

Revista Latinoamericana de Políticas y Administración de la Educación

Dirección

Norberto FERNÁNDEZ LAMARRA

Secretaría Editorial

Julieta CLAVERIE

Pablo GARCÍA

Asistente Editorial

Paula FARINATI

www.relapae.com.ar

relapae@untref.edu.ar

Índice

Editorial

9 EDITORIAL

Norberto Fernández Lamarra / Julieta Claverie / Pablo García

Cátedra UNESCO. Educación y futuro en América Latina.

13 EDUCACIÓN INCLUYENTE. LA PERSONA AL CENTRO. EL APRENDIZAJE COMO ESTRATEGIA PRIVILEGIABLE.

Por Tomás Miklos.

Sección General

26 POLÍTICAS DE EDUCACIÓN EN SEXUALIDAD EN EL PERÍODO 1998-2017. SUS SUJETOS Y CONTEXTOS EN EL CASO ECUATORIANO.

Por Diego Paz.

39 OFERTA ACADÉMICA Y SU MATRÍCULA EN SEIS UNIVERSIDADES DEL CONURBANO BONAERENSE DE DISTINTO PERÍODO DE CREACIÓN. DOS CORTES TEMPORALES: 2005 Y 2014.

Por Alejandra Macri, Martha Losio y Adriana Accinelli.

47 LAS TRAMAS DE LAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMACIÓN PARA EL TRABAJO EN EL SECTOR FORESTO-INDUSTRIAL EN LA LOCALIDAD DE VIRASORO (CORRIENTES, ARGENTINA).

Por Ana María D'Andrea y María Paula Buontempo.

63 EXPRESIONES DE LA FUNCIÓN POLÍTICA DE LA EDUCACIÓN EN ARGENTINA. UN ANÁLISIS COMPARADO DE LOS PERFILES DE ADMINISTRACIÓN EDUCATIVA DESDE LA CONFORMACIÓN DEL ESTADO NACIÓN HASTA SUS CONFIGURACIONES EN EL SIGLO XXI.

Por Emiliano Negro.

71 VOLVER A ESTUDIAR: REFLEXIONES EN TORNO AL RELATO DE UNA EXPERIENCIA EDUCATIVA EN EL PLAN FINES.

Por Marcela Dubini.

88 INNOVACIONES COMO ESTRATEGIAS DE CAMBIO EDUCATIVO. APORTES TEÓRICOS DESDE EL CAMPO DEL PLANEAMIENTO EDUCACIONAL.

Por Ana Lucía Pizzolitto.

Índice

Reseñas de Libros

- 102** OCAÑO, J. LA ESCUELA EN EL DISCURSO CRÍTICO DE LA SOSPECHA.
Por Patricia Viera
- 104** PÉREZ LINDO, AUGUSTO. EL USO SOCIAL DEL CONOCIMIENTO EN LA UNIVERSIDAD
Por Charlie Palomo
- 106** RASCOVAN, S. LA ORIENTACIÓN VOCACIONAL COMO EXPERIENCIA SUBJETIVANTE.
Por Cecilia Kligman y Liliana Rey
- 108** FERNANDEZ LAMARRA, N. (DIR.) POLÍTICAS, ACTORES Y PRÁCTICAS. ESTUDIOS SOBRE POLÍTICA Y ADMINISTRACIÓN DE LA EDUCACIÓN III.
Por Elisa Lucarelli
- 110** AAVV. SILENCIOS QUE GRITAN 2.
Por Henrike Neuhaus
- 113** PIOVANI, J. I. Y SALVIA, A. LA ARGENTINA EN EL SIGLO XXI. CÓMO SOMOS, VIVIMOS Y CONVIVIMOS EN UNA SOCIEDAD DESIGUAL. ENCUESTA NACIONAL SOBRE LA ESTRUCTURA SOCIAL.
Por Hernán Amar
- 117** AAVV. IMPACTO EN EL SABER Y SENTIR DOCENTE.
Por Máximo Gonzalez Sasso

Reseñas de Revistas

- 120** DOSSIER DE LA REVISTA ESPACIOS EN BLANCO N° 27: LA UNIVERSIDAD EN EL SIGLO XXI: NUEVAS CONFIGURACIONES, TENDENCIAS DE CAMBIOS Y DESAFÍOS.
Por Verónica Walker y Rosana Corrado

Reseñas de Tesis

- 124** LA PERSISTENCIA Y CONVIVENCIA DE LO NEGADO POR LA MODERNIDAD EN EDUCACIÓN.
Por José A. Tassat

Dirección

FERNÁNDEZ LAMARRA Norberto (Universidad Nacional de Tres de Febrero) / nflamarra@untref.edu.ar

Secretaría Editorial

CLAVERIE Julieta (Universidad Nacional de Tres de Febrero) / jclaverie@untref.edu.ar

GARCÍA Pablo Daniel (Universidad Nacional de Tres de Febrero) / pgarcia@untref.edu.ar

Asistente Editorial

FARINATI Paula

Consejo Editorial

FERNÁNDEZ Lidia / Universidad de Buenos Aires – Universidad Nacional de Tres de Febrero

DEL PERCIO Enrique / Universidad de Buenos Aires – Universidad Nacional de Tres de Febrero

MARTÍNEZ NOGUEIRA Roberto / Universidad de San Andrés

TENTI FANFANI Emilio / Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación – Universidad de Buenos Aires

SOUTO Marta / Universidad de Buenos Aires – Universidad Nacional de Tres de Febrero

Comité Editorial Nacional

ACOSTA Felicitas / Universidad Nacional de San Martín

AIELLO Martín / Universidad de Palermo – Universidad Nacional de Tres de Febrero

ALBORNOZ Mario / Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas

ALONSO BRA Mariana / Universidad de Buenos Aires – Universidad Nacional de Tres de Febrero

ALVAREZ Marisa / Universidad De Buenos Aires - Universidad Nacional de Tres de Febrero

APARICIO Miriam / Universidad Nacional de Cuyo

ARAUJO Sonia / Universidad Nacional Del Centro de La Provincia De Buenos Aires

ASPRELLA Gabriel / Universidad Nacional De La Plata – Universidad Nacional de Tres de Febrero

BARCO Silvia / Universidad Nacional de Comahue

BARSKY Osvaldo / Universidad Abierta Interamericana

BENEITONE Pablo / Universidad Nacional del Litoral

BOHOSLAVSKY Pablo / Universidad Nacional de Río Negro

BRIASCO Irma / Universidad Pedagógica de Buenos Aires – Organización de Estados Iberoamericanos

CANTERO Germán / Universidad Nacional de Entre Ríos

CAPPELLACCI Inés / Instituto Nacional de Formación Docente – Universidad de Buenos Aires

CARRANZA Alicia / Universidad Nacional de Córdoba

CELMAN Susana / Universidad Nacional de Entre Ríos

CHECCHIA Beatriz / Instituto Universitario Escuela Argentina de Negocios

CHIROLEU Adriana / Universidad Nacional de Rosario

COPERTARI Susana / Universidad Nacional de Rosario

CÓRDOBA Claudia / Universidad de Morón
CORTI Ana María / Universidad Nacional de San Luis
DALFARO Nidia / Universidad Tecnológica Nacional
DEL BELLO Juan Carlos / Universidad Nacional de Río Negro
DONINI Ana / Universidad Nacional de San Martín
ENRIQUEZ Pedro / Universidad Nacional de San Luis
FAZIO Marisa / Universidad Nacional de Cuyo
FELDFEBER Myriam / Universidad de Buenos Aires
FLIGUER José / Universidad de Ciencias Empresariales y Sociales
FOLLARI Roberto Agustín / Universidad Nacional de Cuyo
GARCIA de FANELLI Ana María / Centro de Estudios de Estado y Sociedad – Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas
GIMÉNEZ Viviana / Universidad Nacional de Tres de Febrero
GÓMEZ Manuel / Universidad Nacional de Moreno
GÓNGORA Norberto / Universidad Nacional de La Plata – Universidad Nacional de Tres de Febrero
GOROSTIAGA Jorge / Universidad Nacional de San Martín
GRAIZER Oscar / Universidad Nacional de General Sarmiento
GUTIERREZ Ricardo / Universidad Nacional del Sur
GVIRTZ Silvina / Universidad de San Andrés
HERMO Javier / Universidad de Buenos Aires - Universidad de Palermo
IARDELEVSKY Alberto / Universidad de Buenos Aires – Universidad Nacional de Lomas de Zamora
KRAVETZ Silvia / Universidad Nacional de Córdoba
LION Carina / Universidad de Buenos Aires
MACCHIAROLA DE SIGAL Viviana / Universidad Nacional de Río Cuarto
MARQUINA Mónica / Universidad Nacional de General Sarmiento
MAS ROCHA Stella Maris / Universidad Nacional de San Martín
MIRANDA Estela / Universidad Nacional de Córdoba
MURIETE Raúl / Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco
NAIDORF Judith / Universidad de Buenos Aires
NAPOLI Fernando / Universidad Tecnológica Nacional
NARDACCHIONE Gabriel / Universidad de Buenos Aires
NICOLETTI Javier / Universidad Nacional de La Matanza
NOSIGLIA María Catalina / Universidad de Buenos Aires
PALAMIDESSI Mariano / Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación
PASCUAL Liliana / Universidad De Buenos Aires
PÉREZ CENTENO Cristian / Universidad Nacional de Tres de Febrero
PÉREZ DEL VISO DE PALOU María Rosa / Universidad Nacional de Jujuy
PEREZ RASETTI Carlos / Universidad Nacional del Sur
PIÑÓN Francisco / Universidad de Congreso
PLENCOVICH Cristina / Universidad de Buenos Aires
POBLET Raimundo / Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco

POGGI Margarita / Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación
PRIOTTI Mónica / Universidad Nacional de Rosario
PULFER Darío / Organización de Estados Iberoamericanos – Universidad Católica Argentina
RIVAS Axel / Centro de Implementación de Políticas Públicas para la Equidad y el Crecimiento
RODRIGO Lucrecia / Universidad Nacional de la Patagonia Austral
RUIZ Guillermo / Universidad de Buenos Aires
SÁNCHEZ MARTÍNEZ Eduardo / Universidad Nacional de Córdoba
SOPRANO Germán / Universidad Nacional de Quilmes
STUBRIN Adolfo / Universidad Nacional del Litoral
SUASNÁBAR Claudio / Universidad Nacional de La Plata
SVERDLICK Ingrid / Universidad Pedagógica de Buenos Aires
TELLO César / Universidad Nacional de Tres de Febrero – Universidad Nacional de San Martín
TERIGI Flavia / Universidad de Buenos Aires
TORANZOS Lilia / Organización de Estados Iberoamericanos
TORRENDEL Carlos Horacio / Universidad Católica Argentina
VAIN Pablo / Universidad Nacional de Misiones
VILLANUEVA Ernesto / Universidad Nacional Arturo Jauretche
VITARELLI Marcelo / Universidad Nacional de San Luis

Comité Editorial Internacional

ALCÁNTARA Armando / Universidad Nacional Autónoma de México (México)
ALMUIÑAS José Luis / Universidad de La Habana (Cuba)
ÁLVAREZ MÉNDEZ Juan Manuel / Universidad Complutense de Madrid (España)
ARNOVE Robert / Universidad de Indiana (Estados Unidos)
BENTANCUR Nicolás / Universidad de la República (Uruguay)
BRUNNER José Joaquín / Universidad Diego Portales (Chile)
CARNEIRO SARTURI Rosane / Universidad Federal de Santa María (Brasil)
CHIANCONE Adriana / Universidad de la República (Uruguay)
CANCINO Rita / Universidad Aalborg (Dinamarca)
CONZUELO Sandra / Universidad Nacional Autónoma de México (México)
COSTA DE PAULA María de Fátima / Universidad Federal Fluminense (Brasil)
DA CUNHA Ma. Isabel / Universidad de Vale do Rio dos Sinos (Brasil)
DE LA ZERDA VEGA Guido / Universidad Mayor de San Simón (Bolivia)
DE MELO Pedro / Universidad Federal de Santa Catarina (Brasil)
DÍAS SOBRINHO José / Universidad de Sorocaba (Brasil)
DOMINGUEZ Jorge / Universidad de La Habana (Cuba)
EGGERT Edla / Universidad de Vale do Rio dos Sinos (Brasil)
ESCOTET Miguel Ángel / Universidad de Texas (Estados Unidos)
ESPINOZA Oscar / Universidad UCINF – Universidad Diego Portales (Chile)
ESTAÑÁN VANACLOIG Santiago / Forum Europeo de Administradores de la Educación (España)

FERREIRA GOMES José / Universidad de Porto (Portugal)
FISCHMAN Gustavo / Universidad Estatal de Arizona (Estados Unidos)
GAIRÍN SALLÁN Joaquín/ Universidad Autónoma de Barcelona (España)
GALAZ FONTES Jesús / Universidad Autónoma de Baja California (México)
GARBANZO VARGAS Guiselle María / Universidad de Costa Rica (Costa Rica)
GARCÍA RUÍZ María José / Universidad Nacional de Educación a Distancia (España)
IMBERNON Francisco / Universidad Autónoma de Barcelona (España)
JANELA AFONSO Almerindo / Universidad do Minho (Portugal)
JORNET MELIÁ Jesús / Universidad de Valencia (España)
LÁZARO LORENTE Luis Miguel / Universidad de Valencia (España)
LÓPEZ SEGRERA Francisco / Universidad Politécnica de Cataluña (España)
MARTIN SABINA Elvira / Universidad de La Habana (Cuba)
MARTINEZ LARRECHEA, Enrique / Instituto Universitario Centro Latinoamericano de Economía Humana (Uruguay)
MARUM ESPINOSA Elia / Universidad de Guadalajara (México)
MENDEZ CATANI Afranio / Universidad de San Pablo (Brasil)
MONARCA Héctor / Universidad Autónoma de Madrid (España)
MONTTOYA VARGAS Juny / Universidad de Los Andes (Colombia)
MORA José-Ginés / Universidad de Londres (Inglaterra)
MOREIRA DA ROCHA MACIEL Adriana / Universidad Federal de Santa María (Brasil)
MORENO OLIVOS Tiburcio/ Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo (México)
MURILLO Javier / Universidad Autónoma de Madrid (España)
NAVARRO Marco Aurelio / Universidad Autónoma Tamaulipas (México)
NAYA GARMENDIA Luis María / Universidad del País Vasco (España)
NOVOA Antonio / Universidad de Lisboa (Portugal)
NUMAN CABALLERO Javier / Universidad Autónoma de Asunción (Paraguay)
ORNELAS Carlos / Universidad Autónoma Metropolitana (México)
PORTER Luis / Universidad Autónoma Metropolitana (México)
REGO DA SILVA Guilherme / Universidad de Minho (Brasil)
RISTOFF Dilvo/ Universidade Federal de Santa Catarina (Brasil)
RODRIGUEZ ESPINAR Sebastián / Universidad de Barcelona (España)
RUEDA BELTRÁN Mario / Universidad Nacional Autónoma de México (México)
SÁNCHEZ DELGADO Primitivo / Universidad Complutense de Madrid (España)
SCHUGURENSKY Daniel / Universidad Estatal de Arizona (Estados Unidos)
TEODORO Antonio / Universidad Lusófona (Portugal)
TIANA FERRER Alejandro / Universidad Nacional de Educación a Distancia (España)
VALLE Javier / Universidad Autónoma de Madrid (España)
VILLA Aurelio / Universidad de Deusto (España)
ZABALSA BERAZA Miguel / Universidad de Santiago de Compostela (España)

Evaluadores de este número

ALONSO BRA, Mariana / Universidad de Buenos Aires- Universidad Nacional de Tres de Febrero (Argentina)

ALVAREZ, Marisa / Universidad de Buenos Aires- Universidad Nacional de Tres de Febrero (Argentina)

ÁVILA DE LIMA E DIAS, Marian / Universidad Federal de São Paulo (Brasil)

BECERRA, Marina / Universidad Nacional de Tres de Febrero (Argentina)

BERAMENDI, Carmen / FLACSO (Uruguay)

BRIASCO, Irma / Organización de Estados Iberoamericanos (Argentina)

CANABAL, Ariel / Universidad Nacional de Tres de Febrero (Argentina)

CHIROLEU, Adriana / Universidad Nacional de Rosario- CONICET (Argentina)

CLAVERIE, Julieta / Universidad Nacional de Tres de Febrero (Argentina)

FLIGUER, José / Universidad de Ciencias Empresariales y Sociales (Argentina)

GALARZA, Judith / Universidad de La Habana (Cuba)

GHIARDO SOTO, Felipe / Universidad de Chile (Chile)

GRANDOLI, Eugenia / Universidad Nacional de Tres de Febrero

IARDELEVSKY, Alberto / Universidad de Buenos Aires- Universidad Nacional de Tres de Febrero (Argentina)

KLIGMAN, Cecilia / Universidad Nacional de Tres de Febrero (Argentina)

LAVIA, Pablo / Universidad Nacional de Tres de Febrero (Argentina)

LÓPEZ, Emilio / Universidad Nacional de Tres de Febrero (Argentina)

PEREZ RASETTI, Carlos / Universidad Nacional de Patagonia Austral (Argentina)

PINTO DE ALMEIDA, Maria Lourdes / Universidade do Oeste de Santa Catarina (Brasil)

RESTREPO ECHAVARRIA, Ricardo / Universidad Nacional de Educación (Ecuador)

EDITOR



Universidad Nacional de Tres de Febrero
Florida 910 / 6° piso B
CABA / ARGENTINA
relapae@untref.edu.ar
www.relapae.com.ar

STAFF

Director/
Norberto Fernandez Lamarra

Secretaría editorial/
Julieta Claverie
Pablo Daniel García

Asistente Editorial/
Paula Farinati

Diseño/

vales^o

ISSN 2408-4573



Editorial

Norberto Fernández Lamarra, Director
Julieta Claverie y Pablo García, Secretarios Editoriales

El Núcleo Interdisciplinario de Formación y Estudios para el Desarrollo de la Educación (NIFEDE) de la Universidad Nacional de Tres de Febrero tiene el agrado de presentar el octavo número de la Revista Latinoamericana en Políticas y Administración de la Educación.

Tal como lo anunciamos en números anteriores, continuamos construyendo un espacio de aportes y de reflexiones sobre el futuro de la educación en la Región. Por eso, nos complace incorporar en la Sección sobre “Educación y Futuro” -habilitada en nuestra Revista en el marco de la Cátedra UNESCO “Educación y Futuro en América Latina. Reformas, cambios e innovaciones” - una contribución del Dr. Tomás Miklos que aborda el problema de la inclusión educativa desde una perspectiva personalista. El Dr. Miklos posee una vasta trayectoria en investigación con un enfoque prospectivo y ha publicado recientemente un libro denominada “Planificación Prospectiva”.

Deseamos comunicar que en el marco de la realización del VIII Congreso Iberoamericano de Pedagogía, organizado por la Universidad Nacional de Tres de Febrero y la Sociedad Española de Pedagogía, el próximo número (nueve) de la Revista incorporará un Dossier Temático denominado “La educación y el futuro de la educación para un mundo plural” para el cual esperamos recibir contribuciones de investigadores y profesionales de la educación, tanto como de colegas profesores y directivos de instituciones escolares y educativas, funcionarios y técnicos gubernamentales o de organizaciones de la sociedad civil interesados en compartir y debatir investigaciones, innovaciones y experiencias educativas sobre los desafíos de la educación de cara al futuro de toda Iberoamérica.

La Sección General de la Revista incluye trabajos que abordan el problema de las políticas y administración de la educación desde diversas perspectivas y con distintos alcances. Algunos trabajos están centrados en el marco de los sistemas educativos y la definición de políticas, mientras que otros en un nivel de análisis institucional. Consideramos que la lectura de este número es de interés para todos aquellos preocupados por conocer y profundizar los estudios y reflexiones sobre los escenarios de la educación en América Latina. Aprovechamos la oportunidad para agradecer todos los aportes y valoraciones recibidos a partir de la publicación de los números anteriores e invitamos a todos los colegas y lectores que difundan las contribuciones publicadas en este número y en futuras nuevas convocatorias, en sus ámbitos de desempeño.

Contenido del número

Sección General

El primer artículo que incluye la Revista fue escrito por Diego Paz y se denomina “Políticas de educación en sexualidad en el período 1998-2017. Sus sujetos y contextos en el caso ecuatoriano”. El mismo analiza las políticas públicas en materia de educación sexual que han implementado en el Ecuador en ese periodo. Para ello, parte del análisis de la política pública de 1998, en pleno auge neoliberal avanzando luego a políticas más alineadas con el posdesarrollo entre 2006 y 2014 y las nuevas tendencias desde el 2014, siempre en diálogo con los lineamientos políticos generales de los gobiernos de turno en el país.

Continuando con otros artículos a nivel de los sistemas educativos, se incorpora un artículo de Emiliano Negro, denominado “Expresiones de la función política de la educación en Argentina. Un análisis comparado de los perfiles de administración educativa desde la conformación del Estado Nación hasta sus configuraciones en el siglo XXI”, que analiza cómo la escuela -y el sistema educativo en general- han cumplido una función preponderantemente política subordinando la función social. El autor recupera tres procesos históricos, 1) el proceso de conformación y consolidación del Estado Nación en Argentina, 2) la década de 1990 y finalmente, 3) el período que comprende los años 2003-2015.

Asimismo -y también en cuanto a la definición de políticas públicas educativas- las autoras Ana María D’ Andrea y María Paula Buontempo, estudian “Las tramas de las políticas públicas de formación para el trabajo en el sector foresto-industrial en la localidad de Virasoro (Corrientes, Argentina)”. En su investigación analizan la definición del Plan Estratégico Foresto-Industrial puesto en marcha en la provincia de Corrientes -en el Nordeste del país- identificando las tramas que se articulan entre instituciones y actores para el diseño e implementación de las políticas públicas de formación para el trabajo, reconociendo algunos logros y tensiones.

También en la línea de análisis de políticas públicas, Marcela Dubini presenta un artículo denominado “Volver a estudiar: reflexiones en torno al relato de una experiencia educativa en el plan FinEs” aunque se diferencia de los anteriores trabajos por tener un enfoque biográfico-narrativo, que recupera la experiencia subjetiva de los destinatarios de la política a partir de los relatos de los propios sujetos y sus interpretaciones.

Luego, continuando con el análisis del caso argentino, aunque ahora pasando al plano de las instituciones, Alejandra Macri, Martha Losio y Adriana Accinelli, presentan un artículo denominado “Oferta Académica y su matrícula en seis universidades del conurbano bonaerense de distinto periodo de creación. Dos cortes temporales: 2005 y 2014” en el cual describen cómo el subsistema universitario argentino fue creciendo exponencialmente en cantidad de instituciones desde mediados del siglo pasado. Para ello, analizan la oferta y la matrícula en 6 universidades del Conurbano de la Provincia de Buenos Aires, en dos cortes temporales: en los años 2005 y 2014.

Finalmente, la Revista incorpora un artículo de Lucía Pizzolitto denominado “Innovaciones como estrategias de cambio educativo. Aportes teóricos desde el campo del planeamiento educacional” en el que se presenta una conceptualización de las innovaciones educativas, profundizando sus características. El trabajo da cuenta de los diferentes enfoques que permiten reflexionar sobre la planificación de los cambios planificados, destacando las innovaciones como tramas de dimensiones políticas, institucionales y psicológicas que las configuran y modelan. Se destaca que los procesos de cambio se encuentran influidos por el contexto político, económico, cultural, ideológico y psicológico en el que se encuentran inmersos.

Sección Reseñas de Libros

En esta Sección se incluyen las reseñas de los siguientes libros:

- Ocaño, J. La escuela en el discurso crítico de la sospecha., por Patricia Viera
- Pérez Lindo, Augusto. El uso social del conocimiento en la universidad, por Charlie Palomo
- Rascovan, S. La orientación vocacional como experiencia subjetivante, por Cecilia Kligman y Liliana Rey
- Fernández Lamarra, N. (Director) y otros, Políticas, actores y prácticas. Estudios sobre Política y Administración de la Educación III, por Elisa Lucarelli
- AAVV. Silencios que gritan 2, por Henrike Neuhaus
- Piovani, J. I. y Salvia, A. La Argentina en el siglo XXI. Cómo somos, vivimos y convivimos en una sociedad desigual. Encuesta Nacional sobre la Estructura Social, por Hernán Amar
- AAVV. Impacto en el saber y sentir docente, por Máximo Gonzalez Sasso

Sección Reseñas de Revistas

Dossier de la Revista Espacios en Blanco N° 27: La universidad en el siglo XXI: nuevas configuraciones, tendencias de cambios y desafíos, por Verónica Walker y Rosana Corrado

Sección Reseñas de Tesis

La persistencia y convivencia de lo negado por la modernidad en educación, por José A. Tassat (Tesis Doctoral del Programa Interuniversitario de Doctorado en Educación, UNTREF, UNLa y UNGSM).

Nos despedimos hasta el siguiente número, cuya edición esperamos presentar en el mes de diciembre próximo. Los invitamos muy especialmente a enviarnos sus trabajos para publicar en la Revista y hacer circular este octavo número y esta invitación entre colegas que puedan estar interesados en nuestras temáticas sobre la política, la gestión, la administración y el desarrollo cualitativo y cuantitativo de la educación, en todos sus niveles y modalidades, tanto en Argentina como en otros países de América Latina y de otras regiones del mundo.

Cátedra UNESCO Educación y futuro en América Latina



Educación Incluyente

La Persona al centro

El aprendizaje como estrategia privilegiada

Por Tomás Miklos¹

Miklos, T. (2018). Educación incluyente. La Persona al centro. El aprendizaje como estrategia privilegiada. *RELAPAE*, (8), pp13-24.

Hitos pedagógicos

Si bien la verdadera historia de la educación data desde los primeros tiempos de la humanidad, no ha sido sino durante los tiempos más recientes que se ha buscado sistematizar su estudio y sus derivaciones. Su primer teórico fue probablemente Platón, quien cinco siglos antes de nuestra época propuso que el objetivo de la educación era contribuir al descubrimiento de la verdad, siendo la enseñanza intelectual inseparable de la estética y de la moral. A Platón le siguió Sócrates, quien, después de afirmar que el Oráculo de Delfos le habría diagnosticado que era el más sabio de los hombres porque “sabes que no sabes nada”, introdujo el primer gran consejo pedagógico de la actualidad: “Conócete a ti mismo”.

Han sido muy diversos los estudiosos y oficiantes de la práctica pedagógica. De entre ellos², permítanme citar en primer término a Montaigne, quien durante la época del Renacimiento planteó que el propósito de la educación no debía ser solo la transmisión del saber, sino sobre todo promover de manera armónica la moral, la práctica y la crítica.

Desde entonces, muchos eventos y muchos autores han impregnado la historia; v.gr.: Comenius, propulsor de la enseñanza universal y democrática, quien propuso “formar al hombre a la imagen de Dios”; los jesuitas quienes implementan una pedagogía revolucionaria para producir al “hombre honesto” mediante una disciplina estoica; John Locke quien propusiera una teoría empirista del conocimiento y que consideraba a los alumnos como “páginas en blanco”; Emmanuel Kant propone la educación mediante el razonamiento y la búsqueda de la perfección; Jean-Jacques Rousseau, inductor de una revolución denominada copernicana que coloca al alumno en el centro del proceso educativo y quien fuera autor de un famoso “Tratado de Educación”; el Marqués de Condorcet presenta, durante la Revolución Francesa, un importante proyecto de instrucción pública que sienta las bases de la “escuela republicana” y quien más adelante habría de introducir el término “laicismo” en los sistemas educativos. Más adelante, ahora en el Continente Americano, John Dewey encarna la filosofía pragmática y promueve una educación novedosa que consiste en “educar por la experimentación”; en contraposición Emile Durkheim, pedagogo francés, insiste sobre todo en privilegiar la transmisión de saberes ya establecidos, culturales y científicos.

Es así como, ya a principios del siglo XX, María Montessori (en el año 1907), Steiner-Waldorf, Decroly y Freinet, aperturan multitud de escuelas alternativas que promueven principalmente la autonomía, la diversidad, el bienestar, la bondad, la benevolencia, la educación multisensorial y la inteligencia emocional.

Acompañan estos procesos grandes filósofos, psicólogos, sociólogos, psicólogos y pensadores trascendentales como Emile Chartier (bajo el nombre de Alain), Rabindranath Tagore, Gaston Bachelard, Jean Ferry, Alfred Binet, Lev Vygotski, Donald

¹ Centro de Estudios Prospectivos de la Fundación Javier Barros Sierra, A. C./ omiklos@yahoo.com.mx

² Revista Sciences Humaines número 45 (diciembre de 2016, enero-febrero de 2017) “*Les Grands Dossiers des Sciences Humaines Les grands penseurs de L'Éducation*”. Francia. https://www.scienceshumaines.com/les-grands-penseurs-de-l-education_fr_629.htm

Winnicott, Burrhus Skinner, Carl R. Rogers, Ivan Illich, Pierre Bourdieu, Howard Gardner, Jerome Bruner, Albert Bandura, Edgar Morin y tantos otros.

En realidad, las así llamadas “escuelas nuevas” aparecen desde finales del siglo XIX³: la New School d’ Abbotsholme, creada por Cecil Reddie en Inglaterra; la escuela-laboratorio de la Universidad de Chicago, fundada por John Dewey en Estados Unidos; la Arbeitsschule (escuela activa) de Munich, creada por Georg Kerschensteiner en Alemania; la Casa de Bambini, creada por Maria Montessori en Roma, Italia; la Escuela de l’Ermitage, de Ovide Decroly, en Bruselas, Bélgica; la École des Roches, en Francia; el Plan Dalton, en Estados Unidos, que introduce procesos de trabajo individualizados en una pedagogía consistente en un contrato individual entre el alumno y el profesor; la famosa Summerhill School creada por A.S. Neill en el año 1921; el Institut Jean-Jacques Rousseau, gestado por Édouard Claparède en Génova, Suiza; etc.

