se especifica que ser docente supone, entre otros aspectos, ser un profesional con protagonismo en los "procesos de discusión, elaboración y definición de las políticas educativas". Entendemos que dicha característica del perfil docente debe ser preservada frente a los cambios institucionales para la formación en educación. También debe ser comprendida de un modo socio-histórico, actualizada conceptualmente, así como promovida, tanto en los fundamentos de los planes como en los contenidos conceptuales de los programas y en las prácticas educativas en su conjunto.

Respecto al concepto de inclusión educativa, dado su carácter polisémico, nos remitimos a lo que entendemos como principal en la actualidad:

---

[1] IPA-CFE-ANEP (Uruguay).

2 - El CFE fue institucionalmente precedido por la Dirección de Formación y Perfeccionamiento Docente. El plan de estudios vigente en la actualidad fue creado durante el funcionamiento de dicha Dirección.

> El término "inclusión educativa" —de fuerte vitalidad en el discurso educativo— resignifica el concepto de "equidad educativa". Simultáneamente, la expresión es indicativa de los esfuerzos académicos y profesionales para construir un nuevo paradigma educativo (Aguerrondo, 2008) en el que se reconocen seis énfasis nítidos: la advertencia que la desigualdad puede operar como una verdadera trampa para los docentes, la desnaturalización del fracaso escolar, la promoción de la diversidad de trayectorias educativas, la insistencia en la necesidad de quebrar la homogeneidad de la oferta, la personalización del proceso educativo y la resignificación del rol de maestros y profesores (Mancebo y Goyeneche, 2010: 7-8).

De todas las facetas constitutivas de una reforma del modelo educativo, no nos centraremos aquí en las formas de respuesta "a la diversidad" ni en las necesidades educativas especiales; tampoco conferiremos centralidad a la personalización del proceso educativo ni a las trayectorias sino a la resignificación del rol docente. Por supuesto que ello se encuentra vinculado a las otras facetas, pero es necesario profundizar en lo que más directamente involucra a una formación docente informada y reflexiva acerca de las políticas educativas. Es decir: ¿cómo las actuales políticas educativas para la inclusión resignifican al perfil y al rol docente —con énfasis en la educación media— y cómo esto nos interpela en los establecimientos de formación inicial docente?

LA EDUCACIÓN PÚBLICA ESTATAL Y LA INCLUSIÓN SOCIOEDUCATIVA

Según Mainardes (2015), para estudiar las políticas educativas debemos tener presente que el análisis "de" y "sobre" las políticas constituye un campo específico e interdisciplinario que tematiza eventos, mecanismos y estructuras. Se trataría de tres niveles de estudio: sobre los programas, sobre las lógicas de intervención y sobre las condiciones más generales que encuadran a las agendas.

En la formación del profesorado se debe incluir el estudio de las producciones académicas sobre las condicionantes más generales (o sea, sobre las políticas de la educación, procesos y estructuras que encuadran las agendas) así como sobre los programas y proyectos concretos. Pero son las lógicas de intervención —políticas educativas propiamente dichas— las que nos permiten visualizar qué relaciones existen entre los programas y proyectos concretos con la esfera política en sus condiciones socio-históricas. En esta ponencia nos remitimos a las actuales lógicas de intervención para la inclusión educativa en la educación media uruguaya, en un marco regional y global.

SOBRE LOS CONDICIONANTES MÁS GENERALES

Sabemos que son varias las condicionantes de relevancia, incluso las de carácter económico y presupuestal, mas optamos por explicitar primordialmente los lineamientos y normativas intervinientes. A tales efectos, nos remitimos a Espejo y Calvo (2015: 73-74), quienes afirman —respecto a los agentes internacionales— que la UNESCO y el sistema de Naciones Unidas son los que, históricamente, han propagado el ideario de la educación inclusiva de un modo enfático. Además, hacen constar que:

> No resulta difícil trazar paralelismos entre funciones estratégicas que conforman las políticas de inclusión en Uruguay y las líneas de intervención marcadas por la Unión Europea en la Agenda 2020. La involucración multiescala (a distintos niveles y con diferentes interlocutores), las estrategias

> preventivas de dos tipos, focalizadas y universales, y las oportunidades de reintegración configuran un discurso compartido casi en su totalidad por las coordenadas de la educación inclusiva uruguaya.