Es entonces, durante los años 20, que tanto Jean Piaget como Henri Wallon, Ferdinanel Buisson y Alfred Binet comienzan a experimentar y publicar sus trabajos sobre el desarrollo de la inteligencia en los infantes y sobre pedagogía científica.

En el fondo, esta “nueva educación” se basa en “el amor y el respeto de los infantes, de los alumnos”. Tres son los principios fundamentales que la guían:

- el infante (alumno) al centro
- la ética, la autonomía y la cooperación
- la práctica de métodos activos

Comenta Adolphe Ferriera, cofundador de la Liga Internacional de las Escuelas Activas y crítico agudo de la pedagogía tradicional, que esta última no permite al alumno comprender el sentido (el para qué) de su educación, le reprime sus impulsos físicos, le imprime ideas desvinculadas con su realidad, le reprime su actividad física y le impone ideas cerebralizadas, le exige silencios sobre su verbalización, le obliga a memorizar en lugar de razonar, le entrega resultados científicos y tecnológicos en lugar de invitarle a descubrirlos o a crearlos, y le reprime o le castiga en lugar de aprovechar su curiosidad, su deseo de saber, su motivación y su entusiasmo; todo aquello que la “nueva educación” busca invertir.

Es gracias a ello que, más recientemente, se plantea una nueva consigna educativa: “el alumno, el aprendiz, el sujeto, la persona al centro” como foco y objetivo de todo sistema educativo. De ello nos hablan Roger Cousinet y Édouard Claparède en Francia, el famoso Dr. Spock en los Estados Unidos y la psicoanalista Françoise Dolto.

Por lo que concierne a nuestro país (y a otros demás países latinoamericanos), cabe destacar la influencia de Ivan Illich, historiador austriaco autor del libro “La sociedad desescolarizada” que sostiene un discurso crítico radical sobre la educación vigente en las “economías modernas”; Paulo Freire, extraordinario pedagogo y alfabetizador brasileño promotor de la educación como práctica de la libertad, una pedagogía humanista y liberadora; Bertrand Schwartz, ingeniero y proactivista francés, promotor de la “educación en alternancia”, del “pensamiento colectivo por la acción”, del principio de “modernizar sin excluir” y de la “pedagogía de la pregunta”. Cabe mencionar asimismo las aportaciones institucionales del Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (particularmente por sus programas de alfabetización liberadora y de alfabetización en lengua indígena), del Centro Regional de Educación Fundamental para América Latina y el Caribe y del Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa, todos ellos con quienes el autor de este trabajo tuvo oportunidad y el honor de colaborar.

A partir de todo ello, en nuestro país (y en nuestros países) han venido emergiendo y coexistiendo muy diversas y comprometedoras experiencias pedagógicas y educativas que buscan aportar a la calidad y trascendencia educativa de nuestras comunidades y de nuestro país. De entre estas experiencias, permítanme destacar más adelante una que, por su éxito, trascendencia y potencial, porque pudiera sentar bases sólidas para su expansión y multiplicación, tanto a nivel nacional como latinoamericano.

³ Dortier Jean-François, Ediciones Sciences Humaines (2005) Une histoire des sciences humaines, Francia.

Hitos evaluativos⁴

Según comenta Margarita Arroyo,⁵ en México, el proyecto modernizador⁶ prácticamente ha logrado universalizar la educación primaria y ha dado inicio a procesos de desconcentración y descentralización de su vasto y complejo sistema educativo. Reformó sus planes de estudio y produjo materiales educativos accesibles a todos e hizo crecer la infraestructura educativa de manera significativa, reclutó, formó y capacitó a una enorme y variada cantidad de profesores. A pesar de estos evidentes y tangibles logros, todavía persisten rezagos en cobertura, calidad y equidad en los servicios educativos ofrecidos por el Estado Mexicano:

- El estado que guarda la educación en México debe hacer referencia al contexto del país, caracterizado por: su gran dimensión (el tercero en cantidad de habitantes del continente americano); su alta proporción de población en edad escolar; sus 139 mil localidades de menos de 100 habitantes, pero a la vez concentra a más de tres cuartas partes de su población en zonas urbanas; su marcada desigualdad en la distribución del ingreso y el bienestar; y una proporción muy importante de su población (46.2%) en condiciones de pobreza⁷.
- Actualmente, poco más de una cuarta parte de la población del país está matriculada en EB y EMS, y es atendida por cerca de 1.5 millones de docentes en poco más de 244 mil centros escolares. Al inicio del ciclo escolar 2014-2015, la matrícula de la educación obligatoria escolarizada fue de 30 793 313 niños y jóvenes. De éstos, alrededor de 26 millones fueron alumnos de EB (84.4%), y el resto, 4.8 millones, de EMS (15.6%). Las escuelas de los tres niveles de EB sumaron un total de 228 200, y en ellas laboraron cerca de 1 200 000 docentes. En el caso de la EMS se brindó servicio en 16 162 planteles con 286 955 docentes⁸.
- México cuenta con una población cuyo promedio de escolaridad es de 9.2 grados, lo que equivale a poco más de la secundaria completa. En casi medio siglo se avanzó a razón de 1.1 grados cada diez años; en 1970 la escolaridad era de 3.4 grados. Este aumento se debe a que las oportunidades de escolarización para los más jóvenes se han ampliado; en efecto, entre la población de 25 a 34 años, el promedio de escolaridad es de 10.6 grados, equivalente a casi dos grados de educación media superior (EMS)⁹.
- Los datos revelan que existe un desigual resultado entre las entidades para asegurar la asistencia universal de los niños y jóvenes a las escuelas. (...) A mediados de marzo de 2015, los valores nacionales muestran que la tasa de asistencia a la escuela de los niños de 6 a 11 años está muy próxima a la universalización (98%), y, en orden decreciente, le siguen la que corresponde a los jóvenes de 12 a 14 años (93.3%), la de los de 15 a 17 años (73.2%) y, por último, la de los niños más pequeños de 3 a 5 años (63%).¹⁰
- En México, la modernización educativa avanza lentamente y ahora, se agrega el enorme reto de la globalización y el uso de las TIC: incorporar a todos los ciudadanos y habitantes de un país diverso, desigual, a la sociedad del conocimiento; y hacerlo, además, con pertinencia y en un breve tiempo: armonizando crecimiento económico, equidad social e integración cultural. Una incorporación que como se ha demostrado trae consigo elementos entrópicos para el sistema institucional basado en la escolarización rígida (reglada). Esta impronta globalizadora, tanto como reto o como amenaza se ha afrontado, hasta hora, deficientemente y ha mostrado que una incorporación mecánica de las nuevas tecnologías a contextos/ambientes educativos precarios es, al menos, insuficiente y en algunos en casos empobrecedora. El informe sobre la

⁴ Miklos Tomás, Arroyo Margarita, Juárez Diego, Pérez Jorge, Serrano Rafael, (2017). *LA NUEVA ANTROPODICEA. Bitácora de una Utopía Educativa*, Secretaría de Educación de Chiapas y Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas. México.

⁵ Arroyo, M. (2017). *Prospectiva de la educación mexicana en el 2050: resiliencia para tiempos líquidos*. IBEROAMÉRICA 2050. MÉXICO 2050. EDUCACIÓN 2050. ONU.

⁶ Se refiere a los diversos proyectos educativos que el México posrevolucionario ha construido para incorporar al país a la modernidad y ahora a la posmodernidad. Desde Vasconcelos hasta las reformas neoliberales en el período 1988-2018.

⁷ Hasta mediados de marzo de 2015, el país tenía una población de 119.5 millones de personas (INEGI, 2015a), lo que, en términos comparativos, implica que sea el onceavo más poblado del mundo y el tercero más grande en el continente americano, sólo superado por los Estados Unidos y Brasil (Banco Mundial, 2015a). En México, 45 de cada 100 personas tienen menos de 25 años, lo que significa que se encuentran en edad potencial para escolarizarse. Lo anterior conlleva a que el sistema educativo, y en particular los subsistemas de EB y EMS, sean de gran tamaño. Además, dado que aún no se ha alcanzado su universalización, es previsible que continúen creciendo". Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE/2016). La educación obligatoria en México. Informe 2016. Instituto Nacional para Evaluación de la Educación. México: INEE. p. 258.

⁸ *Ibidem*.

⁹ *Op. Cit.* p.258.

¹⁰ *Ibidem*.

educación obligatoria del INEE (2015) lo indica: “No se observó una visión pedagógica clara sobre el uso de las tecnologías de información y comunicación en la enseñanza; en general hay una visión desordenada sobre su papel en la escuela y el aula”¹¹.

- Por otra parte, en el caso de México, los rezagos educativos siguen siendo un lastre que si bien han ido disminuyendo no logra desterrar males mayores: el analfabetismo, la deserción/abandono, la cobertura universal; ni, en muchos casos, garantizar la normalización de la vida escolar y aumentar la calidad de las escuelas menos vulnerables. La inclusión y la equidad siguen siendo una agenda incumplida, con objetivos y metas malogradas y todavía por alcanzar. Pese a las reformas emprendidas en los 80s y continuadas bajo el enfoque neoliberal durante más 30 años, lo rezagos si bien han disminuido significativamente en algunos aspectos; otros, siguen siendo muy agudos y perniciosos.
- Los problemas de accesibilidad, adaptabilidad y aceptabilidad se agudizan en el caso de la población en edad de cursar la EMS. Sólo 73.5% de los jóvenes de 15 años están en la escuela, mientras que 2.4 millones de quienes tienen entre 15 y 17 años se encuentran fuera de ella. Como se ha señalado en el Informe, el país tendrá que hacer un enorme esfuerzo para lograr hacia 2021, como está previsto, la meta de universalización de este nivel educativo. La matriculación de los jóvenes del grupo de edad 15-17 crece a razón de 2.5% anual; de mantenerse este ritmo, se requerirían más de tres lustros para alcanzar la enunciada meta. Su cumplimiento también exige mejorar notablemente la eficiencia terminal de la secundaria, que es de 87.7%, así como elevar la absorción en EMS y abatir la reprobación y la deserción para incrementar la proporción de alumnos que concluyen oportunamente este nivel educativo (63%)¹².
- Actualmente, dentro del período neoliberal, México vive otra ola de reformas, en este caso la Reforma Educativa que en realidad es la profundización de las reformas que Salinas (1988-1994) planteó y que los gobiernos que le sucedieron continuaron sin modificaciones sustanciales: desde Zedillo (1994) hasta Peña Nieto (2016) sin que hubiera un cambio significativo en los 12 años de los gobiernos panistas (de Fox a Calderón). Estas reformas se inscribían en el gran proyecto neoliberal emprendido por México cuando abandonó el proyecto del nacionalismo revolucionario e inició una reconversión económica y social bajo la perspectiva del Consenso de Washington¹³.
- Este pasado (1990-2015) ha sido, sin duda, crucial para México. Se ha vivido una encrucijada habitada por crisis y transiciones inacabadas, con logros y fracasos. En este período se han realizado cambios estructurales en la vida económica, social, política y cultural de gran hondura que han transformado al país: pasamos del nacionalismo revolucionario populista, corporativo y clientelar a un neoliberalismo económico radical, anti-estatalista basado en la competitividad y la dinámica de una sociedad de mercado. Hemos transitado de un modelo de planificación estatal a un modelo de plena economía de mercado bajo una visión utópica de alcanzar la prosperidad con productividad y alta competitividad aceptando los drivers de la economía capitalista. Hemos transitado de un régimen político autoritario de partido único a un régimen pluripartidista, a una democracia inacabada, etcétera. Cambios que de alguna manera tuvieron la pretensión de la utopía y la visión de un futuro promisorio¹⁴.
- En estos casi 30 años se ha buscado realizar una mudanza hacia un nuevo paradigma educativo cuyo formato requiere que la estructura educativa se vuelva flexible, abierta y construida desde las necesidades de las comunidades; con profesores capacitados/actualizados y designados por sus méritos, con escuelas normalizadas donde los materiales educativos, la infraestructura, el equipamiento escolar, la asistencia a clase de los alumnos y de los profesores se garantice. Para ello se ha apelado a modelos pedagógicos centrados en el aprendizaje y en didácticas basadas en el trabajo colaborativo y en un currículo menos rígido y más flexible/ transversal basado en competencias. El propósito, según la narrativa institucional, es formar ciudadanos competentes, colaborativos y comprometido con la sociedad.

¹¹ Op. Cit. 259.

¹² *Ibidem*.

¹³ “El término Consenso de Washington fue acuñado en 1989 por el economista John Williamson. Su objetivo era describir un conjunto de diez fórmulas relativamente específicas, el cual consideró que constituía el paquete de reformas «estándar» para los países en desarrollo azotados por la crisis, según las instituciones bajo la órbita de Washington D.C. como el Fondo Monetario Internacional (FMI), el Banco Mundial y el Departamento del Tesoro de los Estados Unidos. Las fórmulas abarcaban políticas que propugnaban la estabilización macroeconómica, la liberalización económica con respecto tanto al comercio como a la inversión, la reducción del Estado, y la expansión de las fuerzas del mercado dentro de la economía doméstica.” Ver en https://es.wikipedia.org/wiki/Consenso_de_Washington

¹⁴ Miklos, T y M. Arroyo. (2016) El Futuro de México a debate: prospectivas. Este País. Número 300, abril. México.

- Sin embargo, a pesar de este esfuerzo institucional, notable y con aciertos pero no exento de contradicciones, los resultados del último informe de PISA (2015) son desalentadores. Pone en entredicho el efecto de las reformas emprendidas en los últimos 9 años. Los recientes resultados de PISA nos muestran que los avances en educación se han estancado con señales débiles de mejoramiento.¹⁵
- El desempeño de México se encuentra por debajo del promedio OCDE en ciencias (416 puntos), lectura (423 puntos) y matemáticas (408 puntos). En estas tres áreas, menos del 1% de los estudiantes en México logran alcanzar niveles de competencia de excelencia (nivel 5 y 6).
- En ciencias, el rendimiento promedio de los jóvenes mexicanos de 15 años no varió significativamente desde el 2006. En lectura, el desempeño se mantuvo estable desde el 2009 (la última vez que lectura fue el principal foco de la evaluación). En promedio, el rendimiento en matemáticas mejoró en 5 puntos por cada tres años entre el 2003 y el 2015.
- El desempeño promedio de México en ciencias no ha variado desde el 2006. “La proporción de estudiantes mexicanos que no logran alcanzar el nivel mínimo de competencias en lectura no ha variado desde el 2009. El desempeño promedio de México en lectura está cerca del observado el 2000 (422 puntos) y en el 2009 (425 puntos). Por otra parte, la brecha de género no ha cambiado desde el 2009.
- Alrededor de un 8% de los estudiantes de los países de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) alcanzan niveles de competencia de excelencia en ciencias; esto quiere decir que estos estudiantes son competentes en los Niveles 5 ó 6. En estos niveles, los estudiantes pueden aplicar sus conocimientos y habilidades científicas de una manera creativa y autónoma en una gran variedad de situaciones, incluso en instancias que no les son familiares. La proporción de estudiantes mexicanos que alcanzan dichos niveles (0.1%) no ha cambiado significativamente desde el 2006.
- Entre el 2012 y el 2015, el porcentaje de estudiantes mexicanos que se han ausentado por un día completo de la escuela en las dos semanas previas a la evaluación PISA ha aumentado en 5 puntos porcentuales, lo cual es similar al promedio OCDE, indicando que el nivel de compromiso del estudiante con la escuela se vio algo deteriorado durante este periodo.
- En México, el 18% de los que tienen entre 35 y 44 años de edad poseen educación terciaria, comparados con el 38% promedio de los países miembros de la OCDE.
- En los países de la OCDE, 29% de los estudiantes desventajados socio-económicamente pueden ser considerados “resilientes”, esto quiere decir que son estudiantes que se sobreponen a su contexto social y se encuentran dentro del 25% superior de estudiantes de alto rendimiento dentro del mismo grupo socio-económico...No hubo un cambio significativo en la proporción de estudiantes resilientes en México entre el 2006 y el 2015.

Se puede concluir que estos datos, poco optimistas, confirman de alguna manera, el agotamiento de un modelo social y su posible ruptura/abandono. El presente parece desdibujar, para México, otra vez, la utopía del neoliberalismo mexicano de finales del siglo pasado. Parece que en estos 25 años (1990- 2015) no hemos podido salir de “las ciudades incendiadas” y los gobiernos no han sido capaces de mirar hacia adelante con novedad y han convertido la utopía neoliberal en una aspiración, como ha sucedido varias veces durante los últimos años (1988, 1994, 2000, 2006 y 2012). Y ahora, con las devaluaciones de nuestra economía y la persistencia de la violencia, cabe predecir otro estancamiento y en algunos casos retrocesos en nuestro proyecto de nación. Seguimos reciclando la visión que implantaron los neoliberales mexicanos a finales de los 80s (1988): el camino es adscribirse al modelo neoliberal de mercado e inscribirse en la sociedad global bajo esa pauta. Sin duda, es una impronta que requiere nuevas estrategias que le den una nueva dirección y sentido a nuestra inserción en la globalización, lo que significa replantear nuestra adscripción al proceso globalizador y re-elaborar estrategias inteligentes para mitigar o evadir imposiciones impertinentes de ciertos organismos y corporaciones supranacionales. Será necesario y urgente elaborar estrategias para enfrentar sobre-determinaciones que obturan los cambios en nuestras regiones y localidades¹⁶.

¹⁵ Los resultados de PISA 2015 fueron comparados con el estudio de PISA 2006, debido a que el enfoque de ese año también se concentró en ciencias. Programa para la evaluación internacional de alumnos de (PISA). PISA 2015-RESULTADOS. Ver file:///C:/Users/rafael%20serrano/Desktop/PISA-2015-Mexico-ESP.pdf

¹⁶ Miklos, T y M. Arroyo. (2016) El Futuro de México a debate: prospectivas. Este País. Número 300, abril. México

Hitos metodológicos

Definida de manera informal como la “nueva sociología de la educación”, “teoría crítica de la educación”, o “la pedagogía crítica”, opone varios argumentos importantes al análisis positivista, ahistórico y despolitizado empleado tanto por los críticos liberales como por los conservadores. La pedagogía crítica examina a las escuelas tanto en su medio histórico como por ser parte de la hechura social y política que caracteriza a la sociedad dominante. La pedagogía crítica ha comenzado a proporcionar una teoría radical y un análisis de la escuela, al mismo tiempo que añade nuevos avances en la teoría social y desarrolla nuevas categorías de investigación y nuevas metodologías. La pedagogía crítica no consiste en un conjunto homogéneo de ideas. Es más exacto decir que los teóricos críticos están unidos por sus objetivos: habilitar a los desposeídos y transformar las desigualdades e injusticias sociales. Es algo así como lo que conocemos en economía como “discriminación positiva.” El movimiento constituye una pequeña minoría dentro de la comunidad académica y de la enseñanza pública, pero es una presencia creciente y desafiante en ambas esferas.¹⁷

Como pilares de la construcción de la pedagogía crítica han destacado la “teoría de la liberación” y la “teoría de la reproducción-resistencia”¹⁸. Entre los representantes de la teoría o pedagogía de la liberación se encuentran Amílcar Cabral, Augusto Boal y, desde luego, Paulo Freire. La visión de Freire es profundamente humanizadora, donde el hombre, su contexto, historia, reflexiones y acciones buscan que el sujeto se construya como persona, para transformar el mundo y sus relaciones económicas, políticas y sociales. De este modo, la concepción de concientización rebasa a la simple toma de conciencia, ya que con aquélla se adquiere también un compromiso para actuar a favor del cambio de las estructuras sociales¹⁹.

Las aportaciones de Freire son relevantes en dos sentidos: En cuanto al desarrollo de otros planteamientos porque: “el enfoque de Freire, iniciado como un método psicosocial de alfabetización basado en la concientización, evolucionó posteriormente hasta desembocar en la investigación participativa y la educación popular”²⁰; en cuanto a la práctica porque contribuyen al análisis de las políticas educativas oficiales, que direccionan a los diversos niveles educativos hacia la conveniencia de intereses económicos y funcionalistas, en momentos en que la explotación y la injusticia social se han agudizado, bajo la opresión de fuerzas económicas no solo nacionales, sino incluso internacionales”²¹.

Una de las principales contribuciones críticas de Freire a la pedagogía, que obligó a re-pensar toda la lógica del proceso de enseñanza-aprendizaje, gira en torno a la afirmación de que no es pertinente transmitir o transferir conocimientos de una persona a otra, afirmación central en la que se sustenta toda visión “bancaria” de la educación. Y no lo es porque la transmisión unilateral de información que luego es memorizada y repetida no constituye un hecho educativo ni produce, realmente, conocimiento. No es conveniente, tampoco, porque el conocimiento es siempre un proceso activo en el que las personas accedemos a las nuevas informaciones desde las informaciones que ya tenemos, desarrollando procesos de identificación, asociación, simbolización, generalización, reafirmación o negación entre los viejos conocimientos y las nuevas informaciones.

En la visión de Freire, la educación se concibe como una experiencia social basada en la necesidad de conocer para transformar la vida. Se propone un aprendizaje colectivo para leer el mundo e intervenirlo. Lo cual implica un compromiso vital por la transformación de la vida humana. Estas actividades deben generar no solo beneficios útiles y prácticos para vivir mejor sino también producir bienestar y placer. La educación es un incentivador de pasión que nace de un acto amoroso. Pero esta condición amorosa, del ser docente, debe estar atada a una formación científica y técnica. Según Freire, la tarea docente es apasionada y apasionante, ligada a los intereses de la comunidad y a una tarea política, de empoderamiento: educar es un acto radical de compromiso con la comunidad a la que se pertenece.

Entre los representantes de la teoría de la reproducción-resistencia se encuentran Henry Giroux, Stanley Aronowitz, Michael Apple, Paul Willis y Peter McLaren, quienes coinciden, por un lado, en que los mecanismos de dominación no son absolutos ni totalizadores, y, más aún, se enfrentan a elementos de oposición; por otra parte, en la crítica respecto de los intereses económicos dominantes son valorados por encima de los intereses colectivos de la humanidad, así en los discursos oficiales no

¹⁷ Mc Laren, Peter. (1984). La vida en las escuelas. *Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. México: Ed. Siglo XXI UNAM. pp. 195-196 [389 pp.].

¹⁸ Cfr. Victorino, L. y Lechuga, L. (2006). *Políticas educativas neoliberales y posturas sociopedagógicas rurales. Aportaciones al debate actual en América Latina*. Ponencia presentada en el VII Congreso Latinoamericano de Sociología Rural, del 20 al 24 de noviembre en Quito, Ecuador. 21 pp. Disponible en el sitio: <http://www.intersindical.org/stepv/peirp/cb/competencias%20y%20neoliberalismo.pdf>

¹⁹ Victorino Ramírez, L. y Lechuga Ortiz, L. Op. Cit. p. 11.

²⁰ Latapí, P. Op. Cit. p. 49.

²¹ Victorino Ramírez, L. y Lechuga Ortiz, L. Op. Cit. p. 12.

se reconoce que la escuela sea una institución para la transformación social, sin embargo, ésta debería ser su preocupación principal. Cualquier práctica pedagógica genuina exige un compromiso con la transformación social en solidaridad con los grupos subordinados y marginados, por lo tanto, es importante promover proyectos de transformación social de los grupos subordinados²².

Es menester incluir el trabajo de Laval dentro de los planteamientos que contribuyen a no ver como irrefutables e inamovibles los postulados neoliberales, así como el de Muñoz Izquierdo acerca de la educación como bien social. De Laval destaca, en términos de análisis y crítica su diagnóstico a propósito de la mutación de la institución escolar (tendencias provocadas por el alineamiento al mercado), la desinstitucionalización, desvalorización y desintegración. O, como lo explican Liberio Victorino y Lilia Lechuga a propósito de las ideas de Christian Laval:

- La desinstitucionalización: la escuela se empieza a concebir como instancia suministradora de servicios de organización flexible, que aspira a un modelo de empresa educadora, administrada según los principios de la gestión empresarial, bajo presiones que le obligarán a brindar resultados e innovaciones concretas.
- La desvalorización: Los objetivos de emancipación política y de realización personal que se habían asignado a la institución escolar, ahora se sustituyen por los imperativos prioritarios de la eficacia productiva y de la inserción laboral.
- La desintegración: se genera a partir de la introducción de los mecanismos de mercado al ámbito escolar, debido a que el nuevo modelo comercial de escuela funciona con base a la diversidad y diferenciación, a partir de las demandas del público usuario²³.

De Carlos Muñoz Izquierdo sobresale el énfasis acerca de que el conocimiento y la investigación pueden brindar alternativas para transformar la injusticia y la polarización social hacia esquemas y alternativas capaces de generar la construcción de una sociedad más justa y democrática. Según este investigador la oportunidad de introducir innovaciones está en función del proceso político de concertación de intereses es el decisivo para hacer viable una innovación; ésta será viable cuando se llegue a un punto en el que los juicios de conveniencia que postulan los agentes de decisión respecto a la adopción de esa innovación converjan con los juicios de valor que inspiraron la innovación propuesta²⁴.

Finalmente, en este repaso somero de las tendencias críticas y opuestas al enfoque dominante, se deben incluir a investigadores y latinoamericanistas como Sergio Bagú, Pablo González Casanova, Aníbal Quijano, Boaventura de Sousa Santos, Emir Simao Sader, Enrique Dussel, Estela Quintar y Hugo Zemelman. Quintar y Zemelman²⁵ han contribuido a la transformación de la educación en América Latina; sus trabajos individuales y en colaboración, desde una síntesis del marxismo y la fenomenología²⁶ han permitido desarrollar una “epistemología del presente potenciado por la conciencia histórica y su transformación en una didáctica no parametral, como contribución a un nuevo contrato social sobre la educación.”²⁷

El origen de esta apuesta se encuentra en una reflexión sobre la importancia del rescate de la historia en la vida de los individuos en su cotidianidad y del papel de éstos organizados socialmente como constructores de la historia, que se sustenta en una crítica profunda de Zemelman al papel residual concedido a la escuela, a los individuos y a la vida en los procesos de cambio social. Nunca le dieron importancia al individuo, al pensamiento concreto de las personas, y que por tanto nunca le pudieron dar importancia a la educación porque teóricamente no la tenía en el análisis de los procesos sociales de cambio. La educación era considerada entonces como algo adjetivo, porque el papel del individuo era subalterno; el individuo tenía importancia como expresión de los cambios sociales, pero nunca se propuso que fuera protagonista de esos cambios sociales. De allí se construyeron discursos muy abstractos y dogmatizados, como era pensar que la historia la construían los

²² Victorino Ramírez, L. y Lechuga Ortiz, L. Op. Cit. p. 15.

²³ Cfr. Victorino, L. y Lechuga, L. Op. Cit. pp. 16-17

²⁴ Latapí, P. Op. Cit. p. 52.

²⁵ El Dr. Hugo Zemelman Merino murió en Pátzcuaro, Michoacán, el 4 de octubre de 2013.

²⁶ Zemelman plantea a propósito de la epistemología de la conciencia histórica la necesidad de retomar dos enfoques: “El marxismo aporta el concepto de historia, con todo lo que implica como experiencia humana y como desafío de construcción social, mientras la fenomenología aporta dos grandes conceptos, menos desarrollados por el marxismo: los conceptos de conciencia y de sentido, que hacen parte del discurso nuestro en este momento, y que quizás sean otros de los elementos conceptuales, junto con el de la construcción, que permitan ese puente entre una disquisición epistémica y la educación”. Rivas, J. (2005). Pedagogía de la dignidad de estar siendo. Entrevista con Hugo Zemelman y Estela Quintar. Revista Interamericana. Santiago de Chile: Ed. CREFAL y Centro de Estudios Miguel Enríquez. p. 122 [pp. 113-141]. Disponible en el sitio: http://archivochile.com/Ideas_Autores/zemelmanh/zemelman0004.pdf

²⁷ Rivas, J. Op. Cit. p. 113.

grandes colectivos, como las clases sociales, y que los individuos eran los resultados de esos cambios. La consecuencia de esa manera de pensar fue restar importancia a la educación, al individuo y, especialmente, a la vida cotidiana²⁸.

Quintar considera a la epistemología del presente potencial como una vía de cambio de la educación.²⁹ Por eso hablamos de una epistemología del presente potencial, de una epistemología de la conciencia histórica. Con ello, ya de entrada, se está diciendo que es un espacio del conocimiento de permanente tensión, de permanente dolor, pero también de permanente movimiento y creación, porque no hay posibilidades de crear si uno no está en la realidad pensando en horizontes de futuro... lo que a su vez nos lleva a preguntarnos desde dónde pensar este cambio educativo. Una respuesta fundamental es un cambio epistémico que permita comprender que conocimiento no es erudición, ni información; a veces incluso la erudición y la información se pueden transformar en un enemigo, en un arma mortal.

La idea del presente potencial se relaciona con la necesidad de expandir la subjetividad, o, en términos del mismo Zemelman, rescatar al sujeto en el conjunto armonioso de sus facultades (intelectivas, emocionales, volitivas, sociales, lúdicas, simbólicas, etc.), y con la colocación del sujeto.

A continuación se presenta un claro ejemplo de su aplicación exitosa (a nivel piloto) en un contexto particularmente difícil y representativo: la Nueva Escuela Chiapaneca.

Hitos experienciales

El Proyecto de la Nueva Escuela Chiapaneca (NECH) tuvo y tiene un carácter único en el contexto educativo mexicano. Es sin duda un proyecto innovador que ha logrado demostrar que en circunstancias adversas es posible avanzar en la mejora de nuestra educación. Además, nos enseña que la innovación, si no abreva en el pasado (como memoria crítica), no tiene futuro.

Durante los 3 años del proyecto, establecidos con carácter de piloto, atestiguamos las situaciones de riesgo que vivió el proyecto en diversos momentos, por su propia naturaleza y por factores del entorno: el conflicto magisterial nacido de la oposición a una reforma educativa. El Proyecto NECH pudo sostenerse asumiendo una posición intersticial; se decía: dentro pero de otro modo.

La NECH lidió con los actores enfrentados y propuso una estrategia comprensiva, no beligerante, centrada en rescatar la identidad docente y reconstituir lo que significa ser docente en las escuelas chiapanecas, a partir de encontrar un significado nuevo a su práctica docente, diseñar estrategias para re-inventar las escuelas y reconstituirlas. No ha sido poca cosa reconstruir la identidad docente y otorgarle sentido (valor y dirección) a su praxis educativa.

A grandes rasgos, el proyecto implicó tareas de formación a nivel de diplomado (más de 500 profesores en numerosos grupos, en fases: intensiva, extensiva y de generalización, en por lo menos 3 sedes del estado: Tapachula, Comitán, Tuxtla Gutiérrez), empleando una metodología/enfoque poco explorado en México: la Epistemología del Presente Potencial.

Asimismo, centró su impacto en la normalidad mínima escolar y en la operación de los Consejos Técnicos Escolares de las escuelas piloto, dos aspectos centrales en la vida cotidiana escolar, para lo cual diseñó mecanismos de acompañamiento y asesoría, a los que denominó "asistencia técnica y acompañamiento in situ".

Por otro lado, se construyó y operó una plataforma virtual donde los diplomantes interactuaron a distancia, y se llevaron a cabo eventos cuyos propósitos centrales fueron amalgamar el proyecto, retroalimentarlo, fortalecerlo mediante el intercambio de experiencias y de dos congresos internacionales. Estos actos fueron más que su simple difusión; sentaron las bases para construir, colectivamente, un movimiento educativo donde se uniera lo pedagógico y lo educativo con lo social, lo político y lo cultural; un movimiento social que permitiera volver a vincular la escuela a la comunidad.

²⁸ Rivas, J. Op. Cit. p. 115. A partir de estos cuestionamientos, como señaló Zemelman: "Comenzó entonces a reivindicarse la reutilización de categorías que habían sido dejadas de lado, que apuntaban de alguna manera al individuo, en su capacidad de constructor, y una de ellas fue la categoría de historia, como historicidad, y la categoría de potencia relativa a cómo hacer más fuerte a la persona" (p. 116).

²⁹ Rivas, J. Op. Cit. p. 119. En ese sentido Quintar señala: "Si uno puede transformar su propia situación de hambre como fenómeno social para poder interpretarlo, para poder entenderlo, pues así seguramente no sólo va a apropiarse de su realidad más compleja como aprehensión, como comprensión, sino que además va a poder pensar y actuar alternativas. De eso se trata la crítica. De eso debería tratarse la nueva educación" (p. 119).

Como parte de las actividades de registro y sistematización de los resultados del proyecto, se generaron materiales/memorias de lo realizado. Al respecto, se produjeron documentales y 5 libros derivados de líneas de investigación que operaron en paralelo a la implementación del proyecto, estos últimos se presentan en este evento.

A partir de una estrategia didáctico-pedagógica y metodológica de complejidad creciente, los sujetos en formación van desarrollando las capacidades y habilidades que les permiten construir conocimiento social pertinente. El proceso formativo, llevado a cabo en los llamados círculos de reflexión, en un permanente proceso de recursividad y articulación, va llevando a los sujetos, desde el dispositivo didáctico metodológico de la didactobiografía, por el sendero de la construcción de conocimiento social desde la historicidad de su experiencia, el desarrollo de un pensamiento epistémico crítico, el rompimiento de la linealidad tiempo espacio y el uso de las categorías de totalidad y dialéctica como articulación.

El proyecto también recoge todo un bagaje de la tradición crítica en el ámbito educativo. Antonio Paoli señala algunas de las referencias claves para la NECH y su relevancia: Los latinoamericanos Paulo Freire, Carlos Muñoz Izquierdo, Pablo Latapí, Anibal Quijano, Boaventura de Sousa Santos, Enrique Dussel, Estela Quintar, Hugo Zemelman y diversos autores de otras latitudes, como Henry Giroux, Stanley Aronowitz, Michael Apple, Paul Willis y Peter McLaren. Todos ellos, de diversas maneras, han mostrado una rica variedad de modelos críticos y alternativas al neoliberalismo deshumanizante. Zemelman, en particular, es retomado como un inspirador de la NECH en su afán de rescatar la memoria de vida de las personas, de la escuela y de la comunidad para incidir en los procesos sociales. Desde esas instancias pueden crearse condiciones para soñar en un nuevo pacto social. Esto requiere hacer vívida la memoria y la identidad social de cada comunidad en diálogo con la escuela. Hasta hoy no se le ha dado a la comunidad el papel central que tiene. Pues, desde una perspectiva tradicional, se ha querido ver a los sujetos pobres del campo y la ciudad como subalternos, como gente sin capacidad de aportar a la formación de una nueva realidad social. Para la NECH es cardinal la formación de una masa crítica dentro del magisterio para, sin dejar la institucionalidad, hacer posible esta utopía. Fue necesario experimentar y mostrar resultados de comunidades educativas reales, cuyo centro es el sujeto, la persona, el maestro y el alumno con sus grandes logros en el aprendizaje y la solidaridad social, a fin de hacer verosímil la utopía y el camino ya iniciado³⁰.

Hitos tecnológicos

Como bien nos hace saber Macedonio Alanís González³¹ tres son las premisas básicas para prever y construir el futuro:

- El futuro medianamente cercano se puede predecir si se hace con cuidado y responsabilidad.
- Las tecnologías que marcarán una pauta en los próximos quince o treinta años ya existen y se pueden ver sus efectos desde ahora.
- Las personas no cambiarán mucho: la capacidad de razonamiento, la respuesta ante innovaciones y las reacciones humanas ante cambios políticos y sociales lo harán muy lentamente.

No se requiere mucha visión para saber que la tecnología será más barata, más poderosa y más flexible. Las computadoras han aumentado en velocidad y capacidad y han reducido su precio consistentemente desde que aparecieron los primeros transistores. La Ley de Moore, que indica que la capacidad de los componentes se duplicará cada dieciocho meses, se ha mantenido casi constante desde la publicación del artículo que la inició en 1965 (Moore, 1965). Aunque técnicamente hay un límite a la cantidad de veces que se puede duplicar esta capacidad, siempre que la técnica se ha acercado a esos límites una nueva tecnología ha abierto las puertas a toda una nueva generación de componentes más pequeños, baratos y rápidos. Es lógico asumir que esta tendencia continuará durante algún tiempo.

De igual manera que los avances tecnológicos esperados tendrán un efecto en las organizaciones, los productos y el gobierno, así también es de esperarse que en la educación y en la vida ciudadana habrá cambios, de los que hoy podemos ya ver los albores, pero que se generalizarán en el corto y mediano plazo.

³⁰ *Ibidem*.

³¹ Lozano R. Armando y Burgos A. José V. Compiladores (2007) *Tecnología educativa en un modelo de educación a distancia centrado en la persona*, Editorial Limusa, México.

La tecnología proveerá más diversidad en los canales de comunicación para el alumno. Se podrá tomar clases en el formato tradicional presencial, donde los alumnos asisten a un salón de clases, pero también habrá formatos alternos y complementarios de cursos. Proliferarán los cursos en línea, vía satélite y por Internet con video o audio. Pero el cambio más trascendente será que los alumnos en regiones remotas podrán tomar clases con especialistas sin tener que abandonar sus ciudades. Esto permitirá llevar educación de alta calidad a regiones donde no es costeable actualmente, si el riesgo de que el alumno pierda su arraigo con su comunidad.

La producción en masa hecha a la medida permitirá desarrollar cursos especiales para las necesidades de cada individuo, incluso se podrá tomar clases en formatos diferentes al anual o semestral. Un curso no tiene por qué comenzar en agosto o enero, sino que podrá comenzar cuando sea más conveniente, según las actividades del estudiante y las demandas de su comunidad.

Otro avance tecnológico relevante será la capacidad de crear grupos de trabajo remotos. Esto permitirá crear salones de clase con alumnos en diferentes regiones del mundo, lo que permitirá ofrecer una clase aunque la demanda del curso sea muy pequeña en alguna región.

No cabe la menor duda, la introducción de la tecnología en la educación puede tener efectos positivos en el aprendizaje de los maestros y de los alumnos, siempre y cuando ésta se incorpore sensible, estratégica, selectiva y empáticamente en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Este esfuerzo ha producido nuevas y muy particulares experiencias de enseñanza e instrucción en ambientes de aprendizaje combinado o *Blended Learning* (que son una combinación de componentes de tecnología de la informática y computación e Internet, con componentes de formas tradicionales de enseñanza presencial y de formatos instruccionales de aprendizaje a distancia o *e-learning* o aprendizaje a distancia (*online*, basados en la Web, videoconferencia, televisión satelital), a otros que están mediados por comunicación vía la computadora (utilizando multimedia, CD-Roms, Internet), y también, por aquellos ambientes que son básicamente instrucción tradicional cara-a-cara (presenciales) y que utilizan herramientas de las computadoras y en línea para mejorar sus cursos y a modo de apoyo.

Como claramente nos comentan Yolanda Heredia Escorza y María Elena Romero Murguía³²: La decisión social de educar bajo ciertos preceptos culturales es el principio de donde se derivan los complejos sistemas educativos compuestos por una variedad de contextos, de instituciones educativas en cuyo centro se localizan los alumnos. Los sistemas educativos asumen formas de mayor o menor centralización o descentralización de las normas que rigen al sistema en su conjunto. En diversos niveles de este modelo hay consejeros, analistas y asesores que influyen en áreas de influencia limitada. No obstante la multiplicidad de factores, el modelo centrado en el alumno reconoce su importancia primordial. Ser estudiante es un hecho pasajero en la vida de las personas, pero al mismo tiempo perdurable: el efecto que la escuela tiene como formadora de las personas es una huella indeleble tanto en lo personal como en lo profesional.

Hitos propositivos

Ante la crítica situación por la que hoy atraviesa nuestro país, nuestros países, deviene estratégicamente importante y urgente aprender y aprovechar las múltiples ideas y experiencias de la pedagogía crítica, de la epistemología del presente potencial y de la prospectiva proactiva, expandiendo y multiplicando creativa, cuidadosa, adaptativa y dinámicamente tanto la experiencia chiapaneca mostrada como otras tantas que pudieran contribuir al desarrollo equitativo, cualitativo, comunitario, armónico y trascendental de los seres humanos de este país y del mundo entero.

Si bien se han formulado ya múltiples análisis y documentos, cabe al menos citar las diez propuestas que una de las instituciones clave de naturaleza obligatoriamente independiente³³ llegara a plantear para “hacer de la educación la palanca que México reclama para su desarrollo en democracia:

³² *Ibidem*.

³³ Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE 2018), Educación para la democracia y el desarrollo de México. México: autor.

1. El Estado está obligado a garantizar el derecho constitucional de todos a recibir una educación de calidad.
2. El Estado ha de mantener su papel rector en materia educativa.
3. La organización escolar ha de centrarse en promover el aprendizaje a partir de condiciones que favorezcan el desenvolvimiento de la comunidad escolar.
4. El Estado ha de abatir las barreras que por motivos étnicos, sociales, económicos, físicos y culturales imposibilitan la consecución de una educación inclusiva y de calidad para todos.
5. El mérito individual ha de ser la única llave que abra el ingreso a la profesión magisterial y a la promoción a cargos de dirección, supervisión y asesoría técnica pedagógica.
6. Las autoridades educativas habrán de abocarse al mejoramiento de la formación inicial del magisterio y procurar que las escuelas normales hagan posible una educación de calidad.
7. La formación continua de los docentes y autoridades escolares ha de ocupar un espacio central en el Sistema Educativo Nacional.
8. La cultura de la evaluación habrá de ser fortalecida a fin de incrementar la eficacia del sistema educativo.
9. La gobernanza del Sistema Educativo Nacional ha de replantearse con el fin de conseguir que su funcionamiento sea consistente, coherente, flexible y sostenible.
10. La cultura de corresponsabilidad deberá desarrollarse y fortalecerse, a fin de que todos los actores desempeñen el papel que les corresponde cumplir en la tarea común de mejorar el horizonte educativo de México.

Resulta oportuno recomendar que toda evaluación del aprendizaje tenga características incluyentes y no excluyentes (ninguna persona debe verse excluida de su derecho a una educación de calidad, incluso adecuada y adaptada tanto a su perfil y necesidad individual como a su inserción y responsabilidad comunitaria); ello nos lleva a recomendar la aplicación de la evaluación formativa y trayectoral como enriquecedora de las evaluaciones sumativas de carácter institucional o formal.

El carácter inclusivo debe también considerar al profesor al centro, al centro de todos los procesos relacionados con la educación y la escuela: el modelo educativo, la formación y no solo al centro de la evaluación o como responsable único de los resultados educativos. No hay reforma posible sin un mínimo de consenso y sin la colaboración y participación de los profesores.

El estudio de la OREAL-UNESCO *“Evaluación de desarrollo de docentes. Directivos y supervisores en Educación Básica y Media Superior de México. Análisis de su implementación 2015-2016”* (2016)³⁴ muestra que a pesar de las transformaciones estructurales de la Reforma Educativa (INEE, SPD, etc.), éstas no han logrado convencer a la comunidad docente. Los resultados son desfavorables para la Reforma Educativa y sus instituciones. Esto se expresó en datos que hablan de un rechazo mayoritario a las evaluaciones y a considerar a la evaluación como injusta, con porcentajes de rechazo superiores al 50%:

“Un 27% de la muestra consultada es favorable a la evaluación, manifestándose ‘de acuerdo’ o ‘muy de acuerdo’, con lo que ‘servirá para mejorar la profesión docente en México’; mientras que un 26% está ‘en desacuerdo’, y un 45.8 % en ‘total desacuerdo’, con la afirmación. Consultados por si el proceso de evaluación ‘ha sido justo para valorar mi desempeño’, un 28% está de acuerdo o muy de acuerdo con la afirmación; y un 72% en desacuerdo o total desacuerdo. (...) Esta mayoría que considera injusto el proceso vivido, disminuye sustantivamente cuántodo se la interroga por la validez de contenido de la evaluación. Así, frente a la aseveración ‘creo que la evaluación considera los aspectos más relevantes de mi desempeño como docente’, un 41% está de acuerdo o muy de acuerdo, y un 59% en desacuerdo o muy en desacuerdo.”(OREALC-UNESCO, 2016: 50)

Se señala que es necesaria y urgente una armonización entre el sistema político y el sistema educativo. No solo existe un déficit comunicativo (acuerdos para hacer) que requiere ser saldado con una información, objetiva y pertinente;

³⁴ Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE 2017), *“Evaluación del desempeño de docentes, directivos y supervisores en educación básica y media superior de México. Análisis y evaluación de su implementación 2015-2016”*. Informe final OREALC/UNESCO Santiago. Primera edición.

sino se requieren estrategias de negociación donde exista voluntad política de los actores involucrados para construir una gobernanza distribuida, eficaz; donde todos los actores obtengan beneficios. Para ello es preciso superar las tensiones que se expresan entre las fuerzas conservadoras, clientelares, y las fuerzas del cambio. Es sin duda una tarea que merece serenidad y destreza institucional.

Ante los hechos descritos, resulta evidente la necesidad de, bajo este nuevo enfoque (prospectivo) e instrumentación, analizar y reflexionar nueva y permanentemente tanto la política educativa de nuestro país como su gestión y operación, particularmente en vista tanto de su clara estructura y función orgánica como visión de Estado y con recentramiento en “la persona” (el alumno, el maestro, la comunidad) y su carácter incluyente.

De ahí la propuesta de desarrollar, implementar y dar seguimiento evaluativo, iterativo, proactivo y prospectivo a un nuevo proyecto: LA NUEVA ESCUELA MEXICANA (NEM).

Fecha de presentación: 24/5/2018

Fecha de aprobación: 31/5/2018

SECCIÓN GENERAL



Políticas de educación en sexualidad en el período 1998-2017. Sus sujetos y contextos en el caso ecuatoriano.

Sexual education policies for the period between 1998-2017. Subjects and its context in the Ecuadorian case.

PAZ, Diego Fernando¹

Paz, D. F. (2018). Políticas de educación en sexualidad en el período 1998-2017. Sus sujetos y contextos en el caso ecuatoriano. *RELAPAE*, (8), pp26-38x.

Resumen

Ecuador ha transitado por varias políticas públicas en materia de educación sexual desde 1998 hasta 2017, cada una de ellas relacionadas con los gobiernos de turno y el modelo de desarrollo dominante en el país en cada período. Lo anterior no implica que antes del '98 se omitía la educación sexual, sino que desde este año, se formaliza como política pública. En principio, las políticas respondían al enfoque higienista de la sexualidad, con los contenidos vinculados a lo biológico y dirigidos, principalmente, a la prevención del embarazo adolescente. Progresivamente se mostró un avance hacia el enfoque de derechos con la Estrategia Nacional de Prevención de Embarazos en Adolescentes -ENIPLA. Sin embargo, a finales del 2014, esta se dio por finalizada y se instauró el Plan Familia. El enfoque de este último se centró en lo moral y la abstinencia, demostrando un retroceso en materia de derechos. Para el 2017, por disposición presidencial se eliminó el mencionado Plan, sin una propuesta en reemplazo.

Este artículo muestra cómo el cambio de las políticas se justifica por el Estado con la intención de disminuir la tasa de embarazo en la adolescencia. Sin embargo, al relacionar los datos, con las políticas y el marco conceptual, se evidencia que el cambio responde a cómo se entiende la sexualidad desde los tomadores de decisiones. A su vez, esto tiene relación con el modelo de desarrollo que adoptó el país en ese momento. La presente investigación parte del análisis de la política pública de 1998, en pleno auge neoliberal; avanza a políticas más alineadas con el posdesarrollo, nominado Buen Vivir, entre 2006 y 2014; y, finalmente, a finales de 2014, parecería existir un retorno al neoliberalismo en estas políticas.

Palabras clave: Educación, sexualidad, ENIPLA, Plan Familia, escuela, políticas públicas

Abstract

Between 1998 and 2017, Ecuador followed diverse sexual education policies, each one related to the government in turn and with the development model proposed for that time frame. This doesn't mean that before 1998 there was no sexual education, instead of that, it shows that formal policy began in this year. Originally these policies attended to a hygienist's approach of sexuality that related the subject with biological aspects and was directed to prevent teenage pregnancy. Progressively there was a progress to the human rights approach, with the National Strategy for Teenage Pregnancy Prevention, known as ENIPLA. However, at the end of 2014, the Strategy was terminated and instead of it a new program was proposed, Plan Familia. This plan was focused on moral and abstinence, showing a setback in terms of rights. In 2017, by a Presidential Decree, the mentioned Plan was removed without a new proposal.

¹ Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (Ecuador) /difepazfl@flacso.edu.ec

This article shows how the change in policies is justified by the Government by decreasing adolescent pregnancy rates. However, at the moment of contrasting data, with policies and an analysis of the theoretical precepts, is obvious that policy changes correspond to the background concepts of the decision makers about sexuality. At the same time, this was linked with the development model chosen by the Country in each period of time. The present analysis begins with the public policy study in 1998, in the middle of the neoliberal boom, and goes on from 2006 to 2014 with policies that have a point of view more focused on the post development proposal, called Buen Vivir. Finally, at the end of 2014, it is possible to talk about a regression to the neoliberal policies for sexual education.

Keywords: Education, Sexuality, ENIPLA, Plan Familia, school, policies

1. La educación de la sexualidad como política pública y su contexto.

Las políticas formuladas en materia de educación para la sexualidad en Ecuador tienen su génesis formal en 1998 con la promulgación de la Ley 73 o Ley de educación de la sexualidad y el amor. Esta respondió a la necesidad de implementar procesos y prácticas de educación en sexualidad en el sistema educativo nacional. Sin embargo, esto no implica que antes no se hayan desarrollado esfuerzos por educar en sexualidad, sino que los contenidos y discursos estaban presentes en el currículo y las prácticas educativas y no de manera formal en las políticas nacionales. La formulación e implementación de las políticas referidas tienen un patrón más o menos errático, es decir, su cambio no necesariamente responde a una evaluación de resultados o impactos, sino a la voluntad política del gobierno de turno.

De acuerdo a lo señalado, en este trabajo se reflexiona sobre las formas en que operan las políticas educativas en materia de sexualidad y como estas se conectan con problemas sociales que se construyen desde una lógica de administración estatal, principalmente las miradas en torno al embarazo no deseado en personas jóvenes, las infecciones de transmisión sexual y, aunque de manera sutil, las expresiones de la sexualidad relacionadas con la orientación sexual y expresión de género.

Para resolver las cuestiones antes mencionadas se utilizará un marco conceptual que parte de las nociones de Bourdieu sobre el Estado, atravesadas por algunas ideas de Foucault, Rich, Heritiér y Rubin en torno a la sexualidad. Estas herramientas teóricas además se complementan con las nociones metodológicas de Ragin sobre la construcción de objetos de estudio. Por tanto, en este trabajo se analizan las políticas en materia de educación en sexualidad desde 1998, contrastándolas con las herramientas conceptuales referidas y finalmente vinculando esto con los datos sobre fecundidad adolescente entre 1998 y 2017. Con esta información se busca generar un acercamiento a las formas en que la política en materia de sexualidad es formulada y relacionarla con el modelo de desarrollo que adoptó el Ecuador en el período analizado.

2. La sexualidad como objeto de estudio, un acercamiento conceptual desde las ciencias sociales.

Muchos son los acercamientos teóricos en torno a la sexualidad y educación. Los saberes más tradicionales se basan en las elaboraciones de la biología, la medicina y vinculados con esto la doctrina y pensamiento de las múltiples religiones que permean los sentidos de la educación, sin embargo, estos modelos no explican, más allá de una perspectiva sanitaria, la formulación e implementación de políticas en materia de educación sexual. En esta línea considero que es necesario construir el objeto de estudio desde una perspectiva más centrada en lo social que vincule el papel del Estado como uno de los ejes sobre los que se sostiene y en el que se transforman los discursos en torno a la sexualidad.

Para Argüello “El Estado juega un papel importante en la creación de formas particulares de relaciones y desigualdades de género. Construye y regulariza las relaciones de género y las relaciones entre hombre y mujeres. *El estado construye sujetos generizados.*” (Argüello 2008, 5-6). El Estado entonces, gestionado por personas que toman decisiones, cumple un rol regulador, en el que diferencia las poblaciones y las gestiona para cumplir con un proyecto de nación. Sobre esto Rubin indica:

“Las leyes sobre el sexo son el instrumento máspreciado de la estratificación sexual y la persecución erótica. El estado interviene ordinariamente en la conducta sexual a un nivel que no sería tolerado en otras áreas de la vida social” (Rubin 1989, 28).

Esta gestión/regulación está inscrita en una esfera más amplia que la educativa, tiene que ver con la articulación total de la institucionalidad que existe y acciones específicas que se generan en función de la reproducción de ideas, patrones, normas y sistemas. La relación escuela - Estado está mediada por condicionantes económicas e ideológicas, por un modelo de desarrollo que promueve cierto estilo en la gestión de la sexualidad a través de la escuela, hecho que se hace evidente en el cambio de las políticas educativas relacionadas con la sexualidad y el género. En palabras de Wade (2008) y Palermo (2016), los modelos de relaciones sociales que se promueven desde el gobierno buscan la reproducción de los sistemas de género a través de la familia y el proceso de escolarización.

Lo anterior sugiere que el abordaje de la sexualidad se convierte en un asunto clave en la gestión de los Estados y las poblaciones. Foucault (1998), menciona que la sexualidad es entendida como el resultado de las relaciones sociales como relaciones de poder, que se materializan en los discursos e instituciones que se encarnan en el cuerpo, por tanto no es natural ni

esencialista sino que se acerca más bien a una construcción histórica y se constituye en si misma como un dispositivo para la normalización de los cuerpos. Foucault, pensando en la escuela como institución y espacio físico material, afirma que su construcción misma responde a ciertas ideas sobre la sexualidad como la división de instituciones para mujeres y hombres, o espacios mixtos, en la separación de los baños e instalaciones, en los uniformes (Foucault 1998, 19-20), pero también en los discursos que sobre la sexualidad se tejen.

Bourdieu menciona que los saberes internalizados sobre sexualidad son “unas estructuras históricas muy diferenciadas, originadas en un espacio social también altamente diferenciado, que se reproducen a través de los aprendizajes vinculados a la experiencia que los agentes efectúan de las estructuras de esos espacios” (Bourdieu 2000, 129). Así, en los procesos de socialización de la escuela se producen también cuerpos sexuados. Butler dice que el sexo no funciona únicamente como norma, sino que es parte de una “práctica reguladora que produce los cuerpos que gobierna” (Butler 2002, 18). En esta práctica, el proceso educativo mediado por los docentes, estudiantes y familias, cuyos contenidos están determinados por el Estado a través de su institucionalidad, encuentra un ejercicio de producción, reproducción, adaptaciones y resistencias que pueden ser leídos a la luz de esta construcción teórica en la que el género nuevamente opera como una categoría sobre la que se justifica la división y opresión y parecería reproducirse en la escuela.

Para Hérítier, el género opera como un artefacto generado en la división sexual de las tareas, que genera un orden que “es producto de manipulaciones simbólicas y concretas que afectan a los individuos” (Hérítier 2002, 21). Señala que este orden se articula en función de la “valencia diferencial de los sexos” (Hérítier 2002, 23) que implica un valor asignado y jerarquías que se establecen y configuran desigualdades entre mujeres y hombres, que está inscrita en la estructura social y asigna posiciones diferentes a las personas en función de las construcciones sociales que operan sobre el sexo biológico.

Rich (1999) sugiere que en nuestras sociedades existe una fuerte tendencia a percibir y construir a los sujetos como heterosexuales y esto produce prácticas destinadas a la producción y reproducción social que legitiman formas de desigualdad específicas para las personas, especialmente las mujeres. Rubin aborda esto desde idea de un sistema sexo-género, definido como “el conjunto de disposiciones por el que una sociedad transforma la sexualidad biológica en productos de la actividad humana, y en el cual se satisfacen esas necesidades humanas transformadas” (Rubin 1996).

Este breve marco conceptual permite construir a la educación de la sexualidad como objeto de estudio. Ragin (2007), sugiere que el diálogo entre las pruebas empíricas y las ideas generadoras ayudan a afinar el objeto de investigación. Así, en este texto se procura poner en diálogo las experiencias recogidas de agentes que tienen vinculación con el campo educativo a la luz del marco conceptual planteado y los documentos analizados.

3. Las políticas de educación sexual como parte de un proceso histórico

En el año 1998 se reconoce la necesidad de incluir de forma oficial la educación en sexualidad, lo que responde a ciertas características históricas y contextuales que promovieron la formulación de otras políticas que, entre otros objetivos, tenían el horizonte de transformar situaciones de desigualdad o al menos reconocerlas. Los estudios del género nos brindan una entrada para entender estos procesos de transformación social, así, Guzmán y Montaña sugieren:

Las transformaciones de las relaciones de género no son solo el producto de la voluntad y la acción de los actores [...] sino también de las oportunidades y restricciones que ofrecen las normas institucionales que regulan las relaciones entre los sujetos. (Guzmán y Montaña 2012, 5-6).

Estos procesos históricos se condicionan por las diferentes realidades por las que atraviesan los Estados. El desarrollo y ejecución de las políticas, planes y programas educativos en materia de sexualidad ha sido largo y presenta variaciones significativas a lo largo del período de tiempo analizado. Estas responden al enfoque con el que se diseñan así como las oportunidades y restricciones que se generan desde la institucionalidad.

Ecuador ha transitado, desde 1998 hasta 2017 por varias políticas, planes y programas relacionados con educación en sexualidad, como se señala en la siguiente tabla.

Tabla1. Políticas, planes y programas de educación sexual Ecuador 1998-2017

Política/Plan/Programa	Vigencia
Ley 103. Ley de educación para la sexualidad y el amor	1998-2008
Constitución Política Art. 23 numeral 22, 25; Art. 43, 49 y 66	1998-2008
Acuerdo ministerial 910. PLANESA	2000-2003
Acuerdo ministerial 3152. PRONESA	2003-2006
Acuerdo Ministerial 403.	2006-2012
Plan Andino de Prevención de Embarazo en la Adolescencia	2008-2012
Constitución. Art. 11, 66, 347 numerales 4 y 6	2008
Ley Orgánica de Educación Intercultural	2010
Estrategia Nacional de Planificación Familiar y Prevención del Embarazo en la Adolescencia - ENIPLA	2011-2014
Plan Nacional de Fortalecimiento de la Familia. Plan Familia	2014- 2017

Fuente/ Elaboración del Autor

Cada una de estas políticas y programas responden a ciertas condiciones particulares del país, especialmente las relacionadas con los cambios de gobierno o modelo de desarrollo y abordan el género y la sexualidad de forma diferenciada, por tanto el enfoque con el que se entiende la sexualidad determina el tipo de política educativa que se genera.