Ese ideario se introdujo como Principio de la Educación (Principio de "diversidad e inclusión educativa") a partir del artículo Nº 8 de la Ley General de Educación vigente en el Uruguay, Ley Nº 18 437 (2009)[3]:

> El Estado asegurará los derechos de aquellos colectivos minoritarios o en especial situación de vulnerabilidad, con el fin de asegurar la igualdad de oportunidades para el pleno ejercicio del derecho a la educación y su efectiva inclusión social. Para el efectivo cumplimiento del derecho a la educación, las propuestas educativas respetarán las capacidades diferentes y las características individuales de los educandos, de forma de alcanzar el pleno desarrollo de sus potencialidades (Ley General de Educación vigente en el Uruguay Nº 18 437, 2009: 2).

La inclusión en el sistema educativo de quienes están en edad de cursar la Educación Media es una de las líneas de trabajo de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP, 2017, b) conjuntamente con la ampliación del tiempo escolar y la "protección de las trayectorias educativas" para incrementar en todos los ciclos educativos el egreso. Se han estado desarrollando e implantando los sistemas de registro y seguimientos tecnológicos para asegurarse de que la oferta educativa sea, según se suele oficialmente afirmar, "disponible, adaptable y accesible" en cada territorio, con diversidad curricular y coordinación con la educación no formal.

La premisa es saber "quiénes son y dónde están" las poblaciones consideradas educativamente vulnerables. En mayo del año 2015 se creó la Dirección Sectorial de Integración Educativa[4] (DSIE) por parte del Consejo Directivo Central (ANEP, 2017 a). En dicho ámbito, el denominado "Sistema de Protección a las Trayectorias Educativas" (SPTE) tiene como objetivos la inserción, apoyo, retención y seguimiento de los estudiantes en todos los niveles de la educación formal para los sectores sociales que presentan mayor "riesgo de desvinculación".

SOBRE LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS

A continuación, abordamos las lógicas de intervención denominadas de "inclusión socioeducativa en clave territorial".

Si consideramos, en el marco de las publicaciones de la UNESCO, al análisis de Corbetta (2009), diremos que: el nuevo modelo de inclusión posiciona a la escuela desde un enfoque de territorio en políticas públicas, en la medida en que el "respeto a la diversidad" implicaría profundizar en las relaciones del establecimiento educativo con el "entorno geográfico y sociocultural".

La autora explicita que si no se territorializa la escuela con "vasos comunicantes" con los restantes sectores que conforman el territorio: "el riesgo sigue siendo que la meta de incluir a poblaciones en situación de desventaja siga recayendo sobre el propio esfuerzo de la escuela con escaso resultado" (Corbetta, 2009: 284).

¿Qué significa dicha afirmación, a nuestro entender? Ante todo, se pretende legitimar la sobrecarga de responsabilidades por parte de los establecimientos educativos en tanto descontextualiza las "situaciones de desventaja" y oculta el

3 - Promulgada el 12 de diciembre del año 2008.

4 - A dicha Dirección Sectorial (dependiente del Consejo Directivo Central – CoDiCen – de la ANEP) le compete, en los últimos años, el desarrollo de las políticas sistémicas de inclusión.

carácter estructural de las desigualdades. El enfoque de descentralización territorial, en su combinación con controles centralizados, promete resolver mágicamente los problemas sociales mientras profundiza el desdibujamiento de la función educativa formal en lo "socioeducativo".

Se especifica que se trata de un modelo desde una perspectiva "sistémica", en el que el territorio es el sistema mayor (universo) y la escuela es un subsistema (o parte) que interacciona con el sistema mayor y de esa forma cumple con sus funciones y responsabilidades. El Estado, en este modelo, involucra "participativamente" a los todos los "actores locales" como estrategia de descentralización.

Es claro que el término "participación" es susceptible de varias acepciones. Entonces, ¿cómo interpretamos aquí la actual concepción de "participación"? Planteamos, por ejemplo, que en Uruguay existe una estrategia de integración territorial oficialmente denominada "Todos por la Educación" (ANEP, 2017 c), tal que cada territorio —barrio o localidad— desarrolla su abordaje particular con los actores de la "comunidad" y con los recursos que ya se poseen en la misma.

Si tenemos en cuenta que, históricamente, las instituciones han creado redes para potenciar sus funciones: pensamos que este nuevo modelo sistémico "territorial" tiene como propósito destacado el trasladar más intensamente las responsabilidades de recursos y gestión a la población toda y a los establecimientos educativos formales en particular.

Este modelo se instrumenta en los establecimientos de educación pública obligatoria en la conformación de los "Consejos de Participación". Se incluye en ellos a "representantes de la comunidad" tal que "10.10 - Podrán ser electores y elegibles los ciudadanos que acrediten su residencia, trabajo u otro vínculo en la zona, barrio o localidad del liceo" (Consejo de Educación Secundaria (CES), 2010: 6). En la Ley General de Educación Nº 18 437 (2009), Capítulo Décimo, se conceptualiza, se establecen los cometidos y las potestades de dichos Consejos, tal que quedan habilitados incluso para emitir opinión sobre el desempeño docente.

Preguntamos: ¿La Ley General de Educación supone, como punto de partida de las formas de participación implantadas, el "consenso" de intereses acerca de la educación como "cosa de todos"?; ¿Podríamos entonces asegurar que toda la ciudadanía vinculada a ese territorio realmente posee valores, compromisos y prácticas análogas y/o compatibles?

No, no podríamos afirmar tantas compatibilidades. Coincidimos con Gentili (2011) que la educación no es un espacio de consenso sistémico sino uno de confrontación y luchas. Al respecto el autor explica:

> Lo que la realidad latinoamericana desmiente es que todos tengamos las mismas aspiraciones y deseos en relación con la educación de las generaciones futuras y que todos estemos en análogas condiciones de compartir los beneficios que esta generará en materia de ampliación de oportunidades y derechos (Gentili 2011: 105).

Si hay conflictos entre aspiraciones y deseos, entonces ¿por qué este modelo insiste con una retórica del consenso al respecto? Como anteriormente comentábamos, se desplazarían responsabilidades (desde las autoridades que dirigen la Educación público estatal) hacia la sociedad civil; esto también significa una decidida invitación a organizaciones varias y, específicamente, a las empresas interesadas en "participar" como "actores" en los establecimientos educativos, para la capacitación de los que entienden como sus eventuales "recursos humanos".

Pero, ¿cuál es el papel de las autoridades estatales, que dirigen la educación,

en la descentralización y en la coordinación territorial? Ambas medidas se consideran relevantes para el logro de las "metas" educativas, de acuerdo a lo que establece la Ley General de Educación en su artículo Nº 89. Para el enfoque sistémico, el Estado contribuye con la construcción de un "propósito compartido".

Veamos lo que hasta hace unos años explicitaba la Comisión del "Proyecto de Fortalecimiento de las Instituciones para la Mejora Educativa" (ProMejora[5]):

> Los organismos estatales de dirección de la educación no integran la comunidad educativa, aunque les caben responsabilidades directas. Es indispensable que los niveles centrales del sistema generen aquellos dispositivos favorecedores del nacimiento y consolidación de las entidades educativas. Poner a disposición recursos, fundamentalmente técnicos, de asesoramiento o de orientación, para que las comunidades se sientan realmente apoyadas en el esfuerzo. En razón de su escala, es el sector con capacidades instaladas para implementar los medios de difusión de micro experiencias exitosas de mejora y la promoción de instrumentos que faciliten el establecimiento de redes entre las instituciones educativas (ProMejora, 2014: 69)

Ese discurso sobre la función estatal de orientación y asesoramiento (para la participación "flexible y adaptable") continúa por parte de la ANEP, aunque ya no esté en funcionamiento, el proyecto mencionado. El mismo había sido objeto de varios cuestionamientos y fuertes resistencias por parte de los docentes. Pensamos que la DSIE habilita a las autoridades que dirigen la educación a continuar cumpliendo con los lineamientos estructurantes que condicionan a la política y a la política educativa nacional.