4. La educación sexual en el contexto neoliberal. La década del PLANESA 1998-2007

El contexto ecuatoriano en 1998 refería a una crisis política e institucional, el Estado atravesaba momentos de inestabilidad que desembocaron en el derrocamiento de Abdalá Bucaram en 1997, el gobierno interino de Fabián Alarcón y el llamado a consulta popular para la promulgación de una nueva Constitución en junio de 1998 la que, según Salazar, estaba alineada con la corriente global del neoliberalismo de la época (Salazar 2010, 7). Tres meses antes de la aprobación de la nueva Constitución, el Congreso Nacional formuló la denominada Ley 73, la Ley de Educación de la Sexualidad y el Amor. Esta ley cita a la Constitución del 1979, específicamente el artículo 32 que contempla: *“el deber de proteger a la familia como célula fundamental de la sociedad, garantizándole las condiciones morales, culturales y económicas que favorezcan la consecución de sus fines, y protege el matrimonio, la maternidad y el haber familiar”* (Congreso Nacional 1998) (Énfasis propio). Este preliminar a la Ley da cierta relevancia a un tipo de familia particular y tiene relación con el matrimonio y la maternidad como eje. En el artículo 1 establece la obligatoriedad de la educación en sexualidad y amor como eje transversal en todos los niveles de la educación inicial, básica y de bachillerato.

El artículo 2 señala:

La educación sobre la sexualidad y el amor se fundará en el respeto de la dignidad de los seres humanos, de la vida, los valores éticos y morales conforme las culturas existentes, como un elemento que contribuya al mejoramiento de la educación y eleve la calidad del aprendizaje en el campo de la sexualidad (Ley 73 1998) (el énfasis es mío).

Esta ley representaba un gran avance, institucionalizaba la educación para la sexualidad y la hacía obligatoria en todos los niveles educativos, sin embargo, el problema radicaba en que tipo de educación sexual se desarrollaría. El artículo 2, sobre este punto, refería que esta se realizaría conforme los valores éticos y morales de las culturas existentes. Esto implicaba una visión moralizante de la sexualidad en el sentido de que respondía a los valores morales dominantes de la época. El mismo nombre de la ley da una idea de los enfoques sobre los cuales se desarrolla, la idea de vincular la sexualidad con el amor no es inocente, responde a un imaginario de lo permitido y lo prohibido, lo que el gobierno promovía como deseable tal como señala el considerando citado previamente.

Esta normativa otorgaba al Ministerio de Educación la misión de desarrollar los planes y programas necesarios para la implementación de la educación sexual, adicionalmente mandaba la capacitación al magisterio en torno a educación para la

sexualidad y el amor. Álvarez señala que el Ministerio de la época no pudo materializar esto, en parte por la crisis económica que atravesaba el país pero también por la falta de capacidades de los funcionarios (Álvarez, entrevista 2016). Así, el Ministerio competente de esta tarea emitió el acuerdo ministerial No. 910 de mayo de 2000 con el Plan Nacional de Educación para la Sexualidad y el Amor (PLANESA). La formulación de este acuerdo surgió en pleno contexto de transición económica a la dolarización.

Para el año 2003, en el primer año de presidencia de Lucio Gutiérrez, se promulgó el acuerdo 3152 que creó el Programa Nacional de Educación para la Sexualidad y el Amor (PRONESA) con la finalidad de operativizar el PLANESA en las instituciones educativas a nivel nacional. Este programa tenía entre sus funciones la definición de la política, estrategia y lineamientos técnico-pedagógicos para la adecuada inserción de la educación de la sexualidad y el amor a nivel nacional, incluía temas de prevención de infecciones de transmisión sexual, VIH/SIDA y promovía la participación de la comunidad educativa² en los procesos de educación para la sexualidad y el amor (Ministerio de Educación 2003).

El 10 de agosto de 2006 se promulgó el acuerdo ministerial 403 que institucionalizó la educación sexual en los niveles de educación básica y bachillerato, así como la responsabilidad del equipo técnico del PRONESA en la implementación de la educación de la sexualidad y el amor, que se dirigía a la prevención de embarazos, y abordaba temas de prevención sobre ITS, VIH/SIDA, maltrato, abuso sexual, tráfico y explotación sexual (Ministerio de Educación 2006). Este acuerdo ministerial se produjo en el contexto de elecciones presidenciales, terminaba el período de Gustavo Noboa y se indicaba una amplia posibilidad de que un candidato cercano a la izquierda pueda ganar dichas elecciones.

La misión del PRONESA consistía en:

Es misión del PRONESA: Informar, educar, comunicar y orientar en la Educación de la Sexualidad y el Amor a los/as niños/as, adolescentes, padres, madres de familia y maestros/as. Basándose en principios y valores, así como en la capacidad de ejercer sus derechos, insertando el contenido de educación de la sexualidad en el currículum del sistema educativo (Ministerio de Educación 2008). (El énfasis es mío)

Esta visión mantuvo por una parte el tema de principios y valores, pero por otra incluyó el enfoque de derechos. Este avance permitió tener otra mirada alrededor del género que se mencionaba en sus políticas nacionales:

Promover la igualdad de oportunidades para mujeres y hombres, con un enfoque humanista integral durante el ciclo de vida.

Propiciar la formación integral de la persona, que le permita vivir su sexualidad libre, placentera, saludable y responsable basada en valores, respeto, dignidad y el conocimiento.

Promover la participación activa, reflexiva y crítica de la familia, la comunidad educativa, medios de comunicación y de la sociedad alrededor del tema (Ministerio de Educación 2008).

Estas políticas representaron un avance en el tema de derechos y género, reconocían las desigualdades y plantearon la igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres. Vale notar que es a partir del PRONESA que se indicó la prevención del embarazo en adolescentes de forma explícita, se consideraron algunos temas de género y especialmente la erradicación de la violencia con base en el género en el ámbito educativo.

Como se sugiere en este apartado, las políticas en torno a la sexualidad generadas en el período 1998 hasta el 2006 respondían a contextos de crisis políticas y económicas. El Estado ecuatoriano vivía la consolidación de un modelo de desarrollo neoliberal en el que los recursos asignados a la educación y especialmente a las políticas educativas en torno a la sexualidad fueron escasos.

² En este contexto se entiende a comunidad educativa como madres, padres, estudiantes, docentes y directivos.

5. Del enfoque de derechos al enfoque de valores. Del Plan Andino al Plan Familia, período 2008-2017

A partir de 2007, en América Latina se posicionó la necesidad de abordar el fenómeno de los embarazos en la adolescencia de forma directa. La cooperación internacional a través del Fondo de Población de Naciones Unidas incidió en la consolidación de un acuerdo entre países andinos, el llamado Plan Andino de prevención de embarazos en adolescentes que, según se mencionó:

Surge en respuesta al mandato de los ministros de salud de la Subregión Andina emitido durante la versión 28 de la Reunión de Ministros y Ministras de Salud del Área Andina – REMSAA XXVIII-, realizada en el año 2007 en la ciudad de Santa Cruz de la Sierra – Bolivia (Plan Andino para la Prevención del Embarazo en Adolescentes 2008).

El mencionado Plan, sobre la base de investigaciones realizadas y los datos de las encuestas sociodemográficas del país, señalaba:

En Ecuador, 2 de cada 3 adolescentes de 15 a 19 años sin educación son madres o están embarazadas por primera vez. La tendencia del incremento del embarazo en adolescentes menores de 15 años en la última década, es del 74% y en mayores de 15 años es del 9%. La tendencia de fecundidad adolescente en Ecuador es la más alta de la región andina, llegando a 100x1000 NV (Plan Andino para la Prevención del Embarazo en Adolescentes 2008).

Estos datos politizaron el tema del embarazo y la educación para la sexualidad, promoviendo la necesidad de generar respuestas más amplias que las únicamente dirigidas al sistema educativo o al sistema de salud. Proponía un trabajo intersectorial y se trabajó en el Plan Nacional de Prevención del Embarazo en Adolescentes en Ecuador, documento que fue realizado en coordinación con los Ministerios de Educación, Salud, Inclusión Económica y Social, Coordinador de Desarrollo Social, Consejo Nacional de Mujeres (CONAMU), Consejo Nacional de la Niñez y Adolescencia (CNNA), Proyecto Ecuador Adolescente de la mano de las ONG's Plan Ecuador y UNFPA (Plan Andino 2008).

A pesar de que fue diseñado de forma intersectorial no tuvo respaldo político para la ejecución, su iniciativa se quedó en el nivel técnico, sin embargo abrió la posibilidad de generar un trabajo intersectorial y articulado, en el que la educación para la sexualidad fuese vista como un derecho. Esto se gestó en el contexto de una nueva asamblea constituyente que transformó al Ecuador de un Estado de derecho, que se basaba en la norma escrita a un Estado de derechos, que garantizaba el cumplimiento de derechos por encima de la norma.

Para el 2010, en el segundo mandato del presidente Rafael Correa en Ecuador y en coincidencia con la fuerza de lo que se denomina el giro a la izquierda en América Latina, el gobierno ecuatoriano retomó algunos aspectos señalados en el Plan Andino de prevención de embarazos adolescentes así como en la declaración Prevenir con Educación y generó la Estrategia Nacional Intersectorial de Planificación Familiar y Prevención del Embarazo en Adolescentes (ENIPLA) como una respuesta a las demandas de la sociedad civil en torno al embarazo en adolescentes y mortalidad materna. Esta estrategia en inicio estuvo liderada por el Ministerio de Salud Pública y luego compartió competencias con los Ministerios de Educación e Inclusión Económica y Social bajo la coordinación del Ministerio Coordinador de Desarrollo Social.

La ENIPLA tenía tres ejes específicos, el primero referido a la provisión de servicios de salud sexual y reproductiva, que incluía la provisión de métodos anticonceptivos, el segundo con educación para la sexualidad integral, para promover el desarrollo de capacidades en adolescentes para la toma de decisiones autónomas y responsables, y el tercer componente tenía que ver con el cambio de patrones socioculturales, es decir la promoción del reconocimiento y eliminación de las desigualdades basadas en el género. Esto en línea con el Plan Nacional del Buen Vivir (PNBV) 2009-2013 (SENPLADES 2009). Esta estrategia fue quizá la única que contó con una medida de evaluación en función de la disminución de embarazos. Así, el Ministerio de Salud Pública señaló:

En el periodo 2010-2013 Ecuador logró un récord internacional en disminución del embarazo de adolescentes, en el marco de estrategias intersectoriales de intervención: en personas de 10 a 14 años se redujo en un 10,2%, y en personas de 15 a 19 años de edad se redujo en un 12,9%. Tan solo se acercan a este logro, en el mismo periodo, en el grupo de 15 a 19 años, Honduras (12,2% de reducción) y Estados Unidos (11,7% de reducción) (Ministerio de Salud Pública 2014).

Sin embargo, causó también oposición en su aplicación por parte de grupos conservadores que rechazaban la dotación de anticonceptivos, especialmente anticoncepción oral de emergencia en los centros de salud ni la educación sexual en instituciones educativas (Álvarez 2016). Esto es una muestra de cómo operan en un mismo campo, según Bourdieu, distintas posiciones de fuerza. Por un lado unas más conservadoras que se vinculan con los grupos que niegan el acceso a anticoncepción y la capacidad de decidir de las personas jóvenes, y por otra aquellas que tienen una relación más pegada a los derechos humanos plantean como una necesidad básica el acceso a métodos de anticonceptivos y educación integral de la sexualidad.

En el último cuatrimestre de 2014, dentro del mismo gobierno, se modificó la política pública sobre el tema. En noviembre de 2014 la ENIPLA terminó y se dio paso al Plan Nacional de Fortalecimiento de la Familia (Plan Familia) cuyo eje fue “la recuperación de los valores” (Mónica Hernández 2015). Esto en medio de un gran debate nacional en torno a los contenidos y formas de la estrategia más que a sus logros.

El año 2014 representó un quiebre en el modelo de gobierno del país, las contradicciones entre el modelo teórico y la práctica política se hicieron evidentes en la política educativa en torno a la sexualidad. Así, el nuevo Plan tuvo como problema central:

La fragilidad familiar respecto a la vivencia de la afectividad y sexualidad se consideran: el poco sentido de “pertenencia familiar”; la carencia de un programa de educación de la afectividad y sexualidad con enfoque de familia; la falta de conciliación familia-trabajo; el acceso limitado a información completa, científica y veraz; la limitada vivencia o no vivencia de valores humanos como respeto, solidaridad, generosidad, responsabilidad, persistencia; la inequidad de género; e ideologías reduccionistas en la visión de la sexualidad (Mónica Hernández 2015, 15).

Esta nueva política significó un giro conceptual en torno al género en comparación por lo propuesto en el Plan Andino y la ENIPLA, ya que el Plan Familia consideraba al enfoque de género como peligroso y reduccionista. Sin embargo, respondió también a las ideas dominantes de la época. Minteguiaga sugiere que durante el primer período de la revolución ciudadana -2006-2012- no se traspasó el cuidado de la responsabilidad familiar a otras esferas, ni se identificó una interpelación sustantiva de la estructura patriarcal. Señala que se continuó teniendo una idea ligada a las mujeres y madres como cuidadoras (Minteguiaga y Ubasart-Gonzalez 2014, 93). En esta línea, el Plan indicaba que “el verdadero camino para que se reconozca la igual dignidad y derechos entre hombre y mujer pasa por la aceptación de su diversidad natural. *Hombre o mujer «se es» y no solo «se construye socialmente»* –ambos factores son fundamentales en la persona” (Mónica Hernández 2015, 43) (énfasis propio). Este párrafo da cuenta de la mirada sobre el género que integraba el mencionado Plan, una mirada biologicista que no consideró las desigualdades basadas en el género sino que tendía a reforzarlas. Esto se enmarcó además dentro de lo que Rich denomina heterosexualidad obligatoria que permea los contenidos que son trabajados con docentes y estudiantes.

Existen similitudes de esta política con la planteada en 1998 y que tuvo base en la constitución del 79 como la idea de la familia. Por otra parte, es necesario mencionar que en el 2014, año de formulación del Plan Familia, Ecuador empezó un nuevo ciclo de crisis económica que también se materializó en el campo político.

6. El enfoque de riesgo. Regulación y educación de la sexualidad en el marco de políticas de prevención de embarazos.

La descripción de las políticas y su temporalidad responden a procesos de politización de la sexualidad que podrían en principio estar asociados con la idea de regulación de los cuerpos materializando las formas de dominación y reproducción que mencionan Bourdieu (2005) y Giroux (1983). Esto se entiende toda vez que uno de los factores que aparece de forma recurrente en las políticas formuladas tiene relación con los embarazos en la adolescencia y las formas en que se vive y entiende la sexualidad particularmente en ese grupo. Al tiempo, la mayor parte de intervenciones se dirigieron particularmente a las y los adolescentes. Así, con el único fin de establecer comparaciones, en este artículo se considerará a la adolescencia desde su dimensión etaria, es decir, la población de entre 10 y 19 años.

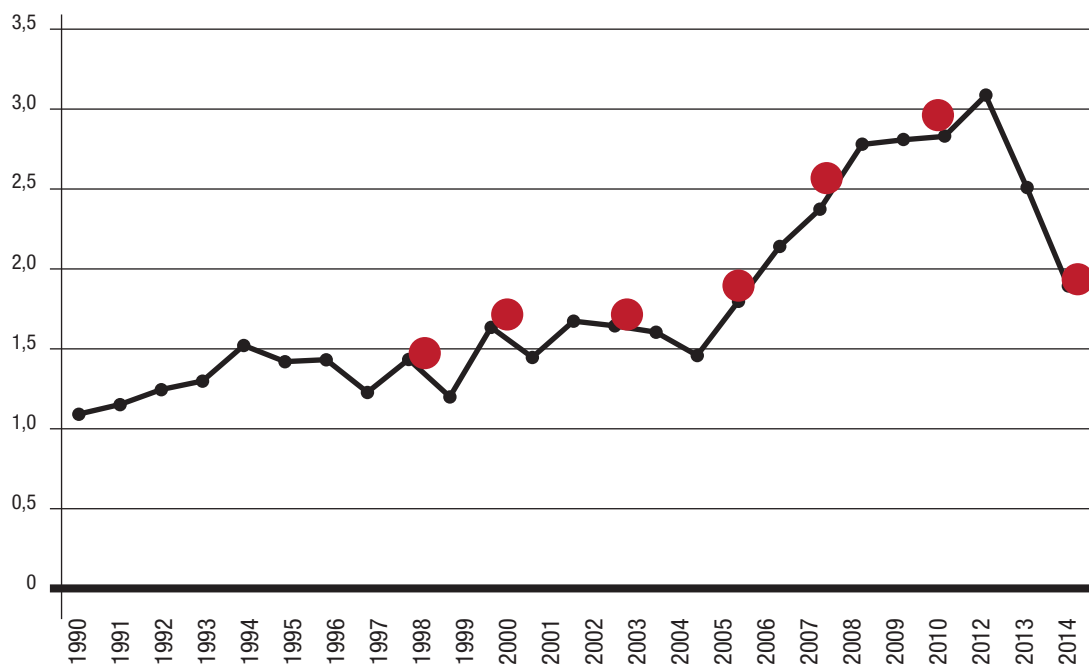
Según los datos de Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (INEC) la tasa de embarazo en adolescentes ha tenido un crecimiento desde 1990. Para acercarnos al número de embarazos se utilizaron los datos de fecundidad asociados con el número de nacidos vivos en mujeres entre estas edades.

Metodológicamente se dividió a la población con base en dos criterios. Por una parte el etario que tiene que ver con la edad de las personas, este criterio se utiliza generalmente para la formulación de políticas públicas específicas y, por otra, la división

que establece la normativa legal. Así, tanto el Código Penal de 1938, reformado por última vez en el año 2000 y vigente hasta el 2014, año en el que se decretó el Código Orgánico Integral Penal (COIP) actualmente en vigencia, consideran que todo embarazo y relación sexual con una persona menor de 14 años es violencia sexual. Por tanto, es pertinente al menos realizar dos cortes poblacionales para identificar al riesgo, el primer grupo se refiere a las adolescentes de entre 10 y 14 años, en el que por la consideración de derechos referida anteriormente, todo embarazo es producto de violencia sexual, y el segundo grupo integrado por personas jóvenes de entre 15 a 19 años, en el que las causas de embarazo son diversas.

El gráfico 1 muestra la tendencia en embarazo en la población correspondiente al primer grupo:

Gráfico 1. Tasa de embarazo en adolescentes de entre 10 y 14 años



Fuente/ Elaboración propia. Datos INEC 2017.

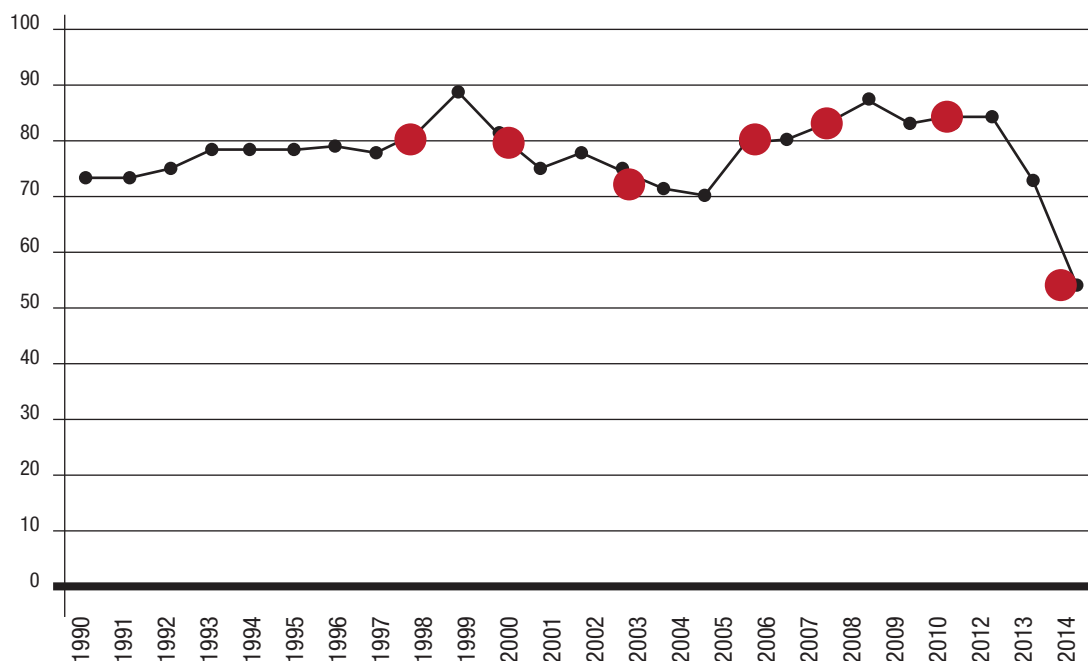
En este gráfico se observa en la línea negra la evolución del embarazo en este segmento poblacional, mientras que las marcas rojas corresponden a las políticas emitidas en torno a educación sexual.

Se percibe que desde 1990 a 1999 existe un aumento gradual de la tasa de embarazo, de 1,1 a 1,2 con picos intermedios, sin embargo, a partir de 1999 a 2012 aumenta de 1,2 a 3 puntos, es decir más del doble en un período de 10 años, con un crecimiento sostenido del 2005 al 2012. Por otra parte, solamente existe una disminución significativa en el período 2012-2014 pasando de 3 puntos a 1,8 puntos.

En el mismo gráfico, marcado con estrellas rojas, se marcan los puntos en que la política educativa en relación con la educación sexual fue emitida o modificada; así, las políticas generadas parecen no coincidir con el fenómeno planteado, por lo que parecería que, según el gráfico, la normativa en educación sexual no está relacionada con los embarazos o existen otros factores que son más representativos en este segmento. La ENIPLA es la única excepción, es decir, en el período de implementación de esta política existe evidencia real de una disminución de embarazos en este segmento, por tanto, resulta extraña la sustitución de esa estrategia en el 2014. Entonces, el reemplazo de la ENIPLA por el Plan Familia a finales de 2014 no tuvo sustento técnico sino que, parecería motivado por razones políticas y convicciones morales de quienes deciden sobre la política pública en esta materia. Finalmente, si bien el mencionado Plan se dio por terminado en mayo de 2017, no se formuló ninguna estrategia en su reemplazo.

El grupo de mujeres jóvenes de entre 15 y 19 años presenta similitudes en relación con el grupo anterior como se muestra en el gráfico 2:

Gráfico 2. Tasa de embarazo en adolescentes de entre 15 y 19 años



Fuente/ Elaboración propia. Datos INEC 2017.

Este gráfico muestra la tendencia de embarazo en adolescentes desde 1990 hasta 2014, marcadas con círculos rojos las fechas en que se emitieron las políticas relacionadas con la educación sexual. De manera similar al grupo anterior, solamente existe una disminución significativa en el período 2012-2014. Parecería ser que la formulación de políticas no coincide con el fenómeno del embarazo en adolescentes, por lo que si bien en el discurso se relaciona con un problema de salud pública que politiza la sexualidad y obliga al Estado a generar políticas relacionadas, al parecer existen otros factores que tienen que ver con la determinación y contenidos de lo que se establece en materia de educación sexual. Lo señalado, en coincidencia con el grupo anterior, tiene a la ENIPLA como única política que fue efectiva y sin embargo fue reemplazada a finalizar el 2014.

Con este breve análisis de la situación del embarazo en adolescentes, parecería ser que si bien la justificación de las políticas se relacionan con un enfoque de riesgo asociado al embarazo, en la práctica los datos no coinciden con la formulación o con los impactos generados. En otras palabras, las políticas en materia de educación sexual tienen que ver con más factores que los relacionados con determinantes de salud aunque el discurso que persiste está vinculado con el riesgo. Por tanto es necesario un análisis más profundo de la problemática que vincule el modelo de desarrollo del país con la decisión política de formular políticas relacionadas.

Los datos muestran que solamente la ENIPLA tuvo un impacto positivo relacionado con el objetivo declarado en su formulación, hecho que se explica por la modalidad de estrategia implementada, puesto que coordinó la prestación de servicios de salud, educación y protección social así como la promoción del cambio de patrones socioculturales relacionados con la sexualidad. En cambio, las demás políticas, planes y programas tuvieron un comportamiento errático y no se relacionaron con el fenómeno del embarazo no deseado en población joven.

Finalmente, es necesario indicar que los datos de los años 2015 en adelante no se encuentran disponibles por lo que el análisis del impacto del Plan Familia en esta línea no se pudo realizar, sin embargo, se estima que la tendencia que produjo la ENIPLA haya quedado insubsistente considerando que en materia de educación las y los estudiantes tienen una trayectoria educativa mínima de 10 años y obligatoria de 13.

Nuevamente, es necesario considerar que el Plan Familia se introduce cuando los efectos de la estrategia anterior alcanzan sus mayores resultados en disminución de embarazo no deseado en mujeres jóvenes por lo que parecería ser que el cambio de las políticas en esta materia responden a razones políticas y convicciones morales de quienes toman decisiones en el gobierno.

Algunas reflexiones sobre la política educativa en materia de sexualidad.

Se observa que la política en materia de educación para la sexualidad y su ejecución se condicionan presumiblemente por la voluntad política y valores morales de quienes toman decisiones, por la disponibilidad y asignaciones presupuestarias para la ejecución de las mencionadas políticas, por las capacidades de los funcionarios públicos para implementarlas así como por la estabilidad o inestabilidad económico-política de un Estado y los sentidos que sobre ella se discuten y negocian en las relaciones cotidianas, hecho que tiene que ver con el modelo de desarrollo que adopta un gobierno. La sexualidad constituye uno de los aspectos sobre los que más se discute en todos los ámbitos, pero cuando se la vincula con educación surgen nuevas contradicciones que permean la política pública y tienen que ver con los contenidos y enfoques que integran tanto la aceptación como el rechazo que estos producen en las personas que implementan, ejecutan y “reciben” estas políticas.

Las políticas que se formulan en torno a la educación para la sexualidad dan cuenta, en mi criterio, de cuáles son los valores morales dominantes en cierto periodo de tiempo y a la vez de las luchas por mantener unas ideas u otras en la esfera de lo público. Así, los primeros planes se formulan en el contexto de una constitución de corte neoliberal, la de 1998, en la que la norma esta sobre los derechos. Los planes formulados en concomitancia con la constitución de 2008, en teoría garantista de derechos, consideraban más aspectos específicos. Sin embargo, en 2014 se produce una ruptura que tiene relación con la crisis económica y esta se manifiesta en el cambio de la política de educación para la sexualidad, hecho similar al 2017 año en que, aunque en teoría permanecía la misma línea de gobierno, se dio un cambio radical al finalizar el Plan Familia por vía de un decreto. El retroceso en temas de derechos que se marca en el último cuatrimestre del 2014 tiene relación también con las formas en que se gestiona el Estado desde el gobierno de turno, esto podría constituir un indicador sobre el modelo de desarrollo y como un gobierno que empezó con un discurso progresista, se fue alineando con los mandatos del neoliberalismo.

Así, lo analizado muestra transiciones en función del modelo de desarrollo; en momentos se privilegian ciertos aspectos sobre otros, sin embargo, de todas las políticas analizadas ninguna da cuenta de la raza y la clase de forma específica, las diversidades sexuales continúan marginadas y las desigualdades con base en el género están nuevamente en el debate. Sin embargo, parecería ser que en período 1998-2011 hay una particular progresión en esta materia, especialmente en lo relacionado con los derechos sexuales y derechos reproductivos. Este sentido de progresión constituyó sin duda un gran avance para la sociedad y se evidenció principalmente en la promulgación e implementación de la ENIPLA, sin embargo, la inestabilidad política vinculada con el cambio de gobierno también se refleja en este aspecto en tanto la continuidad de los planes desarrollados y las asignaciones presupuestarias disponibles que parecería tener relación con la forma en que se concibe la educación y la sexualidad por el gobierno de turno así como las condiciones asociadas a los gobiernos como el ingreso. Así, si bien la implementación de educación sexual fue un gran avance en materia de derechos, los enfoques predominantes tuvieron que ver con paradigmas moralistas y biologicistas.

Junto con lo anterior cabe destacar que todos los programas integran a la abstinencia como uno de sus elementos, sin embargo la característica diferenciadora tiene que ver con los otros contenidos que se desarrollan, siendo el acuerdo 403 y la ENIPLA los que trabajan desde un paradigma más integral vinculando la perspectiva de género y los derechos humanos en educación.

Tanto la ENIPLA como el Plan Andino respondieron a un momento histórico de transformación de un modelo de desarrollo basado en la acumulación de capital a otro basado en el bienestar de las personas, en el desarrollo de capacidades. Ambas políticas pretendían abordar las desigualdades de género y la ENIPLA abordó también aspectos de diversidades sexuales, y respondía a demandas generacionales, sin embargo no consideraron factores específicos de raza y nacionalidad así como de clase, lo que podría entenderse también como una forma de homogenización de la población. Por otra parte, existen similitudes evidentes entre la ley 73 de 1998 y el Plan Familia de 2014, en tanto se centran en promover un tipo de familia que tiene elementos comunes y dirigida a la reproducción de un sistema de capital que tiene como eje la familia heterosexual nuclear en la que los roles de género están claramente diferenciados y tienden a legitimar formas de desigualdad que vulneran especialmente a las mujeres. Esto, como sugiero en el documento, responde a un modelo de desarrollo, en el primer caso explícitamente neoliberal y en el segundo implícitamente. Es decir, esta política educativa en torno a la sexualidad es una muestra de un retorno a políticas de corte neoliberal que niegan la posibilidad de un modelo de posdesarrollo como el Buen Vivir. El Plan Familia constituye un retroceso en las políticas en materia de sexualidad y educación, se cambia de un enfoque de derechos a un enfoque de valores que responden a la clase dominante y tienen que ver sin duda con un peligroso retorno del modelo neoliberal.