Habría un control centralizado de la descentralización; adicionalmente, a partir de la promulgación de la Ley de Educación vigente en el Uruguay, el Poder Ejecutivo (a través del Ministerio de Educación y Cultura) ha pasado a tener una mayor incidencia, en detrimento de las competencias del ente autónomo ANEP.

Mencionamos un ejemplo de instancia, acontecida hace unos años, para la implantación de este modelo: se trata de una Jornada de Formación en Participación (organizada por el Sector de Educación de UNESCO Montevideo y el CES) y destinada a los Equipos de Dirección de Liceos pertenecientes a tres departamentos del Uruguay. En dicha oportunidad se abordó sobre lo que se entiende por "educación de calidad" en Liceos más "amigables", "hospitalarios" y "protagónicos" y se tematizó sobre infraestructura:

> Desde las direcciones de los liceos parece relevante considerar las características de los edificios, relacionadas con la posibilidad de provocar sensación de bienestar, seguridad y confianza, y vinculadas con la amplitud, comodidad, conservación, higiene, seguridad física; en relación con la seguridad integral (salud) de todos los actores institucionales y, muy especialmente de los alumnos. Estos aspectos pueden motivar acciones para el desarrollo de mejores estrategias pedagógicas y, por parte del Consejo de Participación (CP), de una comunicación más profunda como mediador con la comunidad (dimensión meso-contexto educativo) y para vincularse con el proceso de aprendizaje desde lo interno (dimensión micro). (Echevarriarza, Pereda y Silveira, 2011: 16)

Lo que aquí se plantea (acerca de la importancia de la infraestructura edilicia para los directores), nos lleva a recordar las dificultades edilicias, los problemas de mantenimiento y las carencias de toda índole en muchos liceos público estatales del Uruguay; situaciones que han implicado desde hace años reclamos y conflictos de

[5] - Proyecto muy cuestionado y resistido por el gremio docente; estuvo en funcionamiento hasta el 2015, año de creación de la anteriormente mencionada DSIE.

carácter gremial[6]. El discurso oficial suele capturar retóricamente dichos reclamos y podría, a través de los Consejos de Participación, establecidos por Ley, promover la participación pública-privada (PPP), en relación a cuestiones de infraestructura edilicia. Entonces, la retórica del consenso por parte de este modelo consiste, a nuestro entender, en afirmar y en naturalizar la creencia que todos los "actores del territorio" aspiramos a lo mismo, a los mismos fines, también al momento de focalizarnos en las carencias de infraestructura y en las necesidades de los actores institucionales.

SOBRE LOS PROGRAMAS Y LOS PROYECTOS

Teniendo en cuenta el artículo 18º de la Ley General de Educación, que establece como principio de la educación pública estatal a la "igualdad de oportunidades" o "equidad", nos preguntamos: ¿Por qué se le confiere centralidad a la educación pública estatal en los programas y proyectos para la equidad?

Para contestar esta pregunta, recordamos (y consideramos como oficialmente vigente) lo que afirmaba el ProMejora (2014: 45) acerca de la educación pública estatal:

> Nuestra línea argumental hace foco en sostener las razones que fundan la conveniencia de entender como pública a la educación pública. De ahí que, la mejor tutela de un bien que es de todos y puesto que el Estado no lo puede todo y no resulta bueno que monopolice tal esfuerzo, requiere contrapesos e incorporar a los ciudadanos en el cuidado de la educación pública, en su crítica y en la construcción permanente.

Creemos que estas posturas conciben a lo "público" principalmente en términos de imposición de nuevas y más intensas formas de involucramiento de "todos". Pero nos involucraríamos con y desde instituciones pretendidamente inclusoras, en el marco de sociedades históricamente exclusoras. Además, interpretamos que dicha acepción "participativa" de lo "público", contextualizada en sociedades donde los intereses de mercado son los hegemónicos, se contradice con el derecho a educación, aunque se asegure que se intenta protegerlo:

> El derecho a la educación, como derecho humano fundamental, pertenece a todos o no pertenece a nadie. Y si no pertenece a nadie, el principio democrático sobre el cual debe sustentarse cualquier proyecto de sociedad igualitaria y emancipada de poderes arbitrarios y totalitarios se debilita o desvanece. Esto es lo que diferencia el valor público y político de la educación como derecho de todos, del principio mercantilizado y privatizador de la educación como un derecho individual que sólo adquiere relevancia en la medida en que es capaz de crear valores en el mercado.
>
> La lucha por los sentidos de la educación es, indisolublemente, la controversia por los sentidos del derecho que debe garantizarla; son parte de una lucha más amplia por el modelo de sociedad que queremos, imaginamos y aspiramos a construir (Gentili, 2011: 96)

Por consiguiente: ¿Cómo podríamos contribuir con una educación pública en tanto derecho humano fundamental? A continuación, proponemos algunos temas y estrategias de indagación enmarcadas en las mencionadas "luchas por los sentidos".

[6] - En el APÉNDICE presentamos imágenes contenidas en uno de los informes de la Federación Nacional de Docentes de Enseñanza Secundaria (FeNaPES) sobre infraestructura y condiciones de trabajo.

REFLEXIONES Y PROPUESTAS SOBRE LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO

En la actualidad, y en vistas al modelo de inclusión que venimos desarrollando, es muy importante tener presente a los marcos curriculares del sistema educativo. Partimos de la concepción de "currículum" planteada por Díaz Barriga (2015) quien aborda el tema tanto en lo formal (planes y programas) como en lo referente a las experiencias educativas cotidianas. Indica que sin una visión curricular —visión sobre las acciones articuladas para formar— no se pueden ubicar y contextualizar los contenidos académicos. Justifica sus planteos sobre la formación del siguiente modo:

> ¿Tiene sentido reflexionar acerca de la formación en la era de la globalización, de la revolución tecnológica, del surgimiento de múltiples neologismos que se emplean en el campo de la educación, para tratar de darle un sentido innovador a esta tarea? Hoy, que tenemos en el pensamiento cuantitativo una nueva expresión del fisicalismo en las ciencias sociales; hoy, que calidad de la educación equivale a obtener determinado puntaje en una prueba nacional o internacional, o alcanzar determinado lugar en una clasificación imaginaria de escuelas, como si fuera una liga deportiva; o contar con determinado número de programas acreditados (eufemismo para referirse a los planes de estudio de formación profesional), ¿tiene sentido, retornar a viejos conceptos de las ciencias humanas y de la pedagogía, como el de "formación"?
>
> Ciertamente, es difícil, en este contexto, frente a esa cantidad de indicadores, tratar de mostrar que dejan a un lado lo sustantivo del acto educativo. Y seguramente son esos viejos conceptos los que permiten volver a reconocer lo que se pretende con la educación: formar a un ser humano, a un ciudadano, a un sujeto social y, en el caso de la educación superior, a un profesional. Una tarea que da sentido a más de veinticinco millones de profesionales que en todo el planeta han optado por una profesión que aspira sencillamente a eso, aunque autoridades educativas y expertos investigadores en educación lo hayan olvidado (Díaz Barriga, 2015: 12-13).

Nosotras, que compartimos estas ideas sobre educación, destacamos —en las praxis de formación de los futuros profesores— la importancia de la problematización (Freire, 2000) a los efectos de superar las concepciones acríticas, alienantes, meramente adaptativas y funcionales a los intereses predominantes. Dicha problematización identifica el carácter inclusor-exclusor de las instituciones. Tratamos entonces de enfrentar al consenso sistémico en su ahistoricidad y en su pretendida neutralidad en cuanto a intereses y visiones en conflicto.

De acuerdo con Gentili (2011, 2015) la verdadera inclusión —como proceso democrático integral— implica enfrentar a las condiciones que históricamente han producido exclusión. En coherencia con ello, es pertinente la valorización de los contenidos académicos, para toda formación:

> Uno de los grandes objetivos pedagógicos de la escuela secundaria es ofrecer una sólida formación académica, que permita a todos, no sólo a los hijos de las élites o de las clases medias, tener continuidad en los estudios superiores. No establecer este como uno de los principios prioritarios de la escolaridad media es, creo, una gran estafa para los más pobres (Gentili, 2011: 113).