Solamente el acuerdo 403 establece la obligatoriedad del trabajo de la sexualidad como asignatura independiente, mientras que los otros pretenden transversalizarla y complementarla con actividades extra curriculares. A partir de este se generan

actividades dirigidas para niñas, niños y adolescentes, anteriormente se trabaja únicamente con adolescentes. De la misma manera, este acuerdo y la ENIPLA tienen componentes fuertes de trabajo sobre el tema de la violencia sexual, violencia basada en el género y diversidades sexuales, los que reducen su accionar en el Plan Familia y son básicamente inexistentes en los programas anteriores.

Una de las mayores deudas de todos los programas analizados es la inclusión de un enfoque intercultural en la educación de la sexualidad. El esquema planteado desconoce las múltiples realidades culturales presentes en Ecuador y genera acciones estandarizadas que pretenden normalizar, homogenizar a la población, manteniendo las lógicas de reproducción. Por otra parte, ninguna de las políticas aborda las necesidades educativas especiales de las personas en situación de discapacidad y la educación integral de la sexualidad, hecho que en la práctica limita el ejercicio de derechos de este grupo y, de manera similar, se omiten las referencias en torno a las diversidades sexo-genéricas, a la vez que se reafirman las desigualdades que subyacen en torno al género.

El desafío que se plantea en esta línea tiene que ver, entonces, con el debate del paradigma en torno a la educación como instrumento civilizatorio y la sexualidad como instrumento para la gestión de los cuerpos y poblaciones.

Referencias bibliográficas

Argüello Pazmiño, S. (2008). El closet y el Estado. Ciudadanías sexuales en Ecuador y Bolivia. *Informe final del concurso: Las deudas abiertas en América Latina y el Caribe. Programa Regional de Becas CLACSO*. Argentina: CLACSO

Asamblea Constituyente (2008). *Constitución de la República del Ecuador*. Montecristi, Ecuador.

Asamblea Nacional (2010). *Ley Orgánica de Educación Intercultural*. Quito, Ecuador.

Bourdieu, P. (2005). La dominación masculina revisitada. *Archipiélago. Cuadernos de crítica de la cultura*.

Bourdieu, P. (2000). *Cosas Dichas*. Barcelona, España: Gedisa.

Bourdieu, P. (1997). *Razones Prácticas sobre la teoría de la acción*. Barcelona, España: Anagrama.

Bourdieu, P. (2014). *Sobre el Estado*. Barcelona, España: Anagrama.

Butler, J. (2002). *Cuerpos que importan. Sobre los límites materiales del sexo*. México: Paidós.

Congreso Nacional. (1998). "Ley 73". *Ley de Educación para la Sexualidad y el Amor*. Vol. 285. Quito: Registro oficial, marzo 27.

Foucault, M. (2007). El sexo verdadero. En M. Foucault, *Herculine Barbin*. Madrid, España: Talasa.

Foucault, M. [2007] (1998). *Historia de la Sexualidad volumen I. La voluntad de saber*. Vigésimo quinta edición. Madrid, España: Siglo XXI.

Giroux, H. (2004). *Teoría y resistencia en educación. Una pedagogía para la oposición*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI editores.

Giroux, H. (1983). Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación. Un análisis crítico. *Harvard Education Review*, (3).

Guzmán, V. y Montaña, S. (2012). *Políticas públicas e institucionalidad de género en América Latina (1985-2010)*. Santiago de Chile: CEPAL.

Héritier, F. (2002). *MASCULINO/FEMENINO. El pensamiento de la diferencia*. Barcelona, España: Ariel.

Hernández, M., Maldonado, M., López, V., Muñoz, D., Montenegro, P., Acosta, E., Villarreal, I., Arroyo, M. y Guerra, C. (2015). *Plan Nacional de Fortalecimiento a La Familia*. Recuperado de http://www.presidencia.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2015/09/k_proyecto_plan_familia_2015.pdf (revisado 16/5/2016).

Instituto Nacional de Estadísticas y Censos INEC 2017. *Tasa de fecundidad adolescente 1998-2015*. Series históricas.

Ministerio de Educación y Cultura. (2003). *Acuerdo Ministerial 3152. Creación del programa nacional de Educación para la Sexualidad y el Amor*. Quito, Ecuador.

Ministerio de Educación. (2008). *Acuerdo Ministerial 910. Plan Nacional de Educación para la sexualidad y el amor*. Quito, Ecuador: MinEduc.

Ministerio de Educación. (2006). *Acuerdo No. 403*. Ministerio de Educación de Ecuador, Quito, Ecuador: MinEduc.

Ministerio de Salud Pública. (2014). *Ecuador rompe récords internacionales en disminución del embarazo de adolescentes*. Quito, Ecuador: MSP. Recuperado de <http://www.salud.gob.ec/ecuador-rompe-records-internacionales-en-disminucion-del-embarazo-de-adolescentes/> (12/5/2016).

Mintegiaga, A. y Ubasart-Gonzalez, G. (2014). Menos mercado, igual familia. Bienestar y cuidados en el Ecuador de la revolución ciudadana. *Revista Íconos*, 77-96.

Palermo, H. (2016). Machos y brujas en la Patagonia. Trabajo, masculinidad y espacios de reproducción. *Antípoda*, 99-119.

Plan Andino. (2008). *Plan Nacional para la Prevención de Embarazos en Adolescentes*. Recuperado de: <http://www.planandino.org/portal/?q=node/61> (16/5/2016).

Ragin, C. (2007). *La construcción de la investigación social*. Sage Publicaciones.

Rich, A. (1999). Heterosexualidad obligatoria y existencia lesbiana. En *Sexualidad, género y roles sexuales*. 159-212. México: Fondo de Cultura Económica.

Rubin, G. (1996). El tráfico de mujeres. Notas sobre la economía política del sexo. En M. Lamas, *El género: la construcción cultural de la diferencia sexual*, 35-96. México: PUEG.

Rubin, G. (1989). Reflexionando sobre el sexo: notas para una teoría radical de la sexualidad. En C. Vance, *Placer y peligro. Explorando la sexualidad femenina*, 113-190. Madrid, España: Revolución.

Secretaría Nacional de Planificación. (2009). *Plan Nacional del Buen Vivir 2009-2013*. Quito.

Wade, P. (2008). Debates contemporáneos sobre raza, etnicidad, género y sexualidad en las ciencias sociales. En *Raza, etnicidad y sexualidades: ciudadanía y multiculturalismo en América latina*, 41-66. Bogotá. Colombia: Centro de Estudios Sociales (CES).

Entrevistas

Álvarez, Luis. Entrevistado por el autor. *Transformación de la política educativa en torno a la educación sexual* (Abril 16, 2016).

Cuero, Cinthia. Entrevistada por el autor. *El rol de los movimientos de jóvenes y mujeres en la transformación de la política pública en materia de educación sexual*. (julio 2017)

Fecha de presentación: 29/1/2018

Fecha de aprobación: 15/5/2018



Expresiones de la función política de la educación en Argentina. Un análisis comparado de los perfiles de administración educativa desde la conformación del Estado Nación hasta sus configuraciones en el siglo XXI.

Expressions of the political function of education in Argentina. A comparative analysis of the profiles of educational administration from the conformation of the Nation State to its configurations in the 21st century.

NEGRO, Emiliano¹

Negro, E. (2018). Expresiones de la función política de la educación en Argentina. Un análisis comparado de los perfiles de administración educativa desde la conformación del Estado Nación hasta sus configuraciones en el siglo XXI. *RELAPAE*, (8), pp39-46.

Resumen

Diversos investigadores se han expresado acerca de la diversidad de funciones que ha cumplido el sistema educativo en la Argentina. Existe cierto consenso en que la escuela se ha estructurado alrededor de un cometido político, al que ha subordinado sus funciones económicas y sociales. El rol que el Estado desempeñó a través de la educación en los distintos procesos históricos ha dado lugar a la generación de una serie de contradicciones y paradojas de las que ningún análisis sobre el sistema educativo argentino puede prescindir.

El objetivo del presente trabajo estriba en identificar algunas de estas tensiones que han signado la función de la educación en Argentina. Se enfatizará en señalar el operar del Estado en el campo educativo en tres temporalidades o períodos, asimilando continuidades y rupturas entre ellos. De igual manera, se indagará sobre algunos de los distintos formatos que ha adoptado el Estado con relación a su participación en la instrumentación del sistema educativo. Estos, si bien fueron variando de acuerdo a sus perfiles e intencionalidades, siempre mantuvo su propósito de consagración como actor primordial en la organización social.

Palabras clave: Relación Estado-Educación – Función política – Burocracias – Perfiles administrativos.

Abstract

Several researchers have expressed themselves about the diversity of functions that the educational system has fulfilled in Argentina. There is a certain consensus that the school has been structured around a political task, to which it has subordinated its economic and social functions. The role that the State played through education in the different historical processes has led to the generation of a series of contradictions and paradoxes that no analysis of the Argentine educational system can dispense with.

The objective of this paper is to identify some of these tensions that have played the role of education in Argentina. Emphasis will be placed on pointing out the operation of the State in the educational field in three temporalities or periods, assimilating continuities and ruptures between them. Likewise, it will inquire about some of the different formats adopted by the State in relation to its participation in the implementation of the educational system. These, although they were varying according to their profiles and intentions, always maintained its purpose of consecration as a primary actor in the social organization.

Keywords: Relationship: State-Education - Political function - Bureaucracies - Administrative profiles.

¹ Universidad Nacional de Quilmes / emilianonegro92@gmail.com

1. Introducción

El Estado, en aras de anclar sus preceptos en el consenso colectivo, ha adoptado diversas estrategias para imponerse como representante de los intereses de la sociedad. El sistema educativo ha nutrido al Estado de una batería de dispositivos para la articulación de consenso social, fundamentales para institucionalizar su autoridad y asegurar la gobernabilidad de sus clases dirigentes. En cada período histórico la escuela ha cumplido una función preponderantemente política, a la cual su función social estuvo subordinada. El rol político que el Estado desempeñó a través de la educación en los distintos procesos históricos ha dado lugar a la generación de una serie de contradicciones y paradojas de las que ningún análisis del sistema educativo argentino puede prescindir. El presente trabajo se predispone como un análisis cuyo objeto estriba en identificar algunas de estas tensiones que han signado la función política de la educación en Argentina. Se enfatizará en señalar el operar del Estado en el campo educativo, en pos de la consecución de dos de sus cometidos fundamentales como actor primordial de organización social: la cohesión, ligada a la preservación y extensión de su gobernabilidad y la articulación de consenso, por un lado, y el control vinculado a la gubernamentalidad, pretendiendo acrecentar su grado de influencia hasta impregnar en la más íntima cotidianidad de los sujetos civiles.

Para ello, se profundizará en la organización administrativa y en la estructura burocrática que determinarán el funcionamiento del sistema educativo en cada período histórico. Sin embargo, se reconoce que un estudio exhaustivo que permita dimensionar la complejidad de la función política de la educación en Argentina no se agota en las mencionadas vertientes. Tanto el currículum, como la legislación y las políticas públicas constituyen variables claves de materialización del carácter político de la educación, aunque a los fines de efectuar un recorte analítico del problema, no serán comprendidas dentro del área de interés del presente trabajo.

Se recuperarán tres procesos históricos en los que se cristalizan distintas maniobras de los cuerpos administrativos del Estado para canalizar el ejercicio de esta función. En primera instancia, se reparará en el proceso de conformación y consolidación del Estado Nación en Argentina constitutivo de una matriz signada por una fuerte impronta del Estado y sus instituciones en la determinación de la sociedad (Delgado, 1994), en la cual el sistema educativo ha adquirido un papel sustancial. En el segundo cohorte considerado situado en la década de 1990, habrá que adentrarse en las implicancias devenidas del quiebre de dicha matriz y en los mecanismos instrumentados por el sistema educativo para preservar el ejercicio de su función de cohesión y control, en un contexto de globalización y neoliberalismo. Finalmente, se indagará sobre el período que comprende los años 2003-2015 con el propósito de distinguir continuidades y rupturas respecto de su etapa anterior en lo que concierne a las direccionalidades que asume el sistema educativo, tanto desde su dimensión funcional, como desde su forma.

2. Desarrollo

La educación como dispositivo para la organización del Estado

El sistema educativo en Argentina se ha constituido como uno de los primeros aparatos de Estado, formalizado en una conformación estructural portadora de las características propias de la burocracia moderna.

Siguiendo a Delgado (1994) la educación constituye una de las primeras preocupaciones asumidas por el estado argentino moderno, estatuido como el agente preponderante en el trazado de directrices, alrededor de las cuales se conformó una determinada estructura social.

Es el Estado, entonces, quien impulsa a fines del siglo XIX un proceso de organización social asentado en un objetivo de modernización, lo cual ameritaba la constitución de un dispositivo que le permitiese consolidar su protagonismo como actor sustancial de dicho proceso (Delgado, 1994, p.32). La clase oligárquica terrateniente que había capturado su interés necesitaba de un medio ideal de coacción simbólica para legitimar su autoridad y afianzar su hegemonía.

Como señalan algunos autores (Tedesco, 1993, p, 79; Filmus, 1994, p.19), los grupos dirigentes no le asignaron a la educación una función económica, sino una función estrictamente política. Las exigencias de preparación de los recursos humanos para el mantenimiento una estructura económica de matriz exportadora de materia prima e importadora de bienes de capital, fueron cubiertas a través de la acción espontánea y la presencia de personal extranjero ya preparado en su país de origen.

Por lo tanto, la escuela fue gestada como institución en virtud de objetivos netamente políticos que pudieron visualizarse en el proceso de formación del Estado Nación a través de dos orientaciones. Por un lado, desterrar de la sociedad todo vestigio nativo, original y autóctono, amenazante de la intención de formar una ciudadanía cimentada en los valores modernos provenientes de Europa (Delgado, 1994).

Forjar un sentimiento de pertenencia nacional requería de un recurso de integración para asegurar que las órdenes de los Estados fueran cumplidas.

El cumplimiento efectivo de esta facultad del sistema educativo se tradujo en la consagración de uno de los atributos de “estabilidad” trazados por Ozslak (1985), ineludible para que el Estado reafirme su entidad. La internalización de una identidad colectiva a través de la producción y reproducción de símbolos han reforzado los sentimientos de pertenencia y solidaridad social y permitido el control ideológico como mecanismo de dominación (Ozslak, 1985).

Asimismo, la educación debió velar concomitantemente por la preservación de una estructura social organizada de acuerdo a determinados principios de estratificación. En otras palabras, tuvo que comprometerse en pos de articular un sistema de división del trabajo funcional a las demandas de una nación que necesitaba reproducir un patrón de acumulación de tipo extractivo de materias primas, que le había permitido su inserción en la economía global.

La contradicción que ha signado la configuración de nuestro sistema educativo guarda una estrecha relación con el precepto durkhemiano de solidaridad orgánica anclado en la reproducción de ciertos valores culturales comunes, así como en la apropiación universal de un capital cultural imprescindible para que una sociedad permanezca. Sin embargo, este modelo de organización social también necesitó generar las condiciones para la división de clases y la estratificación social (Filmus, 2000, p. 17; Tiramonti 2001, p.43).

De esta manera, la expansión de un dispositivo efectivo que garantizó la respuesta de todos los miembros de la sociedad significó el mecanismo más efectivo para que las clases dominantes asegurasen su gobernabilidad.

Las facciones de clase que detentan el poder del Estado, han ponderado siempre sobre su agenda la preocupación por la gobernabilidad, sujeta a la cooptación y afianzamiento de distintas instituciones que articulen las condiciones de reproducción ampliada de un grupo social determinado, como condiciones de la reproducción ampliada de toda una sociedad. La educación, como se pudo observar en el período analizado hasta el momento, se ha transformado en una de las vías privilegiadas para llevar adelante esta reproducción, manteniendo la continuidad de dicho carácter a lo largo de la historia.

La concentración del poder que tuvo lugar en este período, supuso la posesión por parte de la elite dirigente del manejo de los mecanismos de control social. Dicha función no se redujo al logro de la cohesión de una sociedad en torno a una relación de dominación determinada. Para el efectivo ejercicio del control, el Estado debió disponer de estructuras técnicas y administrativas mediante las cuales penetró en el tejido más íntimo de la vida de los miembros de una sociedad. La categoría de biopoder acuñada por Foucault (1977) ilumina otro de los motores que han impulsado la constitución y expansión del sistema educativo:

El biopoder no es un aparato coercitivo, sino un mecanismo difuso de gestión de la vida a través de medios impersonales, prácticas administrativas y reglas a menudo no escritas (...) El biopoder, por su parte tiene la tarea de “administrar la vida”. Ya no apunta a reprimir, sino a controlar y regular la vida y los movimientos de las poblaciones, las cuales se definen en el conjunto de cuerpos integrados en una trama social y económica, objeto de políticas demográficas, alimentarias, sanitarias y educativas (Traverso, 2011, p.217).

La generación de instituciones encargadas de regular la relación entre el Estado y la sociedad para afianzar el control a través del ejercicio del biopoder se asocia al propósito de gobernabilidad que emana del Estado. En pos de tal aspiración, el Estado organizó todas sus funciones sobre la base de una burocracia que ha cobrado entidad nodal en el sistema educativo.

Las organizaciones educativas, entonces, fueron dotadas de un cuerpo jurídico administrativo formalmente estatuido, al que sus miembros debieron obedecer en carácter de dominados. La educación se organizó sobre un conjunto de ordenamientos de carácter impersonal, cuya observancia estuvo garantizada por la existencia de un cuadro de individuos instituidos con la misión de obligar su cumplimiento o castigar su transgresión.

La escuela, entendida como organización burocrática se caracteriza por su pretensión de abarcar todos los ámbitos de la

vida de una sociedad. Su burocratización impone una serie de requisitos para su autorreproducción como institución. Así, por ejemplo, necesita producir los especialistas que requiere su propio mantenimiento y expansión – administradores, planificadores y funcionarios.

La escuela, entendida como organización burocrática se caracterizó por su pretensión de abarcar todos los ámbitos de la vida de una sociedad. Su burocratización impuso una serie de requisitos para su autorreproducción como institución. Así, entre otros menesteres, necesitó producir un cuerpo de especialistas que trabaje por su propio mantenimiento y expansión (administradores, planificadores y funcionarios), cuya formación, reclutamiento y carrera profesional fueron reglamentados por una organización especializada.

Según Tenti Fanfani (2004), la institución escolar adquirió sus características determinantes una vez que fue burocratizada. La misma se consolidó como organización al reivindicar con éxito su pretensión de poseer el monopolio de la inculcación oficial de la cultura legítima en una sociedad determinada (Tenti Fanfani, 2004). De este modo, la instrumentación de una burocracia se constituyó como un mecanismo elemental para dar cumplimiento a la función política de un sistema educativo inmanente.

La educación como dispositivo para la exclusión del Estado

Durante el tercer cuarto del siglo XX, el Estado comenzó a sufrir un proceso de descomposición cuyo síntoma predominante fue la pérdida de sus capacidades para desempeñar con racionalidad y eficiencia el conjunto de sus funciones. La matriz referencial que posicionó al Estado como agente aglutinante de la sociedad civil, sobre la que se erigió todo el esquema de instituciones públicas a fines del siglo XIX y que logró preservarse, a pesar de sus matices, durante casi todo el siglo posterior, comienza a resquebrarse, alcanzando su profundización más notable en la década de 1990 (Delgado, 1993, p.57-58).

La crisis del modelo de Estado benefactor que signaba la hegemonía mundial, tras la caída del muro de Berlín, tuvo su traducción en la Argentina, a través de la profundización de un modelo de acumulación de cuño fuertemente neoliberal que terminó aniquilando los múltiples formatos de regulación de las relaciones entre Estado y sociedad para dar lugar a otras en las que el Estado se desentendió de su rol organizador de la vida social, cediéndole este lugar al mercado.

En este contexto, se modificaron aspectos estructurales del sistema educativo que pueden evidenciarse en dos dimensiones. Por un lado, en un corrimiento respecto de su propósito homogeneizador y productor de aquellos saberes fundamentales para garantizar una sociedad integrada y por el otro en una transmutación de su estructura burocrática (Braslavsky y Tiramonti, 1990; Tiramonti, 2001, p. 39). La misma dejó de organizarse a partir del principio weberiano de concentración y centralización del poder político. Se avanzó en un proceso de descentralización, a través de la ejecución de distintos mecanismos tendientes a delegar las facultades que históricamente supo desempeñar monopólicamente el Estado Nacional en instancias jurisdiccionales de menor escala, así como en otros actores de la sociedad civil (Tiramonti, 2001).

Como ocurrió durante el proceso de conformación del Estado Nación, donde la educación resultó elemental para erigir una institucionalidad que extinguiera las rémoras de una sociedad de base tradicional y así alcanzar un ideario de progreso y desarrollo, la propuesta socializadora que se le asignó a la escuela en la última década del siglo XX, también asumió un carácter contra-cultural. La educación durante este período, ha intentado suprimir o, al menos contrarrestar, todo el sistema de valores o formas de socialización sostenidas por una matriz benefactora del Estado. Las instituciones propias del estado social, fundadas en la integración nacional, así como en la apertura y ampliación de canales de participación y representación política a los diferentes sectores de la sociedad se contradecían con las reglas del juego que un mercado globalizado demandaba para la adecuación de las naciones a una nueva lógica de integración global. Delgado (1994) incurre, nuevamente, en la categoría de “modernización de ruptura” para conceptualizar una continuidad histórica en las formas que el Estado implementó para poner en acto un proceso de transformación de valores culturales.

Las escuelas perdieron legitimidad intentando resarcirla a partir de otros sentidos que no estaban dados en la órbita del currículum como función ordenadora de la escuela, sino en la generación de otros servicios, ocupando lugares que históricamente supieron habitar otras instituciones del Estado. La función política, entonces, se acentuó en la recuperación de espacios de legitimidad del Estado (Tiramonti, 2001), a costa de un proceso que las autoras Braslavsky y Tiramonti (1990) han denominado desjerarquización cognitiva. La escuela comenzó a organizarse de acuerdo a funciones que no estuvieron directamente vinculadas a la transmisión de conocimientos (Braslavsky y Tiramonti, 1990). Por el contrario, comenzaron a recaer sobre ella diversas funciones orientadas a la retención del conflicto social tradicionalmente conferidas a otras instituciones públicas

(Tiramonti, 2001). En este sentido, la escuela pugó por generar las condiciones de integración conforme con el neoliberalismo imperante. Esta vez, no versaron en la generación de un lazo entre los sujetos y un cuerpo de saberes necesarios para su inserción social, sino en la contención de la marginalidad, la delincuencia y la exclusión, consecuencias inexorables de un escenario social configurado sobre las bases del libre mercado. En términos de Tiramonti (2001) los sistemas educativos “se constituyen en redes de contención para cooperar con la gobernabilidad del sistema” (Tiramonti, 2001, p.20).

La escuela se posicionó como la única institución del Estado presente en muchos territorios, conservando de este modo su carácter instrumental. En efecto, se sostuvo como un dispositivo fundamental para que el Estado continúe reproduciendo sus lógicas y hegemonizando sus intereses, por lo que su prioridad permaneció al servicio de ampliar, o al menos mantener, los niveles de cobertura de su población destinataria.

Por otro lado, emergieron nuevas vías a través de las cuales el Estado ejerció su regulación, instaurando mecanismos de control de carácter indirecto. El Estado materializó estas instancias a través de la participación de actores intermediarios que ejercieron el control a distancia. La promoción de diversos estándares de evaluación educativa impulsados por los organismos multilaterales de empréstito suministraron los insumos necesarios para procurar las condiciones que ameritaba el nuevo orden mundial. La intervención de organismos transnacionales intencionados en impartir sus recetas para desmontar todo tipo de vestigio del Estado benefactor han cobrado un fuerte peso en la configuración de un Estado evaluador que continuó garantizando el control social a partir la implementación de distintos programas institucionales que orientaron el rumbo de su accionar. Tiramonti (2001) señala como componente fundamental de las reformas de la época la necesidad de recomponer los dispositivos de regulación y control tanto de la sociedad en su conjunto como de los diferentes sectores de su actividad. En efecto, la regulación se constituyó como un imperativo político de intervención del cual el Estado no puede desentenderse.

La función política de la educación, entonces, se resignificó a través de la delegación de sus principales cometidos al mercado. Estos cambios también alteraron las formas y mecanismos institucionales tradicionales que dirigieron el funcionamiento de las organizaciones educativas. El proceso de reforma del Estado también impactó en la estructura burocrática sobre la cual se había erigido el sistema educativo (Alonso Brá, 2007). El modelo centralizador no había podido traducirse en una escuela que cumpliera con efectividad las funciones que se le habían conferido. Sus limitaciones le impidieron garantizar la integración nacional y tampoco consiguió afianzarse como un dispositivo que les permitiese a sus miembros la movilidad social ascendente. Es así como el modelo educativo centralizado que organizó la burocracia educativa entra en crisis, manifestando su falta de efectividad ante la sociedad.

En los argumentos presentados durante el Congreso Pedagógico Nacional de 1988 pueden evidenciarse los primeros signos de interpelación al modelo tradicional en el que se encontraba anclada la burocracia educativa y propagarse diversas posturas reivindicativas en pos de la descentralización. Las propuestas enfatizaban en acrecentar el federalismo, la regionalización y la desconcentración del poder, garantizando la unidad y coherencia del sistema educativo, en el marco de un proyecto nacional confinado a incrementar los índices de coparticipación para las provincias de menores recursos y asegurar, de esta manera, la igualdad de oportunidades y posibilidades en todo el territorio. La descentralización fue vista por los actores de la comunidad educativa como un mecanismo que permitiría terminar con la burocratización del sistema, superar la superposición de jurisdicciones, adaptar estilos de gestión, contenidos y modalidades institucionales a las realidades locales, así como ampliar el grado de participación de las comunidades locales en la gestión de lo educativo.

Sin embargo, la idea de descentralización que sintetizó el resultado de las discusiones educativas libradas durante el Segundo Congreso Pedagógico se terminó materializando como una estrategia del Estado post-social para la reducción del déficit fiscal y el ajuste del gasto público. Con la Ley Federal de Educación se normativizó la transferencia de la totalidad del sistema. En el marco de un concordato entre el Estado Nacional y los estados provinciales, fueron delegadas a estos últimos el grueso de las competencias y funciones inscriptas dentro de la órbita del Ministerio de Educación de la Nación, con un discurso sostenido en el convencimiento de que estas serían mucho más capaces de velar y mantener la eficiencia del sistema educativo, en desmedro del propio Estado central. La normativa trazó sus coordenadas en la descentralización del sistema educativo para poner en manos de las provincias la tarea de organizar y financiar a sus respectivas estructuras educativas, en muchos casos sin el presupuesto ni capacidad técnica suficiente, lo que generó circuitos educativos de distinta “calidad” y repetidas situaciones de dependencia financiera con el poder nacional.

En efecto, una lectura situada que contemple tanto las motivaciones que direccionaban las decisiones de los actores gubernamentales de la época, como las formas que se desplegaron para poner en marcha este proceso de transferencia permiten dilucidar su verdadera razón en el cumplimiento de objetivos económicos vinculados a la crisis fiscal, el endeudamiento ex-

terno, la excesiva burocratización el aparato público y a la falta de capacidad del Estado Nacional para atender las demandas del conjunto de la sociedad.

La educación como dispositivo para la reconstrucción del Estado

En el 2001, al agotarse la convertibilidad que sostenía al modelo de acumulación rentístico financiero, se desmorona toda la institucionalidad que había pretendido legitimarlo durante una década. En efecto, frente a una crisis de representación y un contexto de descreimiento en las instituciones democráticas, comenzó a repensarse el Estado, reimprimiendo su concepción principalista, en detrimento de la identidad subsidiaria que había adquirido durante la década anterior. Fue retomada la necesidad de reconfigurar, nuevamente al Estado, pero esta vez, poniéndolo en el centro de la escena y recuperando aquellas funciones de las cuales el mercado no pudo dar cuenta de un ejercicio eficiente, durante la década anterior. En ella, la escuela ha perdido su relevancia social y no solo se la ha concebido incapaz de generar las condiciones para la inserción de la población en el mundo del trabajo (Tiramonti, 2001, p. 22). Tampoco demostró cubrir las funciones que el Estado neoliberal le había conferido orientadas a contener la conflictividad social. El Estado que pretendía rediseñarse se encontraba con una escuela que padecía un déficit de sentido, carente de legitimidad para poder instrumentarse como medio de coacción ideológica. Como consecuencia del período reformista anterior, el sistema educativo no sólo acentuaba su proceso de desjerarquización cognitiva, sino que también había perdido la posibilidad de sostener la función política presente desde sus orígenes como institución y que supo mantener durante casi todo el siglo XX. Por otro lado, el Estado nacional ya no contaba con suficiente capacidad regulatoria y de influencia hacia las bases del sistema, las cuales consolidaron sus principales lazos políticos, con instancias gubernamentales de menor escala, o bien, con otros actores de la sociedad civil.

En este marco, otras agencias sociales adquirieron preponderancia como interventoras en la formación de subjetividades. Los medios de comunicación acentuaban su hegemonía a través de las nuevas tecnologías, adquiriendo cabal protagonismo en la consecuente promoción de valores fuertemente determinantes en la construcción de sentidos por parte de la población.

A partir del año 2003, durante su primer mandato, el gobierno de Néstor Kirchner, se propuso avanzar en la reconstitución de la gobernabilidad. La nueva direccionalidad asumida por el Estado se materializó en el interés oficial por recuperar un modelo de acumulación que, de algún modo, contradujo los intereses inmediatos de las clases dominantes. El nuevo esquema de gobernabilidad implicaba la reconfiguración de nuevos perfiles en las relaciones de producción, distintas a las presupuestas durante el período neoliberal.