Detectamos que la concepción predominante de inclusión educativa no le ha conferido centralidad a la formación académica en la educación media, sino que la ha considerado como una característica de un modelo curricular agotado. Por ejemplo, el ProMejora (2014: 74) se presentaba a sí mismo como alternativa frente un modelo curricular "centralizado, vertical, rígido, homogeneizador, enciclopedista,

asignaturista, progresivamente desvinculado de la realidad".

Pensamos que oficialmente se ha estado —y se continúa— promoviendo la falsa oposición entre la sólida formación académica y la relación de los conocimientos con la realidad, siendo esto un pensamiento históricamente propio de los reduccionismos economicistas, en base a su modelo de sociedad.

A partir de lo expuesto acerca de la formación, creemos que en la formación y profesión docente resulta decisiva la desnaturalización, tanto del éxito como del fracaso escolar:

> De lo que se trata es de comprender a los sujetos sin estigmatizarlos a partir de atributos vergonzantes. La pobreza es una condición de entrada del alumno. No es un sinónimo de fracaso ni de destino social prefijado. Las marcas iniciales de la desigualdad existen, esto es innegable; pero no son perpetuas e indelebles (Kaplan y García, 2006: 53).

En los establecimientos de formación inicial del profesorado es de vital importancia abordar lecturas que desnaturalicen los resultados escolares, con el propósito de superar prejuicios y estigmatizaciones que obstaculizan tanto a la enseñanza como al aprendizaje, en todos los niveles. En vistas de la inclusión educativa en clave territorial, encontramos oportuno mencionar que, según Tenti Fanfani (2008), es pertinente recordar que las diversificaciones educativas no deberían ir en detrimento de la incorporación de una cultura académica común.

Por lo tanto, sostenemos que el reconocimiento de las condiciones sociales adversas no es sinónimo de abandonar nuestra aspiración y obligación, como docentes, de formar a todos los estudiantes por igual. En cuanto al futuro de la educación secundaria, coincidimos con Gentili (2011) que el mismo depende de cómo definamos su pertinencia social y su sentido democrático.

Sabemos que todos los niveles de educación obligatoria están sujetos a "demandas de contención" (Tiramonti, 2005), demandas que en lo referente a los sectores más vulnerables de la población presentan un fuerte contenido reproductor de las condiciones sociales y culturales de origen. La escuela —y en particular la escuela media— se ha constituido en "el lugar para estar de los jóvenes". Entonces, dada la relevancia de estos establecimientos, planteamos también que el análisis crítico de dicha función social de contención es necesario para comenzar a redefinir en la actualidad tanto la pertinencia social como el sentido democrático de la educación.

Complementariamente, sería pertinente problematizar al trabajo docente en las condiciones actuales y, en particular, en el marco del nuevo modelo de inclusión educativa. Según aquellos que suscriben al modelo de integración territorial habría mejoras significativas, en un clima de bienestar, para el rol docente:

> El bienestar de la relación básica sobre la que descansan los sistemas educativos (la relación docente-alumno) no será entonces la tarea de una escuela aislada que sólo depende de un sistema educativo sino el compromiso de actores múltiples en la construcción de proyectos educativos locales. Proyectos donde se asuma que la escuela educa, pero que los territorios (de los cuales las escuelas forman parte) también lo hacen (Corbetta, 2009: 297).

Como decíamos anteriormente, se prioriza la adaptación socioeducativa que desdibuja las funciones específicas de la educación formal. La docencia y la formación docente se suelen oficialmente mencionar como decisivas para superar las crisis sociales. Frente a esa retórica, entendemos insoslayable la profundización —en la currícula de la formación inicial— del abordaje contextualizado y reflexivo acerca de las características distintivas de nuestro trabajo y de las demandas de todo

tipo que tienden a desdibujarlas o postergarlas.