El Estado contaba con un menor caudal de dispositivos para consagrar una nueva ideología de Estado. Se evidenció, en efecto, el embate entre quienes detentaron, desde una estructura netamente monopolista y concentrada, el poder de los medios de comunicación por impedir la preservación de su dominación política.

El Estado, entonces, se vio obligado a emprender un proceso de reconstitución y recuperación del sentido de sus instituciones para fortalecer su capacidad de influencia en un nuevo diagrama de poder. En este marco, la educación recuperó su puesta en valor por parte del Estado, como parte de una reestructuración orgánica más amplia en la que la reinstitucionalización de los canales de participación política desintegrados durante la década anterior constituyó su maniobra central.

En el campo educativo, el período se caracterizó por la sanción de un conjunto de leyes fundamentadas en la necesidad de otorgar una nueva orientación del sistema educativo que se propuso como reparatorio del sesgo neoliberal de la década de 1990. Como señala Feldfeber (2015), la legislación constituyó el instrumento privilegiado para formalizar los nuevos principios valorativos que direccionaron la acción del Estado y orientar las políticas educativas del período 2003-2007.

El común denominador de estas leyes se asentó en la pretensión de desarrollar nuevos perfiles productivos y ciudadanos, así como en fundar nuevas relaciones de producción conformes a una nueva estrategia de acumulación.

El debate educativo fue planteado en razón de las transformaciones que se requirieron para que el sistema de educación se constituya en una vía privilegiada para dotar de mayor densidad a la democracia, aportando a la plena inclusión de todos los ciudadanos. La educación empieza a manifestarse como una arena en la que refuerza la radicalidad de la disputa corporativa entre el Estado y aquellas facciones de la clase dominantes que pugnan por una continuidad de las relaciones de producción tributarias del neoliberalismo.

El Estado asumía un papel preponderante en la integración, la apertura del diálogo social y la inclusión de voces excluidas, cuyas ideologías fueron históricamente invisibilizadas por los sectores que sostuvieron los valores mercantiles propios del neoliberalismo. A través de la extensión de la obligatoriedad escolar y la proliferación de nuevos circuitos de educación institucionalizados desde el sistema, el Estado intentó ampliar sus espacios de representación. La educación, entonces, se consolidó como una instancia en la que se capitalizaron nuevos mecanismos de identificación entre el Estado y diversos sectores de la sociedad civil.

3. Consideraciones finales.

Actualmente, el sistema educativo funciona bajo el marco regulatorio de la Ley de Educación Nacional 26.206 sancionada en el año 2006. Es insoslayable reconocer que la misma se resguarda en una perspectiva distinta a la que predominó durante la última década del siglo pasado, donde el control y la evaluación de los resultados solo buscaban la eficacia, en consonancia con los requerimientos del mercado.

No obstante, podemos señalar como paradoja que las modificaciones que pretenden articularse en las bases del sistema, se implementan manteniendo las mismas estructuras matriciales de la burocracia consagrada en el período anterior.

La batería políticas educativas que se despliegan en este último período, se asientan sobre determinados mecanismos ejercidos por el mismo perfil de burócrata que en los años 90. Si bien el Estado nacional ha multiplicado sus centros de control, a través de la apertura de diversos canales institucionales que propician mayores y mejores instancias de interacción con las bases del sistema (Giovine, 2012), este no ha recuperado la centralidad que le dio entidad a la relación Estado-educación en sus orígenes.

Giovine (2012) sostiene que coexisten diferentes tipos de lazos en un marco en el que va estructurando un campo de sentidos contradictorios y de lógicas superpuestas. Ratifica el carácter híbrido que mantiene la burocracia educativa en el que “se entrelazan retazos de diferentes racionalidades políticas, observable en diferentes niveles del sistema y fuera de él; muchos de los cuales obedecen a mecanismos informales en la base del mismo” (Giovine, 2012, p.170).

Referencias bibliográficas

Alonso Brá, M. (2007). *Burocracia y post-burocracia: un examen de la política y administración educativa nacional*. V Jornadas Internacionales de Estado y Sociedad Facultad de Ciencias Económicas –UBA/CEDES. Buenos Aires

Braslavsky, C. y Tiramonti, G. (1990). *Conducción Educativa y Calidad de la Enseñanza Media*. Buenos Aires: Miño y Dávila editores.

Feldfeber, M. y Gluz, N. (S/D). *Estado y educación en el “posneoliberalismo”: avances y contradicciones en las políticas de los gobiernos kirchneristas*. Proyecto UBACYT “Políticas educativas en el nuevo escenario latinoamericano. Las disputas por la construcción, apropiación y legitimación del conocimiento (2011-2014). IIICE, UBA.

Filmus, D. (1994). *Estado Sociedad y educación en la Argentina de fin de siglo*. Procesos y desafíos. Buenos Aires: Editorial Troquel.

Filmus, D. (2000). *Estado, política y educación. Algunas concepciones teóricas en Carpeta de Trabajo Política Educativa*. Quilmes: Universidad Nacional de Quilmes.

García Delgado, D. (1994). *Estado & Sociedad. La nueva relación a partir del cambio estructural*. Buenos Aires: FLACSO/Tesis-Norma.

Giovine, R. (2012). *El arte de gobernar el sistema educativo: discursos de Estado y redes de integración socioeducativas*. Quilmes: UNQ.

Oszlak, O. (S/D). *La formación del Estado moderno en la Argentina*. Buenos Aires: Planeta. Cap. I. p. 16 y 17.

Tedesco, J.C. (1993). *Educación y Sociedad en la Argentina (1880 – 1954)*. Buenos Aires: Solar.

Tenti, E. (2004). *Sociología de la Educación*. Cap I. Quilmes: Editorial de la Universidad Nacional de Quilmes.

Tiramonti, G. (2001). *Modernización educativa de los 90. ¿El fin de la ilusión emancipadora?* Cap. Int., I, II y IV Buenos Aires: FLACSO.

Traverso, E. (2011). *La historia como campo de batalla. Interpretar las violencias del siglo XX*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Fecha de presentación: 3/4/2018

Fecha de aprobación: 18/6/2018



Las tramas de las políticas públicas de formación para el trabajo en el sector foresto-industrial en la localidad de Virasoro (Corrientes, Argentina)

The weft of public policies for training for work in the forestry industry in the town of Virasoro (Corrientes, Argentina)

D'ANDREA, Ana María¹ y BUONTEMPO, María Paula²

D'Andrea, A. M., Buontempo, M. P. (2018). Las tramas de las políticas públicas de formación para el trabajo en el sector foresto-industrial en la localidad de Virasoro (Corrientes, Argentina). *RELAPAE*, (8), pp47-62.

Resumen

El sector productivo más dinámico en la provincia de Corrientes es el forestal. El polo de desarrollo se encuentra en Virasoro. Uno de los nudos críticos identificados por el Gobierno Provincial fue la baja disponibilidad de recursos humanos calificados para el sector. Entonces, a partir del 2012, inició un Plan Estratégico Foresto-Industrial con una amplia participación de actores (funcionarios y técnicos gubernamentales, empresarios, sindicalistas, responsables de organismos no gubernamentales).

Los objetivos de este artículo son identificar las tramas que se articulan entre instituciones y actores para el diseño e implementación de las políticas públicas de formación para el trabajo y distinguir los logros y tensiones que se producen.

Se trabaja con datos provenientes de fuentes primarias, particularmente entrevistas a informantes claves y cuestionarios a estudiantes. Además, se realiza análisis documental de fuentes secundarias procedentes de normativas, informes técnicos, datos estadísticos y material periodístico.

Como resultados se identifican tramas verticales como horizontales. Las verticales vinculan instituciones de distinto nivel jerárquico: escuela/centro de formación profesional-Ministerio de Educación Provincial y Nacional, empresas-Ministerio de Industria, Trabajo y Comercio, forestadores-Ministerio de Producción). Las horizontales articulan el trabajo en red: escuela/centro de formación profesional, viveros, carpinterías, talleres, empresas, fundaciones.

Como logros de estas tramas se destacan las alianzas interinstitucionales. Esto potencia la visibilización nacional e internacional de la localidad. Resultados de este trabajo colaborativo son los diseños curriculares de la familia de profesiones del sector madera y mueble y los acuerdos respecto a la certificación de competencias. Se trata de un sector productivo que tiene perspectivas de inserción laboral para los jóvenes a largo plazo.

Como cuestiones pendientes, a profundizar en otros trabajos, se destacan: la tensión que producen las prácticas profesionalizantes en el vínculo escuela-empresa, la introducción de las tecnologías y las percepciones negativas que, en general, tiene la mayoría de los actores sobre los jóvenes.

Palabras clave: Políticas educativas - Formación para el trabajo – Sector foresto-industrial – Tramas – Juventudes - Desarrollo local

¹ Universidad Nacional del Nordeste / anadandrea@gmail.com

² Universidad Nacional del Nordeste / buontempop@gmail.com

Abstract

The most dynamic productive sector in the province of Corrientes is forestry. The development pole is located in Virasoro. One of the critical knots identified by the Provincial Government was the low availability of qualified human resources. Then, starting in 2012, a Forest-Industrial Strategic Plan was launched with broad participation of actors (government officials and technicians, businessmen, trade unionists, heads of non-governmental organizations).

The objectives of this article are to identify the frames that are articulated between institutions and actors for the design and implementation of public policies for training for work and distinguish the achievements and tensions that occur.

It works with data from primary sources, particularly interviews with key informants and questionnaires to students. In addition, documentary analysis of secondary sources from regulations, technical reports, statistical data and journalistic material is carried out.

As results, vertical and horizontal frames are identified. The verticals link institutions of different hierarchical levels: school/vocational training center-Ministry of Provincial and National Education, companies-Ministry of Industry, Labor and Commerce, foresters-Ministry of Production. The horizontal articulate networking: school/vocational training center, plant nurseries, carpentry, workshops, companies, foundations.

As achievements of these plots, inter-institutional alliances stand out. This enhances the national and international visibility of the locality. Results of this collaborative work are the curricular designs of the family of professions of the wood and furniture sector and the agreements regarding the certification of competences. It is a productive sector that has prospects for long-term employment for young people.

As outstanding issues to deepen in other works stand out: the tension produced by the professional practices in the school-business link, the introduction of technologies and the negative perceptions that, in general, most actors have on young people.

Keywords: Educational policies - Training for work - Forestry-industrial sector - Weft - Youths - Local development

1. Introducción

Según un informe del Banco Mundial (2009), el sector productivo más dinámico de la provincia de Corrientes es el forestal. La provincia posee el 38% de la superficie forestada del país. El polo de desarrollo se encuentra en la localidad de Virasoro (Departamento de Santo Tomé).

Uno de los nudos críticos identificados por el Gobierno Provincial fue la baja disponibilidad de recursos humanos calificados para atender a este sector. Entonces, a partir del 2012, se inició un Plan Estratégico Foresto-Industrial con una amplia participación de actores (funcionarios y técnicos gubernamentales, empresarios, sindicalistas, responsables de organismos no gubernamentales).

Atendiendo a esta cuestión, buscamos identificar las tramas que se articulan entre instituciones y actores para el diseño e implementación de las políticas públicas de formación para el trabajo y distinguir los logros y tensiones que se producen.

Nos preguntamos ¿qué características tiene la configuración socio-productiva local? ¿Qué tramas de instituciones y de actores se tejen en este sector? ¿Cómo se plantean las interrelaciones y qué alcances tienen? ¿Qué estrategias y lógicas de acción despliegan los actores involucrados para acompañar la formación para el trabajo? ¿Cómo se negocian y articulan las ofertas y las demandas de los diferentes actores? ¿Cuáles son los principales logros? ¿Qué tensiones se producen?

Para dar respuesta a las mismas, nos valimos de datos provenientes de fuentes primarias, particularmente entrevistas a informantes claves así como del análisis documental de fuentes secundarias -normativa, informes técnicos, estadísticas, material periodístico-.

El trabajo se nutre de los aportes de la Sociología de la Educación para pensar la educación técnico-profesional y las políticas de formación vinculadas con el mundo del trabajo y de la Sociología del Trabajo, que ofrece interesantes herramientas para reflexionar sobre las tramas sectoriales.

En las páginas siguientes, en primer lugar describimos el marco referencial desde donde proponemos mirar a las políticas públicas de formación. Luego, detallamos la metodología utilizada. A continuación, avanzamos en la descripción de la configuración socio-productiva local, caracterizamos las instituciones y las estrategias que desarrollan los distintos actores para acompañar los procesos de formación laboral de los jóvenes. Finalmente, discutimos los principales hallazgos y proponemos nuevos interrogantes para futuros trabajos de investigación.

2. Marco referencial

2.1. Tramas, participación y liderazgo

El concepto de **tramas**, nos permite comprender los vínculos locales que se tejen entre diferentes instituciones y la importancia que revisten los aspectos colaborativos y asociativos en torno a la construcción de los mismos. Son distintos los trabajos vinculados al tema (Jacinto –Comp., 2016) y, en su mayoría, lo analizan como el tejido que se da entre instituciones (educativas, empresas, organismos gubernamentales y no gubernamentales) y sus actores respecto a ciertos temas de interés. Estas tramas pueden ser verticales u horizontales (Garino, 2016). Las verticales vinculan instituciones de distinto nivel jerárquico, mientras que las horizontales articulan el trabajo en red.

Otro concepto fundamental para nuestro análisis es el de **participación**, en tanto nos permite analizar el rol que cumplen las instituciones educativas y el sector productivo como moduladores de ciertas prácticas y posicionamientos que pueden operar como facilitadores o condicionantes de la intervención en un determinado sector. Pérez Rubio y Oraisón (2013) llaman la atención sobre la importancia de comprender las prácticas participativas en ambientes específicos y reconocen sus características sociales, locales y políticas, analizándolas como una problemática compleja atravesada por tensiones y condicionada por numerosos factores.

Así como las tramas institucionales se tejen de manera vertical y horizontal, la participación de los actores también se desarrolla de forma vertical y horizontal, muchas veces favorecida por esas mismas tramas. En el caso de la participación vertical, las mismas autoras hablan de dos tipos: desde arriba y desde abajo, construidas en base a esquemas de poder de

las instituciones así como de sus actores. La participación “desde arriba” está vinculada con las estructuras o canales institucionalmente establecidos para posibilitar la participación. En tal sentido, el contexto institucional facilita o inhibe la misma, pero, por sí sólo no es suficiente si no conecta con un deseo o necesidad de participar “desde abajo”. La participación “desde abajo” se ve altamente facilitada por los canales institucionales corriendo el riesgo, si éstos no existen o se instauran, de que los actores no participen efectivamente o bien de que decaiga la participación frente al desgano que genera la falta de canales y motivación.

Al analizar las tramas, consideramos importante recuperar otros conceptos, como los de: acuerdos, alianzas, negociaciones, intercambios, consensos, concertaciones, intereses que se ponen en juego para la selección de alternativas posibles y la realización de actividades. Todos ellos configuran los procesos sociales e institucionales que se tejen en esta trama, interviniendo en el diseño e implementación de estrategias institucionales, de formación, de financiamiento, de participación tanto en el ámbito educativo como laboral, institucional como local y regional. A lo expuesto agregamos las nociones de resistencias y oposiciones que pueden generar conflictos, como también nuevas alternativas como resultado de posibles cuestionamientos a las actividades, prácticas, normas propuestas por otros.

En este marco recuperamos la noción de **liderazgo**, en tanto nos permite analizar la capacidad de ciertos actores para coordinar y vincular a otros sujetos en el diseño e implementación de acciones institucionales como interinstitucionales. Dicha noción se vincula estrechamente, en el tejido de redes, con el poder, la cultura y lo simbólico. Además, es funcional en una doble lógica: de integración sociocultural y de articulación sistémica. Por ello, se concluye que la existencia de poderes regionales es un fenómeno que se comprende en el contexto de la formación de las instituciones e inclusive hasta de los gobiernos (Castro Domingo y Rodríguez Castillo, 2009).

2.2. Antecedentes

Uno de los principales antecedentes de este trabajo, es una publicación de D’Andrea y otros (2016), que describe la clasificación de ofertas de formación orientadas a distintas etapas de la cadena productiva del sector foresto-industrial en la provincia de Corrientes, distribuidas asistemáticamente en las diferentes cuencas forestales y con distintos grados de aceptación por parte de los destinatarios.

También recuperamos algunos trabajos de investigación realizados por el INTA -Instituto Nacional de Tecnología Agropecuaria- (Ruizdiaz y Zimmermann, 2008; Solari, 2012) que se refieren a la transferencia y generación de tecnología para la cadena foresto-industrial en la provincia.

En la vecina provincia del Chaco (Argentina), Florez se dedica al estudio de la formación para el trabajo de los jóvenes del sector forestal. La diferencia con nuestra provincia es que en el Chaco los bosques que se comercializan son nativos y en Corrientes se trabaja con bosques cultivados (Florez, 2016; Florez y Butti, 2016 y Flores y D’Andrea, 2016).

A nivel nacional, los estudios de Peirano y otros (Peirano, Bustos Hinostroza y Nahirñak, 2009; Peirano, 2012 y Peirano, 2015) nos revelan la importancia de la localidad de Virasoro, no solamente para la región sino también para el país.

3. Metodología

Como dijimos anteriormente, los objetivos de este artículo son identificar las tramas que se articulan entre instituciones/actores para el diseño e implementación de las políticas públicas de formación para el trabajo y distinguir los logros y tensiones que se producen.

Para ello, realizamos análisis documental de fuentes secundarias: normativas, informes técnicos, datos estadísticos y material periodístico. Además, trabajamos con datos provenientes de fuentes primarias, particularmente entrevistas a informantes claves y cuestionarios a estudiantes.

Las fuentes secundarias nos permitieron describir la configuración socioproductiva local (censo de población, censo forestal, informes de organismos internacionales, nacionales y provinciales) y las políticas de formación para el trabajo (leyes, decretos, resoluciones).

Para caracterizar a las instituciones y las acciones que desarrollan los actores, recurrimos a entrevistas a funcionarios y técnicos gubernamentales, empresarios, responsables de organismos no gubernamentales, directivos y docentes de instituciones educativas. Los cuestionarios fueron aplicados a estudiantes que estaban cursando alguna oferta formativa del sector foresto-industrial en la localidad.

Las entrevistas a responsables de organismos no gubernamentales, directivos, docentes y los cuestionarios a estudiantes fueron realizados en la localidad de Virasoro, en las tres instituciones educativas que ofrecen alguna propuesta formativa del sector madera y muebles. Por su parte, las entrevistas a los funcionarios y técnicos gubernamentales se hicieron en Corrientes (Capital) y las de los empresarios en la Feria Forestal que se realiza anualmente en Posadas (Misiones).

El trabajo de campo se realizó en septiembre de 2016.

4. Resultados

4.1. Configuración socioproductiva local

La provincia de Corrientes está ubicada en el noreste de la República Argentina. Es una de las provincias que posee los más altos niveles de analfabetismo y las tasas más bajas de actividad ocupacional del país. No obstante, en los últimos años, los jóvenes ingresan al mercado de trabajo con mejores niveles educacionales, debido a que se evidencia una mayor permanencia de los mismos en el sistema educativo (Barbetti, Pozzer y Sobol, 2014).

Como dijimos en páginas anteriores, el sector productivo más dinámico en la provincia es el forestal. Esta actividad se expande prácticamente en todo el territorio del país, pero tiene mayor concentración en la zona norte. Si se comparan los datos del Primer Censo foresto-industrial de la provincia de Corrientes de 2005 con los del 2013, se puede observar, como datos más salientes, que la producción total del sector aumentó un 68%; ello está asociado al incremento en el total de establecimientos existentes que ronda el 14%, sumado a un fuerte retroceso de la capacidad ociosa la cual pasó del 34% en 2005 a un 24% en 2013 (Corrientes. Gobierno de la Provincia, 2013_a).

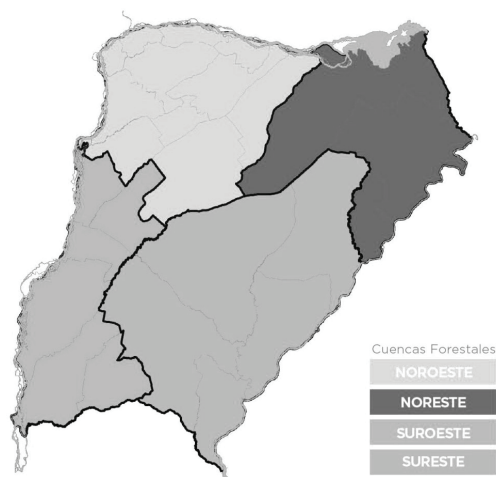
Los últimos datos indican que en la provincia existen 450 mil hectáreas plantadas con especies de rápido crecimiento (pinos y eucaliptos), convirtiéndola en la provincia mesopotámica con mayor superficie. Actualmente posee el 38% y, junto a Misiones y Entre Ríos, suman el 80% de la superficie forestada de la Argentina (Corrientes. Gobierno Provincial, 2013b).

Esto genera 35.000 puestos de trabajo directos e indirectos (Solari y otros, 2012). Sin embargo, Corrientes se encuentra en una etapa incipiente dentro de las distintas fases de desarrollo posible de un complejo foresto-industrial (Peirano, Bustos Hinostroza y Nahirñak, 2009). La situación laboral de los trabajadores, en general, se caracteriza por ser precaria y de baja intensidad. En el sector aserradero sólo el 40% están empleados en establecimientos con un proceso industrial integrado. El 47% no tiene seguro a través de ART (Aseguradora de Riesgos del Trabajo). En las carpinterías, el grado de informalidad en la que operan es alto, como lo es también el grado de baja calificación. Si bien el 87% del total de empleados posee algún tipo de instrucción, sólo el 39% de ellos tiene educación secundaria o superior. Por otra parte, el sector foresto-industrial se caracteriza por la presencia de puestos laborales de alto riesgo (Peirano, 2015).

En Corrientes existen cuatro Cuencas forestales, formadas por los siguientes departamentos:

- **Cuenca Noreste:** Santo Tomé, Ituzaingó y Alvear;
- **Cuenca Centro-Norte:** Concepción, San Miguel y Saladas;
- **Cuenca Sureste:** Paso de los Libres y Monte Caseros,
- **Cuenca Suroeste:** Goya y Esquina.

Mapa N°1. Cuencas forestales de la Provincia de Corrientes



Fuente/ Corrientes. Gobierno Provincial. (2013a). Plan Estratégico Foresto Industrial de la Provincia de Corrientes. Corrientes. En: <http://itc.corrientes.gov.ar/noticia/plan-estrategico-foresto-industrial-de-corrientes> [en línea]. Consultado el 12 de junio de 2015.

La Cuenca Noreste concentra el 46,97% de la superficie implantada de la provincia. Posee una ubicación estratégica ya que limita al noreste con la provincia de Misiones, al norte con la República del Paraguay y al este con la de Brasil (Elizondo y otros, 2015). El polo de desarrollo económico se encuentra en la localidad de Virasoro.

Según el último Censo Nacional, la población del municipio ascendía, en el 2010, a 40.090 habitantes. En ese momento representaba un 3,84% de la población total de la provincia. Con sólo un 2% de la superficie de Corrientes, Virasoro tenía una explotación del 78% en forestación, yerba mate y té y poseía la mayor proporción de empleo joven registrado (13,8%).

En lo que se refiere a la industrialización de la madera, actualmente se encuentran radicados aproximadamente 30 aserraderos. Algunas de las empresas agregan valor a sus productos fabricando pisos de madera y muebles. Existe además un número importante de carpinterías.

Dentro del Plan Estratégico Participativo (PEP 2021) de la Provincia, el Gobierno inició un Plan Estratégico para el Sector Foresto-Industrial de la Provincia de Corrientes (PEFIC) con una amplia participación de actores (funcionarios y técnicos gubernamentales, empresarios, sindicalistas, responsables de organismos no gubernamentales). El PEFIC identificó como uno de los nudos críticos, la baja disponibilidad de recursos humanos calificados en el sector, tanto a nivel operativo como gerencial. Así, entre las estrategias priorizadas propuso un programa de capacitación y asistencia técnica para el agregado de valor en la foresto-industria que se compone de tres proyectos:

- Fortalecimiento de escuelas técnicas con formación foresto-industrial, a cargo de la Dirección de Educación Técnico-Profesional del Ministerio de Educación.
- Corrientes Polo Mueblero, tiene como objetivo fortalecer al conjunto de carpinterías con tecnologías y capacidades en sus recursos humanos, optimizando los procesos productivos, a cargo de la Fundación Victoria Jean Navajas radicada en Virasoro.
- Capacitaciones en aserraderos y otras industrias de la madera. Proyecto orientado a quienes ya se desempeñan en algún puesto laboral en el sector. Es responsabilidad del Ministerio de Industria, Trabajo y Comercio pero la capacitación también está a cargo de la Fundación mencionada.

Como podemos observar, se trata de una estrategia que tiene distintos grupos y actores responsables: el Ministerio de Educación, la Fundación Victoria Jean Navajas, el Ministerio de Industria, Trabajo y Comercio y las empresas.

4.2. Instituciones y actores vinculados a la formación para el trabajo en el sector foresto-industrial en Virasoro

En lo que sigue, caracterizaremos las tres instituciones educativas que ofrecen alguna oferta formativa para el sector foresto-industrial en Virasoro (dos de las cuales dependen de la Fundación Victoria Jean Navajas) y un par de empresas de la zona. Luego describiremos cómo actúan el Foro Forestal, el Consorcio Forestal Corrientes Norte y la Mesa de Gestión del PEFIC, donde se teje la trama de este sector económico. Identificar y caracterizar los hilos que tejen esta trama, nos permitirá comprender los vínculos que se generan y las sinergias que se desarrollan en términos de articulación de acciones y recursos para la formación para el trabajo.

4.2.1. Fundación Victoria Jean Navajas

La Fundación se constituye en 1965. El objetivo central es la dirección y administración de cinco programas:

- Escuela de nivel inicial y primario, Victoria Navajas Artaza.
- Instituto Agrotécnico Víctor Navajas Centeno, de nivel terciario en el que funcionan tecnicaturas superiores.
- Centro de Capacitación Laboral Permanente Pablo Navajas Artaza, destinado a brindar educación no formal a operarios de empresas y a trabajadores independientes en las ramas forestal, agropecuaria y afines.
- Programa de Proyectos Educativos, a cargo del financiamiento, monitoreo y evaluación de proyectos en escuelas de Corrientes y de la provincia de Misiones emplazadas en la zona del Grupo Las Marías³, con instalaciones dedicadas a su actividad agroindustrial.
- Comité de becas, encargado de becas fijadas por la compañía para hijos del personal de empresas del Grupo Las Marías, destinadas a estudiantes terciarios y universitarios.

La Fundación articula con una variedad de actores, lo que fortalece sus vínculos con el medio. Así lo manifiesta la rectora:

“Como Fundación tenemos mucha vinculación con las instituciones educativas de la zona. Tenemos un proyecto educativo de capacitación para docentes de escuelas primarias y secundarias. Dentro del proyecto educativo hay trabajo con los directivos de las 17 escuelas primarias rurales y urbanas de Virasoro. Piden asistencia y vamos con nuestros alumnos” (Entrevista).

4.2.2. Instituto Agrotécnico Víctor Navajas Centeno

El Instituto se fundó en el año 1968 e inició con la Tecnicatura Forestal. La misma fue inédita en el país y continúa dictándose hasta la fecha. La otra carrera que ofrece es Tecnicatura Superior en Producción Agropecuaria.

La población que concurre al Instituto tiene características diferentes a las de los estudiantes que asisten a los institutos superiores no universitarios de la provincia. Se trata de un grupo de gente muy joven (19 años de promedio), egresados del secundario que cursan por primera vez una carrera terciaria, un 30% son de Virasoro y el resto de las provincias de Corrientes, Misiones, Entre Ríos, Formosa y Chaco. El nivel socio-económico de los mismos es medio-bajo y la mayoría supera el nivel de escolaridad de los padres.

El abandono en ambas carreras no es alto (si se compara con otras ofertas de tecnicaturas de la provincia). Según palabras de la Rectora el abandono se debe a que eligen estudiar porque saben que esas ofertas tienen salida laboral y no por vocación. Entre los estudiantes entrevistados ninguno de ellos mencionó haber abandonado la carrera por falta de interés, sí por cuestiones laborales.

³ El Grupo Las Marías fue creado en 1995 con la finalidad de concentrar en su patrimonio y proyectar en el tiempo a las distintas sociedades que lo componen: Establecimiento Las Marías, Fundación Victoria Jean Navajas, Sector Ganadería y Cabañas Las Marías, Yerbatera del Nordeste, Forestal Las Marías, Estación de Servicio La Posta. El Grupo es líder en la zona fundamentalmente porque el Establecimiento Las Marías es la principal industria yerbatera del mundo. La participación en otras actividades económicas y políticas en la región y las relaciones de confianza, afinidad y lealtad con los empleados y con la comunidad de Virasoro coadyuvaron a incrementar su liderazgo (Schamber, 1997).

Hay pocas alumnas mujeres. Muchos factores inciden en ello: principalmente porque no pueden residir en el albergue de la Fundación (es sólo para varones) y, por otro lado, las carreras que ofrece la institución eran consideradas tradicionalmente masculinas. No obstante, los profesores coinciden en señalar que son más criteriosas que los varones y les resulta más sencillo aprender y utilizar bien las herramientas, por ejemplo la motosierra.

Llama la atención la caracterización negativa que estos jóvenes hacen del “ser joven”, más propia del adulto que de quienes están transitando por esta etapa de la vida. Predominan adjetivos que señalan carencias y dificultades como “falta de educación”, “sin límites”, “sin respeto por la propia vida”, “irresponsables”, “soberbios”, “conformistas”, “flojos”, etc.

En lo que respecta a los egresados, el número es de 316 en 20 años, de los cuales aproximadamente 200 son del sector forestal. La mayoría tiene inserción laboral inmediata. Así lo comenta un profesor:

“Nosotros participamos en un consorcio Corrientes Norte que nuclea empresas de Paso de los Libres hasta Hernández, o sea, Corrientes, Misiones. Bueno ahí tenemos en todas las empresas un representante de nuestra institución. Así que tiene buena salida laboral... También hay egresados que trabajan en la Fundación...” (Entrevista).

El financiamiento de insumos, equipamiento e infraestructura proviene, en primer lugar, del Grupo Las Marías y, en segundo lugar, del INET (Instituto Nacional de Educación Técnica) y del Ministerio de Industria, Trabajo y Comercio de la provincia. Esto se complementa con la gestión de vínculos con otras instituciones del medio para que los estudiantes puedan realizar visitas guiadas/pasantías.

Con la Municipalidad de Virasoro hay una relación de reciprocidad ya que les provee de algunos servicios como, por ejemplo, capacitación en emprendedurismo, arbolado de la ciudad, etc. Pero también demanda mejores condiciones de vida para la población estudiantil y de docentes que está radicada en la localidad (transporte, etc.).

Además de los organismos de gobierno provincial mencionados, el Instituto se relaciona con el INTA (Instituto Nacional de Tecnología Agropecuaria) y el INTI (Instituto Nacional de Tecnología Industrial) para potenciar la formación e investigación en temas específicos, así como la creación de un parque industrial.

Esto denota la capacidad de gestión de la institución desplegando diferentes estrategias para mantener y fortalecer el liderazgo en la región.

4.2.3. Centro de Formación Profesional (CFP) Pablo Navajas Artaza

El CFP comenzó a funcionar de manera independiente a partir de 2013, aunque a partir de 1996 comenzó a dictar cursos de capacitación. Actualmente ofrece cursos de capacitación y cursos de formación profesional en las ramas: forestal, agropecuaria y afines destinados a jóvenes que tengan por lo menos el nivel primario aprobado.

Del sector que particularmente nos interesa (el forestal), ofrece los siguientes cursos de FP: auxiliar de aserradero, carpintero de banco y operador de sala de afilado.

La institución atiende una variada población de estudiantes de toda la provincia. Quienes asisten a los cursos de la sede son principalmente jóvenes de 18 a 20 años, la mayoría de ellos están cursando una tecnicatura superior en el Instituto Agrotécnico Víctor Navajas Centeno.

Los cursos se complementan con prácticas dentro y fuera de la institución. En algunos, como por ejemplo el de carpintería, las prácticas se realizan en el mismo CFP porque cuentan con el equipamiento necesario. En el caso del auxiliar de aserradero, realizan prácticas profesionalizantes en las empresas de la zona. Al respecto, el Director comenta que existe la preocupación por construir un taller de aserradero para que los estudiantes no tengan que salir del predio. A esto agrega que cuando las empresas observan la formación de los estudiantes, les ofrecen trabajo y, así, abandonan los cursos. Además, manifiesta que no todas las empresas cumplen con los requisitos mínimos de seguridad e higiene.

Los estudiantes, coincidentemente, manifiestan que las prácticas profesionalizantes se realizan, por lo general, dentro de la institución. Respecto a las que se realizan afuera, valoran la experiencia, el saber hacer y la adquisición de conocimientos. Y, como negativo, destacan las malas condiciones del espacio laboral y las dificultades para que todos las realicen por los

costos que implica.

Por otra parte, como dijimos anteriormente, el CFP está a cargo de dos proyectos del PEFIC que se dictan en las cuatro cuencas forestales:

- El curso de Carpintero de banco, destinado a mayores de 16 años, residentes en Corrientes, argentino o nacionalizado, carpinteros, estudiantes del último año de Escuelas Técnicas con orientación en Industrialización de la Madera y el Mueble y docentes de estas mismas escuelas.
- Capacitaciones en aserraderos y otras industrias de la madera. Los cursos surgieron de demandas realizadas por los empresarios: Secado, Higiene y seguridad, Afilado, Transformación de la madera y Detección de fallas eléctricas.

Los jóvenes valoran positivamente las actividades que realizan en los talleres y en las prácticas profesionalizantes. Manifiestan que en este espacio adquieren competencias que les permiten desempeñarse en sus propios hogares así como iniciarse en el ámbito laboral. “El Centro afianza los conocimientos dados en la carrera a través de la puesta en práctica” (Entrevista a estudiante del CFP y de la Tecnicatura superior).

Fuera de lo proyectado por el PEFIC, el CFP ha dictado 328 cursos a demanda proveniente de las empresas de la zona. También realiza otras actividades de extensión hacia la comunidad, como por ejemplo: charlas en escuelas, capacitación a bomberos voluntarios en incendios forestales, apeo de árboles en zonas urbanizadas, medición de superficies, cosecha de conos, etc.

Igual que en el caso anterior (el Instituto Superior Agrotécnico), el financiamiento de insumos, equipamiento e infraestructura proviene, en primer lugar, del Grupo Las Marías y, en segundo lugar, del INET y del Ministerio de Industria, Trabajo y Comercio de la provincia. A éstos se suman, el Ministerio de Producción de la provincia de Corrientes y donaciones de insumos de aserraderos de la zona.

La institución surgió con la GTZ (Agencia Alemana de Cooperación Técnica) en 1996. Este organismo financió el equipamiento y proveyó de capacitación al CFP hasta el 2000. Luego, el CFP siguió gestionando recursos de otras fuentes de financiamiento, porque la tecnología que utilizan está continuamente renovándose. Así, este año consiguieron una cabina de pintura y equipamiento móvil para dictar los cursos de capacitación encomendados por el Ministerio de Industria, Trabajo y Comercio de la provincia. Y este equipamiento lo utilizan con sus propios estudiantes.

El CFP tiene relación con la mayoría de los egresados. La inserción laboral de los mismos es buena, en general supera el 74%.

Algunos docentes se formaron en Alemania y Canadá, en la época de la GTZ. Actualmente, dice el director que tienen una política de formación continua, fortalecida a partir de los vínculos con instituciones de Concordia, Formosa, El Dorado, Asociación de madereros de Corrientes – AMAC, conformando una trama, según palabras del Director:

“Nosotros tenemos una red bastante amplia. Tenemos contacto con AMAC (Asociación de Madereros de Corrientes), tenemos contacto con Misiones. Pertenecemos a una red que involucra a todos los institutos parecidos a nosotros en el país. Entonces desde ahí estamos enterándonos de todas las actividades que hay... Es como que intercambiamos. Es como que cada instituto tiene una especialidad. Alem tiene una cierta especialidad en producción de remanufactura, nosotros en carpintería y afilado, Concordia está más formada en la parte de Construcción de infraestructura, casas de madera. Así los de Formosa, los de El Dorado... Nosotros estamos bien comunicados y estamos en contacto con todos y estamos al tanto de todo, bueno no todo pero casi todo lo que pasa en la actividad” (Entrevista).

4.2.4. Escuela Técnica Nuevo Milenio

La Escuela abrió sus puertas en 1986. Posee la oferta de educación secundaria técnica con las siguientes especialidades: Técnico en Construcciones, Técnico en electromecánicas y Técnico en industrialización de la madera y el mueble. Además, brinda formación profesional en: Construcciones de base húmeda, Auxiliar en instalaciones domiciliarias y Carpintero de banco.

El abandono es alto. Los docentes consideran que se debe a que la mayoría elige las carreras por la salida laboral y no porque se sientan motivados a hacerlo o les guste. A diferencia de lo que dicen los adultos, los estudiantes entrevistados manifiestan que eligieron la orientación Madera y Muebles “por descarte”, ya que no les interesaba ninguna de las otras dos.

La escuela fomenta las prácticas de los alumnos en las empresas de la zona. Actualmente se está llevando a cabo un proyecto de micro-emprendimientos a través de la Municipalidad de Virasoro y el Gobierno Nacional.

En cuanto al equipamiento, el establecimiento cuenta con las herramientas necesarias para el trabajo en cada taller (sierra, cepilladora, tupido, escuadradora grande; taladro, cepilladora de mano, etc.), la mayoría fueron adquiridas a través del Plan de Mejora Institucional, que coordina el INET. Los aserraderos de la zona contribuyen con insumos.

La relación con el contexto también se da a través de actividades solidarias. La escuela técnica apadrina a una escuela primaria, los estudiantes realizan tareas de mantenimiento (electricidad, pintura, etc.) en los hogares y asilos de ancianos. La vicerrectora lo manifiesta de este modo:

“La escuela apadrina a la Escuela 16, los ayudamos con la parte de mantenimiento, de electricidad. Por ahí se hacen donaciones. Y ahora estamos poniendo en práctica otro emprendimiento con el Hogar de niños. En un principio les dijimos que no por el tema del seguro. La casa está muy deteriorada. No queremos porque vamos a exponer mucho a los chicos. Entonces vamos a colaborar de otra manera. Si quieren que les arreglemos un mueble o algo, les pedimos que traigan. No tanto que los chicos vayan y puedan tener algún riesgo”.

4.2.5. Empresa 1⁴

Se trata de una mueblería que cuenta con un total de 90 empleados. La totalidad pertenece a Virasoro. El 80% son jóvenes y se desempeñan en la sección armado de muebles y mantenimiento. Entre estos jóvenes hay también mujeres, específicamente en el sector de armado de muebles.

El mercado para la venta de sus productos está concentrado en el norte de Argentina: Salta, Jujuy, Corrientes, Santa Fe, Santiago del Estero. También comercializan la madera seca en las carpinterías de la zona.

En cuanto a su volumen de producción se cortan 30.000 toneladas de rollos de pino por mes, lo que arroja unos 460.000 pies, de los cuales 80.000 se utilizan en la carpintería y el resto se comercializa.

La empresa mantiene relación con otras instituciones del medio, en particular con las escuelas técnicas promoviendo la realización de pasantías:

“Por lo general se toman pasantías en la parte administrativa, en la parte de control de la producción. Entiendo que hay pasantes que vienen de escuelas técnicas. De hecho nuestro encargado de remanufactura salió de una escuela técnica de Virasoro -el que está encargado de esa parte” (Entrevista a empresario).

4.2.6. Empresa 2

Es una planta industrial maderera, dedicada al aserradero, secadero y manufactura. Elabora tablas, tirantes y machimbres de pino elliotis (pino nativo del sudeste de Estados Unidos, de rápido crecimiento). La industria cuenta con 3.500m² cubiertos albergando todas las maquinarias, instalaciones y equipos para las distintas etapas del proceso productivo. Producen mensualmente 500.000 pies cuadrados de tablas secas. Los productos que genera son: tirantes, tablas y machimbres.

Proveen madera al por mayor a fabricantes de muebles como así también a distribuidores ubicados en los grandes centros urbanos del país: Córdoba, Buenos Aires, Entre Ríos y Mendoza.

Cuenta con 35 operarios aproximadamente, casi la totalidad son menores de 30 años. Todos del sexo masculino. Dicen los propietarios que hasta ahora ninguna mujer dejó su currículum vitae en la empresa. El mayor problema que mencionan es

⁴ En los casos de las instituciones educativas, las identificamos porque son todas las que ofrecen una propuesta formativa en el sector forestal en la localidad. En cambio, hay muchas empresas en la zona y tomamos sólo dos casos de las que reciben estudiantes, egresados y capacitación de las instituciones antes mencionadas.

que no todos los operarios que están trabajando actualmente, terminaron sus estudios secundarios; por lo que para el ingreso a la misma vale más la experiencia que el nivel de estudios alcanzado:

“Es difícil disponer de chicos que se hayan recibido, son muy pocas las posibilidades... pesa más la experiencia... hay chicos con estudios muy básicos” (Entrevista a empresario).

En general perciben a los jóvenes desde sus carencias y dificultades.

“Observamos más características negativas que positivas. Ahí en la zona donde estamos vemos poco compromiso de los jóvenes hacia las fuentes de trabajo... Hay mucha rotación de personal. Creemos que el compromiso es muy poco. Son chicos que no pueden acceder a otro trabajo. Vienen a pedir trabajo y a la semana no vienen más... La empresa es como una familia y todos aportan algo. Y no saben que si falta una persona no solamente nos perjudican a nosotros sino también a sus compañeros” (Entrevista).

La empresa capacita a sus empleados y los cursos son dictados por especialistas de la zona, principalmente de la Fundación Las Marías.

Cuenta con financiamiento del Ministerio de la Producción de la provincia de Corrientes.

4.2.7. Foro forestal, Consorcio forestal y Mesas de gestión

Además de los espacios antes mencionados, existen otros que contribuyen a la participación de los actores vinculados con el sector forestal: Foros forestales, Consorcios forestales y Mesas de gestión.

Los **Foros** se constituyen a partir de alianzas estratégicas entre actores de una misma cadena de valor, para potenciar el crecimiento del sector. Constituyen un espacio de participación para la discusión de la realidad socioeconómica regional y la detección de aquellas demandas de calificación de recursos humanos que los actores representativos de la región consideran prioritarios para el desarrollo de la misma.

Estos Foros tienden a establecer un diálogo social ampliado, con la participación de actores educativos (Centro de Formación Profesional, Instituto Técnico Superior, Escuela Secundaria Técnica, Dirección de Educación Técnica) así como también de otros actores, desde organismos públicos hasta organizaciones privadas/empresas (fundaciones, madereras, organismos de gobierno, gremios, etc.).

Los **Consorcios forestales** constituyen otro ejemplo de trama constituida por empresas del sector que decidieron agruparse para tratar problemas sociales, ambientales y económicos comunes. Virasoro lidera el Consorcio Forestal Corrientes Norte hace más de 30 años. Al respecto, la presidenta de la Fundación Victoria Jean Navajas, comenta:

“Cuando vas a una reunión de consorcio, sobre todo de Corrientes Norte, te impresiona la cantidad de técnicos. Empieza la reunión y hacés así la ronda [realiza un paneo con la mirada] y la mitad de la ronda son egresados y están trabajando en las empresas de la zona” (Entrevista).

Como en todo lugar donde se dirime el poder, en estos espacios hay acuerdos y desacuerdos productos de intereses corporativos. El coordinador del Consorcio forestal señala:

“Principalmente nuestro vínculo está relacionado con la producción. Creo que la provincia de Corrientes, tanto en el consorcio forestal del centro como en el del norte está muy dissociado lo forestal de lo industrial. En el campo establecemos lo que es la calidad de la madera, y los de la industria nos dicen ‘No, esto no es así’. Creo que hay cuestiones de intereses, de negocio. Otro ejemplo es la poda. Se discute mucho en las reuniones si esto conviene hacer o no conviene hacer. Pero, en realidad, el que tiene una industria y tiene el monte, sabe que le sacan la diferencia. Entonces no tiene dudas que va a podar. Siempre le ponen en duda al productor” (Entrevista).

En el marco del PEFIC, se creó y conformó una Mesa de gestión con la finalidad de diagramar y concretar las acciones delineadas en el mismo y definir las prioridades del sector foresto-industrial. La misma está conformada por representantes de los sectores públicos y privados de las cuatro cuencas forestales descritas en las primeras páginas.

En todos estos espacios de participación diseminados por la provincia, se destaca la presencia de los egresados de las instituciones que dependen de la Fundación Victoria Jean Navajas.

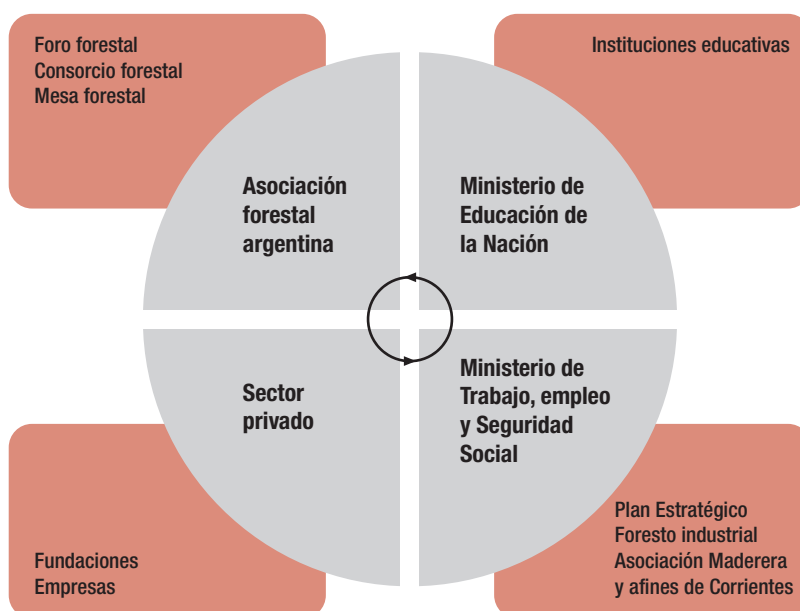
5. Discusión

El concepto de tramas nos permite comprender los vínculos locales que se tejen entre diferentes instituciones/actores en torno a la formación para el trabajo en el sector foresto-industrial, mostrando los aspectos colaborativos y asociativos que contribuyen a potenciar las propuestas formativas.

Evidenciamos tramas verticales como horizontales. Las tramas verticales vinculan instituciones de distinto nivel jerárquico: escuela/CFP-Ministerio de Educación-INET, empresas-Ministerio de Industria, Trabajo y Comercio, Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social, forestadores-Ministerio de Producción. Las horizontales articulan el trabajo en red: escuela/CFP, viveros, carpinterías, talleres, empresas, fundaciones.

Las instituciones educativas que logran incluirse en estas tramas son privilegiadas, en tanto pueden vincular la oferta formativa a las necesidades y expectativas de los cursantes y de la zona/localidad/región.

Gráfico N° 1 Tramas forestales



Fuente/ Elaboración propia

Las prácticas participativas pueden desarrollarse tanto en contextos de la máxima asimetría como en otros que prevalecen criterios de horizontalidad, habilitando las posibilidades de incidencia en la toma de decisiones. Así, observamos que en el caso que nos ocupa, no todas las instituciones participan de la misma manera. Tienen un rol preponderante las instituciones educativas de la Fundación Victoria Jean Navajas. Las mismas son las que promueven las prácticas participativas de las demás instituciones y de los sujetos que las conforman. Peirano aporta a esta discusión planteando la importancia de la localidad de Virasoro, no solamente para la región sino para el país; ya que en estas instituciones se definieron los diseños curriculares de la familia de profesiones de la madera y el mueble que aprobó el Consejo Federal de Educación y los implementó a través del INET. También en esas instituciones se establecieron las competencias que se tenían que certificar en el sector forestal (Peirano, C.; Bustos Hinostroza, M.; Nahirñak, P., 2009; Peirano, 2012 y Peirano, 2015). Además, de allí egresan los técnicos que después participan en los foros y en los consorcios forestales de la provincia. Estos son indicadores del liderazgo que mantiene en la zona. Nos queda pendiente profundizar en los acuerdos, alianzas, negociaciones, intercambios, consensos, concertaciones, intereses, oposiciones, conflictos, tensiones que se ponen en juego hacia el interior de estas tramas, así como los modos en que los actores construyen y se construyen a través de las mismas.

La necesidad de incluir estos temas surge de la mano de la micropolítica, que pone en evidencia la importancia de analizar tales procesos como arenas de disputa, ya que involucran a una variedad de actores sociales, con intereses y perspectivas diferentes (e inclusive contradictorios) respecto a las líneas de intervención propuestas, y con diversos grados de poder para facilitar u obstaculizar dichas acciones.

Deteniéndonos en las carreras como los cursos que se ofrecen, podemos señalar que los mismos son visualizados por los directivos y docentes como una alternativa de inserción laboral. A su vez, consideran que éste es el motivo principal por el que los jóvenes optan por estas carreras y cursos, más que por vocación. Lo que condice con resultados de otras investigaciones llevadas a cabo en otros países, donde se observa que en la educación técnica-profesional los jóvenes no siempre deciden estudiar por una cuestión vocacional, sino que responden más bien a factores económicos. Además, confirman que la decisión no es autónoma, sino más bien es el sistema quien empuja a tomar esa determinación (Sweet, 2014). En este caso, el gobierno (provincial y nacional) ha dado un importante impulso al desarrollo del sector.

Sin embargo, cuando les preguntamos a los estudiantes sobre sus trayectorias escolares, ninguno de ellos mencionó haber abandonado el curso o la carrera por falta de interés, sí por cuestiones laborales. En esto coinciden con lo expresado por uno de los directivos que dice que cuando los estudiantes salen a hacer las prácticas profesionalizantes fuera de la institución, los empresarios los ven tan bien formados que los seducen para incorporarlos a la compañía.

En general, las prácticas profesionalizantes se resuelven a nivel institucional a través de talleres específicos que se presentan como la opción/alternativa más resguardada, cuidada para los directivos. Existen trabajos de investigación y estudios técnicos que coinciden con lo expresado por estos actores en que el sector foresto-industrial se caracteriza por la presencia de puestos laborales de alto riesgo (Peirano, 2015; Florez y D'Andrea, 2016). Sin embargo, esta tensión nos genera una serie de preguntas: ¿hasta qué punto esto favorece la vinculación con el entorno socio-productivo?, ¿esta alternativa está dada porque es una opción que plantea mayor protección y seguridad a los estudiantes o, en realidad, se trata de una manera más sencilla de poder llevarlas a cabo?, ¿cómo resuelven el problema de la seguridad las otras instituciones educativas del país que tienen ofertas del sector Madera y Muebles? Además de la seguridad ¿qué otros aspectos positivos y negativos tiene el realizar las prácticas profesionalizantes en los talleres de la institución educativa y en los talleres de las empresas?, ¿qué diferencias hay entre educar para el trabajo y educar en el trabajo?

Un aspecto que evidenciamos como uno de los mayores problemas del sector foresto-industrial en Corrientes es que se encuentra en una etapa incipiente dentro de las distintas fases de desarrollo posible. Aquí juega un papel de suma importancia la enseñanza que ofrecen las instituciones educativas y el equipamiento/maquinaria de los que disponen. La mayoría de las tecnologías que mencionaron nuestros interlocutores están vinculadas con actividades específicas del sector y se encuentran disponibles en las empresas. El equipamiento y los insumos son adquiridos a través de distintas fuentes de financiamiento, como el Ministerio de Industria, Trabajo y Comercio y el Ministerio de la Producción, ambos de la provincia de Corrientes, el Ministerio de Educación de la Nación a través del INET y otros organismos internacionales. Si bien las instituciones educativas cuentan con equipamiento, nuestros entrevistados manifiestan que el mismo debe ser actualizado de manera permanente para el desarrollo de los talleres. Lo que nos queda pendiente de analizar, para futuras líneas de investigación, es ¿cómo fue la implementación de estas tecnologías?, ¿qué sentidos le otorgan los distintos actores a las mismas?, ¿en qué aspectos modernizaron al sector foresto-industrial (y en ambos mundos: laboral y educativo)? y ¿cuál es la relación entre tecnologías y formación, tecnologías y género? El tema de las tecnologías es poco abordado en los estudios que sirvieron de antecedentes a este artículo y resulta significativo por cuanto en el sector foresto-industrial, las maquinarias aportan sustancialmente a las actividades específicas que se realizan.

Contrariamente a lo que ocurre con los jóvenes en el resto del país (más del 50% está desocupado), esta localidad es proveedora de fuentes de trabajo con distintos niveles de educación. En el sector que nos ocupa no solamente se necesitan universitarios, sino también ayudantes, auxiliares, operadores y técnicos. Esto apunta a jóvenes que no necesariamente tienen que pasar mucho tiempo en el sistema educativo hasta ingresar al mundo laboral sino que tienen que pensar en proyectar toda una vida de articulación de las esferas educativa y productiva. Este movimiento convierte a Virasoro en uno de los polos económicos de la provincia y el que posee la mayor proporción de empleo joven registrado (13,8%).

Otro contraste importante en estudios de juventudes es que estos jóvenes que se están formando en el sector foresto-industrial no siguen en las mismas ocupaciones que sus padres, justamente, por tratarse de un sector productivo en expansión. Por eso es interesante estudiar cómo va evolucionando. Ya que a diferencia de lo que ocurre en otros sectores productivos, en éste se advierte mucha movilidad social.

Un aspecto a considerar es la percepción negativa que, en general, tienen los adultos de los jóvenes y los jóvenes de sí mismos, a diferencia de lo que encontramos en otras modalidades de educación como la de jóvenes y adultos, donde sólo los adultos tenían percepciones negativas de los jóvenes pero los jóvenes tenían muchas esperanzas en sí mismos (D'Andrea, Sobol, Almirón, 2016). Al respecto, recuperamos lo señalado por Alvarado, Gómez y Sánchez León (2014), quienes dicen que casi todos los adjetivos con los que la opinión pública asocia a la juventud se constituyen a partir de la falta o carencia, lo que invisibiliza por completo su capacidad de agencia, de actor social y ciudadano que interpela el mundo social. Así, en general, se advierte que se trata de políticas educativas generadas a partir de las necesidades de los adultos para los jóvenes. Nos preguntamos, ¿qué diferencias hay entre las políticas para los jóvenes y de los jóvenes?, ¿cómo generar políticas educativas con la participación de los mismos?

6. Conclusiones

En las páginas precedentes pudimos observar la variedad de propuestas orientadas a intervenir en los procesos de formación y de inserción en el mundo laboral que son impulsadas desde las instituciones educativas analizadas. Estas instituciones se articulan con otras, como empresas, organismos gubernamentales y no gubernamentales, que generan diversas estrategias para el fortalecimiento del sector foresto-industrial.

Evidenciamos la importancia de las articulaciones existentes y la conformación de tramas que se generan, tanto para el desarrollo local como para la formación de los jóvenes. Así, la formación para el trabajo comienza a percibirse como un conjunto de articulaciones de educación formal, no formal y de experiencias laborales (pasantías, prácticas profesionalizantes).

De este modo, pensamos contribuir a un campo poco explorado como son las políticas educativas destinadas a este sector económico, actualmente en expansión, en el que está poniendo mayor énfasis el gobierno actual.

De todos modos, quedan abiertas varias cuestiones que fuimos planteando en estas páginas y que nos interesan abordar en otros estudios, vinculadas con el desarrollo de prácticas profesionalizantes, las tecnologías, las percepciones acerca de los jóvenes, las percepciones de los jóvenes sobre la inserción laboral en el sector foresto-industrial y la movilidad social.

También advertimos que se trata de políticas educativas generadas a partir de las necesidades de los adultos para los jóvenes. Atendiendo a estas cuestiones se propone revisar las políticas educativas vinculadas al sector foresto-industrial promoviendo la participación activa de los jóvenes para visibilizar sus trayectorias, intereses, motivaciones, necesidades.

No es nuestra intención cerrar este tema sino, por el contrario, que estas páginas se constituyan en aportes para continuar el debate actual sobre la formación para el trabajo en el sector forestal y la importancia de generar y fortalecer tramas que favorezcan el desarrollo local. Esto fortalecería el vínculo educación-trabajo en este sector económico promoviendo el desarrollo sostenible.

Referencias bibliográficas

Alvarado, S.V.; Gómez, A.H.; Sánchez León, M.C. (2014). Jóvenes y participación política en el mundo contemporáneo: De la apatía a la antipatía por modos hegemónicos de vida. En: Alvarado, S.V.; Vommaro, P.A. (Comp.). *En busca de las condiciones juveniles latinoamericanas*. 2. Buenos Aires, CLACSO (Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales); Tijuana, El Colegio de la Frontera Norte; Manizales, Universidad de Manizales; Sabaneta, CINDE. En: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20150427013907/condicionesjuveniles.pdf> [en línea].

Argentina. INDEC (Instituto Nacional de Estadísticas y Censos). (2010). *Censo Nacional de Población y Vivienda. 2010*. Buenos Aires.

Argentina. Ministerio de Educación de la Nación. Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa. (2013). *Relevamiento Anual*. Buenos Aires.

Argentina. Poder Legislativo (2005). *Ley de Educación Nacional. N° 26.206*. Buenos Aires.

Barbetti, P., Pozzer, J.A. y Sobol, B. (2014). Situación Laboral de los Jóvenes en el Gran Resistencia y Corrientes durante el período 2010-2013. *Revista de la Facultad de Ciencias Económicas*, 13: 148-173. Recuperado de: http://eco.unne.edu.ar/revista/publicaciones/2014/primavera/revista_13_AyP_digital.pdf [en línea].

Banco Mundial. (2009). *Provincia de Corrientes. Estrategia de Desarrollo Productivo. Informe Primera Fase*. Corrientes. En: [http://recursosforestales.corrientes.gob.ar/assets/articulo_adjuntos/231/original/Estrategia_de_desarrollo_productivo_\(Primera_Fase\).pdf?1383917454](http://recursosforestales.corrientes.gob.ar/assets/articulo_adjuntos/231/original/Estrategia_de_desarrollo_productivo_(Primera_Fase).pdf?1383917454) [en línea].

Castro Domingo, P. y Rodríguez Castillo, L. (2009). Antropología de los procesos políticos y del poder. *Alteridades*, 19 (38), 107-127. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/747/74714814008.pdf> [en línea].

Corrientes. Gobierno Provincial. (2013a). *Plan Estratégico Foresto Industrial de la Provincia de Corrientes*. Corrientes. En: <http://itc.corrientes.gob.ar/noticia/plan-estrategico-foresto-industrial-de-corrientes> [en línea]. Consultado el 12 de junio de 2015.