Si bien esta ponencia no tiene como objetivo el análisis didáctico de la educación superior, estimamos que algunas técnicas de investigación educativa podrían ser de interés y contribuir a la problematización. Por ejemplo, Augustowsky (2010) presenta cuatro usos de la fotografía para la investigación cualitativa: como recolección actual de información, como testimonio del pasado, como representación de la mirada de los otros y como disparadores para la evocación. ¿De qué forma el registro fotográfico contribuiría a la mencionada problematización? Interpretamos que las fotografías (actuales y del pasado), provocarían el análisis histórico de varios factores estructurantes que intervienen en la educación, así como de varias formas de resistencia y lucha por mejores condiciones de estudio y trabajo[7].

Otro autor que hace referencia a la investigación educativa es Suárez (2010) pero desde los aportes de la documentación narrativa de las prácticas docentes. Afirma que dichos documentos pueden ser empleados como materiales pedagógicos, tanto en la formación como en el desarrollo profesional y a los efectos de fortalecer la conciencia de nuestra identidad y la autonomía profesional.

Hemos mencionado estas estrategias de indagación como reflexión y propuestas puntuales acerca de las posibilidades de enfrentar —en la formación docente— a las retóricas alienantes sobre nuestra profesión, la cual se encuentra "bajo asedio":

> Quienes eligen la profesión docente se enfrentan siempre a un designio esquizofrénico, un mandato perverso que la sociedad les atribuye de forma contradictoria. A ellos se les encomienda la difícil tarea de salvar la nación, de revertir las herencias del atraso. Al mismo tiempo, ya que no ejercen ese papel, se los desvaloriza y humilla cotidianamente, en una especie amnesia de génesis que borra la causa de todas las crisis, cargándola en la mochila de los trabajadores y trabajadoras de la educación (Gentili, 2015: 137-138).

Para culminar nuestra exposición, y en vistas de esa intencional y hegemónica confusión y desvalorización del trabajo docente, diremos que coincidimos con Giovine (2016) acerca de la necesidad de comprender de un modo histórico a la propia formación docente y sus funciones sociales. También es relevante que nuestros estudiantes desarrollen sus capacidades intelectuales de análisis crítico y que vayamos superando los enfoques solamente prescriptivos al momento de enseñar temas de política educativa. Por consiguiente, se trata de analizar estas cuestiones (de estructuras, mecanismos y eventos) en sus condiciones locales, regionales y globales.

Estamos convencidas de que —además de promover la inserción social crítica— toda formación inicial docente que involucre decididamente al conocimiento académico, desnaturalice los resultados educativos, se fundamente ética y metodológicamente en una pedagogía de la igualdad, analice críticamente a las posturas alienantes sobre el trabajo docente, aborde de una forma rigurosa las temáticas de política educativa y destaque la memoria de las aspiraciones y luchas: es una formación que contribuye decididamente con el fortalecimiento de los modos de resistencia.

[7] - Por ejemplo, planteamos actividades dialógicas de problematización con los estudiantes de profesorado a partir de las fotografías contenidas en los Informes de la FeNaPES.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANEP - Administración Nacional de Educación Pública. (2017 a). *Dirección Sectorial de Integración Educativa*. Recuperado de: http://www.anep.edu.uy/anep/index.php/direccion-sectorial-de-integracion-educativa

ANEP - Administración Nacional de Educación Pública. (2017 b). *Principales líneas de trabajo para las metas educativas del quinquenio.* Recuperado de: http://www.anep.edu.uy/anep/index.php/principales-lineas-de-trabajo

ANEP - Administración Nacional de Educación Pública. (2017 c). *Todos por la educación: una estrategia de integración en territorios socio-educativos*. Recuperado de: http://www.anep.edu.uy/anep/index.php/todos-por-la-educacion

Augustowsky, G. (2010). El registro fotográfico en la investigación educativa. En I. Sverdlick (comp.), *La investigación educativa. Una herramienta de conocimiento y acción* (pp. 146-176). Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas

Calvo, M.I. y Espejo, L.B. (2015). ¿Contratendencias en la supervisión educativa? Las políticas de inclusión como herramienta de control formal en Uruguay. *Revista electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* (REICE), 13, (4), 61-78. Recuperado de: http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5222267.pdf

CES - Consejo de Educación Secundaria. (2010). *Propuesta de reglamentación de los Consejos de Participación Liceal*. [Aprobada por la nota Circular nro 30/10, 1/6/2010]. Recuperado de: http://www.ces.edu.uy/ces/images/stories/normativa/conspart.pdf

Consejo de Formación en Educación. (2008). *Documento final*. *Sistema Único Nacional de Formación Docente 2008*. Recuperado de: http://www.cfe.edu.uy/images/stories/pdfs/plan_nacional/sunfd_2008.pdf

Corbetta, S. (2009). Territorio y educación. La escuela desde un enfoque de territorio en políticas públicas. En N. López (coord.), *De relaciones, actores y territorios: hacia nuevas políticas en torno a la educación en América Latina* (pp.263-303). Buenos Aires: IIPE-UNESCO

Díaz Barriga, A. (2015). *Currículum: entre utopía y realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.

Echevarriarza, M.P., Pereda, C. y Silveira, Y. (2011). El papel de la Dirección liceal y los Consejos de Participación: tensiones y sugerencias prácticas. *Páginas de Educación,* Revista de la Facultad de Ciencias Humanas de la UCUDAL, 4, (1). Recuperado de: http://www.scielo.edu.uy/pdf/pe/v4n1/v4n1a04.pdf

Freire, P. (2000). *Pedagogía del Oprimido*. Madrid: Siglo XXI Editores

Gentili, P. (2011). *Pedagogía de la igualdad. Ensayos contra la educación excluyente*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores

Gentili, P. (2015). *América Latina: entre la desigualdad y la esperanza. Crónicas sobre educación, infancia y discriminación*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores

Giovine, R. (2016). El oficio de enseñar política educativa: desplazamientos políticos y epistemológicos en los programas de formación docente universitaria en Argentina. *Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa* (RELEPE), 1, (2), 451-476. Recuperado de: http://www.relepeenrevista.org/index.php/revista1/article/download/119/29

Kaplan, C. y García S. (2006). *La inclusión como posibilidad.* Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación Argentina.

Recuperado de: http://docplayer.es/6127255-La-inclusion-como-

posibilidad.html

Ley General de Educación Nº 18.437. (2009). Uruguay: Ministerio de Educación y Cultura-IMPO. Recuperado de: http://www.anep.edu.uy/anep/phocadownload/normativa/ley%20de%20educacion%20modificada%202015.pdf

Mainardes, J. (2015). Reflexiones sobre el objeto de estudio de la política educativa. En C. Tello (comp.), *Los objetos de estudio de la política educativa. Hacia una caracterización del campo teórico,* (pp 25-42). Buenos Aires: Autores de Argentina. Recuperado de: http://www.relepe.org/images/libros/Tello%20Los%20objetos%20de%20estudio%20de%20la%20pol%C3%ADtica%20%20educativa.pdf

Mancebo, M. E. y Goyeneche, G. (diciembre, 2010). Las políticas de inclusión educativa: entre la exclusión social y la innovación pedagógica. En *VI Jornadas de Sociología de la UNLP*, Memoria Académica, Universidad Nacional de La Plata, Argentina. Recuperado de: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.5273/ev.5273.pdf

ProMejora - Proyecto de Fortalecimiento de las Instituciones para la Mejora Educativa. (2014). *Fortalecimiento y autonomía de las comunidades educativas. Aportes para la transformación de la Educación Pública en Uruguay*. Montevideo: CODICEN-ANEP

Suárez, D. (2010). Docentes, narrativa e investigación educativa. La documentación narrativa de las prácticas docentes y la indagación pedagógica del mundo y las experiencias escolares. En: I. Sverdlick (comp.), *La investigación educativa. Una herramienta de conocimiento y acción* (pp. 71-110). Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.

Tenti Fanfani, E. (comp.) (2008). *Nuevos temas en la agenda de política educativa*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores

Tiramonti, G, (2005). La escuela en la encrucijada del cambio epocal. *Educ. Soc* (online). Campinhas, 26, (92), 889-910. Recuperado de: http://www.scielo.br/pdf/es/v26n92/v26n92a09.pdf