Corrientes. Gobierno Provincial. (2013b). *Presentación en Sociedad del Plan Estratégico Foresto Industrial*. En: <http://www.corrientes.gov.ar/noticia/presentacion-en-sociedad-del-plan-estrategico-foresto-industrial> [en línea]. Consultado el 12 de junio de 2015.

D'Andrea, A.M. y otros (2016). Las ofertas de formación para el trabajo en el sector foresto-industrial de la provincia de Corrientes. *Anales del Primer Congreso Regional de Economía del Norte Grande "Transitando la senda de la integración"*. Organizado por la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional del Nordeste. Resistencia [en cd].

Elizondo, M.H. y otros (2015). *Actualización del inventario de plantaciones forestales de la Provincia de Corrientes*. Corrientes, Consejo Federal de Inversiones. En: http://recursosforestales.corrientes.gob.ar/assets/articulo_adjuntos/70/original/Informe_Final.rar?1379346683 [en línea].

Florez, M.A. (2016). Los jóvenes y sus trayectorias en la formación para el trabajo en un sector Foresto Industrial de la Provincia del Chaco. Reflexiones desde la experiencia como investigadora. *I Jornadas de Jóvenes Investigadores en Educación: La Ciencia en Diálogo*. Resistencia, Universidad Nacional del Nordeste, Facultad de Humanidades.

Florez, M.A.; Butti, F. (2016). La escuela técnica como oferta de formación para el trabajo y su relación con el sector Foresto industrial de la Madera en la localidad de Machagai (Chaco). *V Jornadas Nacionales y III Jornadas Latinoamericanas de Investigadores/as en Formación en Educación*. Buenos Aires, Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras.

Florez, M.; D'Andrea, A.M. (2016). Significados que estudiantes, docentes y directivo atribuyen al espacio de las prácticas profesionalizantes de la orientación Técnico Maderero de una Escuela Técnica de la Localidad de Machagai (Provincia del Chaco). *V Jornadas Nacionales y III Jornadas Latinoamericanas de Investigadores/as en Formación en Educación*. Buenos Aires, Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras.

Garino, D. (2016). Educación secundaria y formación para el trabajo: ¿una articulación resuelta? Reflexiones a partir de una experiencia escolar en Neuquén. En: Jacinto, C. (Comp.) *Protección social y formación para el trabajo de jóvenes en la Argentina reciente. Entramados, alcances y tensiones*. Buenos Aires: Instituto de Desarrollo Económico y Social. Recuperado de: <http://ides.org.ar/wp-content/uploads/2016/11/Libros-del-IDES-2016-PREJET-Jacinto.pdf> [en línea].

Jacinto, C. (Comp.) (2016). *Protección social y formación para el trabajo de jóvenes en la Argentina reciente*. Entramados, alcances y tensiones. Buenos Aires: Instituto de Desarrollo Económico y Social. Recuperado de: <http://ides.org.ar/wp-content/uploads/2016/11/Libros-del-IDES-2016-PREJET-Jacinto.pdf> [en línea].

Jacinto, C. y otros (2015). Dinámicas y actores de la inserción laboral juvenil en el sector de la construcción. *12 Congreso Nacional de Estudios del Trabajo*. Buenos Aires, Universidad de Buenos Aires, Facultad de Ciencias Económicas, ASET (Asociación Argentina de Especialistas en Estudios del Trabajo) [en cd]. Recuperado de: http://www.aset.org.ar/2015/ponencias/7_Jacinto.pdf [en línea].

Peirano, C. (2012). La sostenibilidad social del trabajo forestal. El caso de Argentina. *XXVI Jornadas Forestales de Entre Ríos*. Concordia.

Peirano, C. (2015). Sin excusas. Avances en la formación continua y la certificación de los trabajadores en el sector forestal y de la madera. *Foresto Industria. La Revista Foresto Industrial del Ministerio de Agricultura, Ganadería y Pesca*, 5(12), 11-14. Recuperado el 3/7/2016 de: http://forestoindustria.magyp.gob.ar/_archivos/_revistas/revista12.pdf [en línea].

Peirano, C.; Bustos Hinostroza, M.; Nahirñak, P. (2009). Recursos Humanos en el Sector Forestal. Un análisis cuantitativo y cualitativo a partir del Programa de Certificación de Competencias Laborales. *XIII Congreso Forestal Mundial*. Buenos Aires. Recuperado de: http://www.fundmediterranea.org.ar/images_db/noticias_archivos/3597-345648504.pdf [en línea].

Pérez Rubio, A.M. y Oraisón, M.M. (Comp). (2013). *Estudios sobre participación: procesos, sujetos y contextos*. Corrientes: Estudios Sociológicos Editora.

Ruizdiaz, R.A.; Zimmermann, J.C. (2008). Situación del sector foresto-industrial en la zona centro y suroeste de Corrientes. *Publicación técnica 26 INTA*. En: http://aulavirtual.agro.unlp.edu.ar/pluginfile.php/19170/mod_resource/content/2/INTA-Situacion-del-sector-foresto-industrial-%20corrientes.pdf [en línea].

Schamber, P.J. (1997). Ideología, Estado y Mercado: Factores codeterminantes del éxito económico de una empresa yerbatera. El caso del Establecimiento Las Marías. *V Congreso Argentino de Antropología Social*. La Plata, Universidad Nacional de La Plata. En: <http://www.equiponaya.com.ar/congresos/contenido/laplata/LP1/49.htm> [en línea].

Solari, A. y otros. (2012). *Transferencia y generación de tecnología para la cadena foresto-industrial*. INTA. En: <http://inta.gob.ar/proyectos/corri-430051> [en línea].

Sweet, R. (2014). Los desafíos que enfrenta la educación técnica profesional en Chile: lecciones de la experiencia internacional. *III Seminario Internacional DesarrollaT: Trazando el camino de la Educación Media TP en Chile* [Seminario].

Fecha de presentación: 2/3/2018

Fecha de aprobación: 11/5/2018



Volver a estudiar: reflexiones en torno al relato de una experiencia educativa en el plan FinEs

Going back to school: reflections of story of an educational experience en de FinEs plan

DUBINI, Marcela¹

Dubini, M. (2018). Volver a estudiar: reflexiones en torno al relato de una experiencia educativa en el plan FinEs. *RELAPAE*, (8), pp63-70.

Resumen

Este escrito presenta algunas reflexiones que emergen del análisis e interpretación de una entrevista realizada en el marco de un proyecto de investigación en curso que se focaliza en la reconstrucción y comprensión de las experiencias que transitan y construyen docentes y alumnos en el marco del Plan FinEs (Plan de Finalización de los Estudios Primarios y Secundarios) en un Centro Educativo de la Ciudad de Buenos Aires. El abordaje metodológico se realiza desde una perspectiva biográfico-narrativa que permite un acceso a la experiencia subjetiva a partir de los relatos de los propios sujetos. Esos relatos son recogidos a través de entrevistas en profundidad sobre las que se realiza el trabajo interpretativo destinado a comprender el modo en que estudiantes y docentes dotan de significado su tránsito por esta forma peculiar de escolaridad transformándolo en una experiencia formativa singular. Si bien haremos aquí referencia a una entrevista realizada a una estudiante a punto de graduarse, consideramos que su análisis permite ir más allá de la historia singular para plantear algunos interrogantes, hipótesis y consideraciones sobre la educación de jóvenes y adultos. Esperamos con ello contribuir a la discusión sobre un campo que sigue planteando importantes desafíos tanto a nivel de las políticas educativas como a nivel de las decisiones pedagógico-didácticas.

Palabras clave: relatos, experiencia, educación de jóvenes y adultos, políticas educativas, decisiones pedagógico-didácticas.

Abstract

This paper presents some reflections that emerge from the analysis and interpretation of an interview conducted within the framework of an ongoing research project that focuses on the reconstruction and understanding of the experiences that teachers and students go through within the framework of the FinEs Plan (Completion Plan for Primary and Secondary Studies) in an Educational Center of the Buenos Aires City. The methodological approach is carried out from a biographical-narrative perspective that allows an access to the subjective experience from the stories of the subjects themselves. These stories are collected through in-depth interviews on which the interpretive work is carried out aimed at understanding the way in which students and teachers give meaning to their transit through this peculiar form of schooling, transforming it into a unique formative experience. Although we will refer here to an interview with a student about to graduate, we consider that the analysis allows us to go beyond the singular history, raising some questions, hypothesis and considerations about the education of young people and adults. We hope to contribute to the discussion on a field that continues to pose important challenges both at the level of educational policies and at the level of pedagogical-didactic decisions.

Keywords: stories, experience, education of young people and adults, educational policies, pedagogical-didactic decisions.

¹ Centro Educativo Comunitario Dr. Ramón Carrillo/ marceladub@fibertel.com.ar

El origen de nuestras reflexiones

Las reflexiones que se presentan en este artículo emergen del análisis e interpretación de una entrevista a una estudiante realizada en el marco de un proyecto de investigación que se focaliza en la reconstrucción y comprensión de las experiencias que transitan y construyen docentes y alumnos en el marco del Plan FinEs² en un Centro Educativo de la Ciudad de Buenos Aires. Enmarcado en una perspectiva biográfico-narrativa, el estudio se propone una interpretación de esas experiencias a partir de los significados que los propios sujetos producen sobre ellas. A fin de relevar esas construcciones de sentido se han venido realizando entrevistas en profundidad a docentes y estudiantes que luego son trabajadas por el equipo de investigación con el objetivo de comprender el modo en que “lo que les pasa” (Larrosa, 2003) en el trascurso de sus trayectorias en esta forma particular de escolarización, es interpretado, significado, por los sujetos para convertirlo en una experiencia singular en la cual ellos mismos resultan transformados.

Para el caso de los estudiantes, que aquí nos ocupa, el problema de indagación ha sido definido en estos términos:

- Cómo construyen y significan su experiencia como estudiantes los jóvenes y adultos que cursan el plan FinEs.
- Cómo articulan sus biografías pasadas con sus proyectos futuros para dar sentido a su presente como estudiantes del FinEs.
- Cómo interactúan en la construcción de esas experiencias las condiciones personales y sociales de los sujetos y los marcos establecidos desde la estructura y la normativa del plan.

Si bien se trata de un proyecto en curso, el trabajo ya realizado con algunas entrevistas pone al descubierto una serie de cuestiones que, rebasando las historias personales de los sujetos, nos pueden conducir a ciertas reflexiones en torno a la experiencia educativa de jóvenes y adultos. Son algunas de esas reflexiones las que queremos compartir en este artículo. Aunque las mismas emergen, como decíamos, de una de las entrevistas de la que aquí daremos cuenta, vale señalar que se observan puntos en común con otros relatos obtenidos.

Algunos marcos de nuestra investigación

Antes de abordar la cuestión central de este artículo, nos parece pertinente realizar algunos señalamientos respecto a las perspectivas teóricas y metodológicas del estudio que estamos llevando adelante.

La experiencia y los modos de abordarla

Siguiendo en parte a Larrosa (2003), comprendemos aquí el concepto de experiencia como un “acontecer” que conmueve y trastoca a un sujeto en su interioridad. La experiencia, dice el autor, no es lo que pasa, “sino lo que nos pasa” (Larrosa, 1998, 18), lo que nos mueve y nos conmueve, nos forma y nos transforma, en tanto se hace parte de nuestro ser. Pero este hacerse parte no implica, para Larrosa, una relación de apropiación en donde el sujeto transforma aquello que interioriza, sino que es una relación de escucha, de apertura a lo otro que sin dejar de serlo, y justamente por eso, nos invade, nos desafía y nos cuestiona, y en este sentido nos transforma. Hacer una experiencia – señala Larrosa (1998, 20) tomando palabras de Heidegger – significa “sufrir, padecer, tomar lo que nos alcanza receptivamente”. Y por ello la experiencia es ante todo una pasión, un padecer.

Sin abandonar del todo este carácter pasional de la experiencia, en el sentido de ser algo que nos pasa, que nos atraviesa, que nos forma, queremos sin embargo destacar, desde nuestra mirada, el papel activo del sujeto en la conformación de esa

² El Plan de Finalización de los Estudios Primarios y Secundarios (FinEs) fue creado por el Ministerio de Educación de la Nación en el año 2008 con el objetivo de ofrecer a los jóvenes y adultos del país una propuesta, para la finalización de dichos estudios, que pudiera adaptarse a sus posibilidades y necesidades. (MEN, Plan de Finalización de los Estudios Primarios y Secundarios para jóvenes y adultos. Presentación y líneas de acción 2008-2011). El plan contempla dos modalidades:

FinEs 1: destinado a jóvenes y adultos que cursaron el último año de la escuela secundaria como alumnos regulares y no lograron la titulación por adeudar materias.

FinEs 2: orientado a jóvenes y adultos que no iniciaron o completaron su educación primaria o secundaria. Nuestra indagación apunta a e estudiantes y docentes de esta segunda modalidad.

experiencia que lo conmueve. Y aquí nos resulta útil apelar al concepto de experiencia social y de experiencia escolar aportado por François. Dubet. Para este autor la experiencia social se define como “una combinación de lógicas de acción, lógicas que unen al actor con cada una de las dimensiones de un sistema” (como se cita en Martín Pérez, 2004, 4). Y si bien es cierto que esas lógicas “se inscriben en una cierta objetividad del sistema social” y por tanto no pertenecen al sujeto sino que le son dadas “a través de una cultura, de relaciones sociales, de obligaciones de situación o relaciones de dominación” (Dubet, como se cita en Martín Pérez, 2004, 4), la combinación o articulación de las lógicas de acción resultan de una actividad en la que el sujeto se apropia e interpreta de manera singular esa realidad dada dotándola de un sentido y construyendo en ella su lugar como sujeto. En el terreno de lo escolar, Dubet y Martuccelli (1998) han explorado el modo en que los diversos actores (alumnos y docentes) reinterpretan y combinan las lógicas propias del mundo escolar para constituir una experiencia – escolar – en la que construyen, al mismo tiempo, su propia identidad (como estudiantes o como docentes)

Sintetizando este carácter pasivo y a la vez activo de esa experiencia capaz de transformarnos, de darnos una forma, Skliar y Téllez (2008) introducen una idea que resulta potente para nuestro estudio que es la de “experiencia de formación”. Estas experiencias capaces de alterar, de “transformar lo que percibimos, pensamos, decimos, sentimos y hacemos” son posibles si “nos disponemos a hacer algo con lo que nos afecta” (Skliar y Téllez, 2008, 129). Una experiencia, un acontecer, deviene experiencia de formación “cuando juntamos el acontecimiento y el ejercicio de la voluntad, lo que irrumpe y el trabajo con lo que irrumpe, para hacer que lo que pasa, nos pase” (Skliar y Téllez, 2008, 130)

Desde estas consideraciones, centrar nuestra indagación en la experiencia de los estudiantes y los docentes del plan FinEs, implica intentar comprender el modo en que lo que acontece que en ese espacio particular de escolarización³, es interpretado, significado por los sujetos para construir una experiencia singular que los transforma a ellos como sujetos, que conmueve sus identidades, sus modos de percibir, de sentir, de pensar y de actuar.

Ahora bien, ¿cómo hacer accesible esa experiencia que, aunque anclada en un acontecer social y en cierto modo objetivo (lo que pasa), se desarrolla en esa vertiente interior o subjetiva (lo que nos pasa con lo que pasa) en la que el sujeto realiza su propio trabajo de significación? ¿Cuál es el modo en que esa experiencia puede revelarse a otros? Para Jorge Larrosa (2003) esa respuesta hay que buscarla en la peculiaridad y potencialidad del relato. Siguiendo a Benjamin, este autor nos señala que “el relato es el lenguaje de la experiencia” ya que ésta es su “materia prima” (Larrosa, 2003:9). Es a través de su narración que un sujeto puede poner su experiencia (aquello que le pasa) a disposición de otro. En ella el sujeto selecciona retazos de su vida, los ordena, los dota de sentido mediante una operación en la que están presentes sus creencias, actitudes y valores, todos aquellos aspectos subjetivos desde los que el sujeto significa sus acontecimientos.

Desde estos presupuestos es que decidimos inscribir nuestra investigación en una perspectiva biográfica narrativa por entender que esta resultaba pertinente para abordar nuestro objeto de estudio. Como señala Sautu (2004, 24), “El método biográfico tiene respecto a otros métodos la ventaja de recoger la experiencia de la gente, tal como ellos la procesan y la interpretan”. El mismo da lugar a una narrativa en la cual está presente un “yo” cuya vida o experiencias en redes de relaciones sociales son registradas en un texto. El contenido y la forma de la narración expresan la relación entre la persona y su contexto experiencial (Sautu, 2004, 27).

La perspectiva biográfica permite, entonces, no sólo acceder a la experiencia personal del sujeto, sino también, y a partir del modo en que esta es interpretada, al contexto en que esa experiencia se construye. En el relato biográfico - dice Delory-Momberger (2009, 31) - “el ser humano se representa y comprende a sí mismo, dentro de un ambiente social e histórico” que resulta también entonces accesible al investigador.

Desde estas consideraciones, entendemos que la perspectiva biográfica narrativa nos permite aproximarnos a una interpretación de la experiencia de los estudiantes y docentes del FinEs en la que la consideración de los factores subjetivos y socio-contextuales se conjuntan para dar sentido a las historias. Esta articulación entre las experiencias subjetivas y sus contextos de inscripción son las que nos permiten también - y esto se verá particularmente en las reflexiones que intentamos exponer en este texto – ir más allá de las historias singulares que se recogen e interpretan para pensar también en esas condiciones en que las experiencias se despliegan. En este caso concreto nuestras consideraciones avanzarán sobre una serie de interrogantes, hipótesis y posicionamientos respecto a la propuesta educativa para a jóvenes y adultos que se despliega en el plan Fin Es, pero que puede ser extensiva también a otras alternativas.

³ Todo espacio escolar se halla estructurado por una serie de elementos, condiciones, normas y lógicas de acción que les son dadas a los sujetos, “elementos objetivos – dicen Dubet y Martuccelli (1998, p.20) - que no les pertenecen y que, según estos autores, son los “materiales” con que construyen su experiencia.

Digamos finalmente, para terminar de explicitar nuestros planteos metodológicos, que para la recolección y producción de los relatos, estamos utilizando algunos escritos auto-biográficos producidos por los actores y entrevistas en profundidad orientadas a la reconstrucción narrativa de las historias de los sujetos a partir de algunos campos de indagación definidos desde los intereses del estudio. Como señalábamos en la introducción, la experiencia que vamos a presentar resulta de la reconstrucción de una entrevista realizada a una estudiante del FinEs a punto de graduarse.

La experiencia de Azucena

Azucena tiene 48 años, es boliviana, llegó al país a los 16 años y desde entonces tuvo diversos trabajos: en casa de familia, fue planchadora y luego vendedora en la calle. Es además ama de casa, tiene 6 hijos, ahora sólo el más pequeño vive con ella. Su trayectoria escolar quedó trunca tempranamente, Después de 4º grado su papá la “sacó de la escuela”. Azucena recuerda con tristeza este hecho: *“Cuando mi papá me sacó del colegio, me dio pena. Nosotros vivíamos en el campo y mi papá quería que nos pusiéramos a trabajar allí. A las mujeres nos sacaron a todas en 4º, a los varones los dejó más”*. Esta situación, vivida como traumática, dejó siempre en ella el deseo de retomar sus estudios (*“El estudio estuvo siempre en mí”*). Pero las circunstancias de su vida parecían negarle la oportunidad: *“no tenía documento para anotarme y después no me daba el tiempo, tenía que ocuparme de mis hijos, trabajar para mantenerlos”*. Volver a estudiar era también para Azucena una necesidad, tenía conciencia de cómo esa carencia incidía en el desarrollo de su vida personal, familiar y laboral: la imposibilidad de hacer un trámite, de llenar una planilla, acompañar a sus hijos en las tareas escolares, aspirar a un mejor sueldo (*“Hice muchas cosas pero no siempre me iba bien, con lo que ganaba. Yo no tenía una profesión, estudios, nada, no podía pretender mucho”*).

Finalmente, Azucena encuentra la oportunidad. Con gran esfuerzo termina primero sus estudios primarios en una escuela nocturna (*“Los primeros tiempos fueron costosos, no podía manejar la lapicera, me costaba escribir. Yo había aprendido a leer y escribir, pero como no lo hacía mucho...”*) y luego ingresa al FinEs para realizar sus estudios secundarios (*“Sentía que me hacía falta. Quería hacerlo completo”*).

En el momento de realizar la entrevista, Azucena estaba finalizando su ciclo y a punto de egresar con su título secundario. Su balance de este tránsito en el que enfrentó y superó, en menor o mayor medida, dificultades en su proceso de aprendizaje, en su relación con los saberes a aprender⁴, resulta sin embargo positivo. Siente que todo lo que aprendió le sirve *“para saber algo de la vida, abrir un poco los ojos: esto es así, esto así”* y esto la posiciona también de otra manera como sujeto: *“Yo siento que estoy bien, puedo revisar el cuaderno de mi hijo. Antes de venir aquí me sentía como atada y sentía: esto no puedo, aquello no puedo, ese no poder...”*. Pero también, y luego analizaremos más esta cuestión, Azucena siente el placer de haber recuperado una experiencia perdida: *“yo estoy contenta de que gracias a Dios lo pude hacer. Ahora ya está. Pasé buenos momentos y me llevo la alegría. Fue como revivir mi infancia”*.

Ahora que lo ha logrado Azucena hace nuevos proyectos para su vida: *“Quiero trabajar. Ordenar mis horarios. Me gustaría tener un negocio”*.

Educación y escolarización: sentidos y significados

El relato de Azucena, que hemos tratado de sintetizar en el apartado anterior, abre, al menos, tres cuestiones sobre las que quisiéramos reflexionar. Comenzaremos aquí por el tratamiento de dos de ellas que guardan cierta relación entre sí en tanto remiten a lo que podríamos denominar el sentido de la educación y, en forma más particular, el sentido o significado que para un sujeto puede tener la experiencia educativa y los saberes a los que ella da acceso.

En primer lugar, entendemos que la experiencia de Azucena nos permite adentrarnos en la cuestión del carácter emancipador de la educación y del saber. Según el diccionario⁵ emancipar es “liberar a alguien de un poder, una autoridad, una tutela o cualquier otro tipo de subordinación o dependencia”; “dejar libre de impedimento o situación dificultosa”. Al hablar entonces del carácter emancipador de la educación y del conocimiento, nos referimos a cómo ellos habilitan/posibilitan un cambio de posición en los sujetos en su relación con el mundo, con los otros hombres y consigo mismos. Se trata de un pasaje de la imposibilidad a la posibilidad, de la dependencia a la autonomía, de la mirada o comprensión ingenua del mundo a una

⁴ Daremos luego cuenta en nuestras reflexiones de algunas de ellas.

⁵ <https://es.oxforddictionaries.com/definicion/emancipar>

interpretación crítica y reflexiva.

“Yo siento que estoy bien, puedo revisar el cuaderno de mi hijo. Antes de venir aquí me sentía como atada y sentía: esto no puedo, aquello no puedo, ese no poder...”

“Cada vez que yo hacía un trámite me costaba, no podía llenar una planilla. Necesitaba estudiar”

[Respecto a la utilidad de los saberes aprendidos] “Sí, para saber algo de la vida, abrir un poco los ojos: esto es así, esto así.”

Hay en estos dichos de Azucena algo más que una mirada utilitaria del conocimiento. Si bien es verdad que el saber aparece como algo que puede ser útil para resolver determinadas situaciones: revisar las tareas del hijo, llenar una planilla, su valor y sentido parecen exceder ese marco para revertir sobre el sujeto mismo, sobre su propia identidad y sus modos de relación con el mundo. No ser ya un sujeto dependiente que ocupa el lugar del no-poder, sino un sujeto que, en cuanto sujeto de saber, puede comprender e interpretar el mundo para poder actuar en él.

Pensar en el papel liberador o emancipador de la educación remite entonces a la consideración de ese entramado entre “los procesos de poder, participación y conocimiento” en el que, como dice Sirvent (2008, pp.21-22), se juega una lucha social “por la apropiación de la llave del código”. En ese marco podríamos postular que la educación o el saber nos “empodera”, nos afirma como sujetos autónomos capaces de pensar, hacer y transformar, nos abre puertas, nos permite ser sujetos en el mundo. A través de su acceso al conocimiento, a la educación, nos señalaba Paulo Freire (1975), el hombre realiza su vocación ontológica de ser más, se constituye propiamente como hombre, sujeto de la praxis y sujeto de su propio destino histórico. Este sentido de realización, es tal vez lo que a Azucena la hace “sentir bien”, experimentarse como un nuevo sujeto, sujeto de conocimiento, de participación y de acción.

Pero además, volver a retomar los estudios es para ella la posibilidad de recuperar una experiencia perdida: la experiencia de la infancia. *“Pasé buenos momentos y me llevo la alegría. Fue como revivir mi infancia”.*

Las nociones de escuela e infancia, como categorías construidas históricamente, se hallan mutuamente enlazadas. Si el surgimiento de la idea moderna de infancia proporcionó las bases para la invención de la escuela, no es menos cierto que esta invención contribuyó a la constitución de la noción de infancia. A partir de la emergencia del dispositivo escolar, ser niño y/o joven es también ser alumno, sujeto escolarizado. La condición de escolarización se constituyó desde entonces en parte de la identidad infantil o juvenil. La privación de la escolaridad es también entonces privación de la experiencia de la infancia. De ahí el valor que Azucena otorga al haberse podido reinstalar en ese rol de alumno que le permite reparar una situación que le había sido negada en sus primeros años. El deseo de retomar los estudios, más allá de las finalidades instrumentales, aparece entonces ligado a un deseo de recuperación de una experiencia perdida.

Podemos pensar desde aquí que el significado que un adulto otorga a la reanudación de sus estudios no siempre se halla ligado a su presente (necesidades, resolución de situaciones, roles que se desempeñan) o a sus proyectos futuros (conseguir un trabajo o un mejor trabajo, seguir estudiando), sino que puede tener un sentido en relación a su pasado. Retomar la escolaridad puede sentirse, muchas veces, como la posibilidad de “saldar una deuda”⁶, como una acción reparadora de un pasado insatisfactorio. Ofrecer, por tanto, una experiencia escolar capaz de favorecer la satisfacción de ese deseo puede ser algo que abone al sostenimiento de las trayectorias formativas de los estudiantes. Esto nos lleva a reflexionar acerca de la importancia que puede tener para los sujetos ciertas permanencias del dispositivo escolar en las ofertas educativas para los jóvenes y adultos. Sabemos que, en general, en los últimos años, las tendencias en este campo se han basado en la búsqueda de formatos alternativos que intentan flexibilizar los llamados componentes duros del dispositivo escolar (Trilla, 1985; Baquero y Terigi, 1996) a fin de lograr una mejor adaptación a las necesidades y posibilidades de jóvenes y adultos. Entre esas estrategias destacan la conformación de ofertas que reorganizan los tiempos de cursada mediante formatos semipresenciales o a distancia con acompañamiento de tutores. Esta modalidad, que tiene la ventaja de facilitar la combinación de estudio y trabajo o estudio y vida familia – cuestiones que son obstáculos en las trayectorias educativas de jóvenes y adultos - no está, sin embargo, exenta de dificultades. Algunos estudios (Misirlis, 2010) señalan como obstáculo el hecho de que estas propuestas demandan ciertas competencias cognitivas relativas al estudio o aprendizaje autónomo que se desarrollan o se enseñan en la misma escuela y que, por lo tanto, los sujetos que la abandonaron tempranamente no poseen. Resulta entonces, que muchas veces, este dispositivo puede conducir al fracaso y abandono del estudio. En nuestro caso quisiéramos agregar cómo esas formas alternativas pueden terminar, en última instancia, privando a los sujetos de experiencias que pueden ser positivas en

⁶ Este significante se repite en varias entrevistas realizadas y en otros estudios sobre el tema.

el desarrollo de sus trayectorias. La posibilidad de contar con un espacio y un tiempo separado y distinto de su vida cotidiana, un espacio que los espera y los interpela a ellos como estudiantes, poniendo y previendo los recursos necesarios para sus aprendizajes, la posibilidad de encontrarse con otros compañeros que comparten parte de sus situaciones y dificultades, pero con los que se cuenta también para superarlas, aparecen como aspectos valorizados en los relatos de los estudiantes. Tiempo, espacio, carácter colectivo, currículum organizado, parecen ser componentes del dispositivo escolar que, en algún sentido, ayudan a sostener las trayectorias brindando, además, como en el caso que comentamos, un grado de satisfacción que motiva a ese sostenimiento.

Saberes de la vida, saberes escolares

La tercera cuestión que ha merecido nuestra atención a partir del análisis de la entrevista a Azucena es la de la relación entre los saberes construidos en la experiencia cotidiana y los saberes escolares. Se trata de un tema central en el campo de la educación de jóvenes y adultos que ha sido trabajado fuertemente en las propuestas de Educación Popular. Tomamos como base de estas reflexiones algunos fragmentos de la entrevista en los que nuestra protagonista nos habla acerca de su relación con los diversos contenidos de enseñanza:

“En matemáticas, yo hacía todo mentalmente, casi sin lápiz y papel. Y acá era distinto, y eso me costaba”

“Distinto era en Ciencias naturales. Yo tenía conocimientos sobre la naturaleza, pero los pude profundizar. Yo sabía porque como viví en el campo... me hablaban de cosas que yo sabía. Pero con letras es otra cosa”. (Entrevistador: ¿Sentías que la profesora retomaba esos saberes que ya tenías?) “Con la profesora nos podíamos expresar, podíamos hablar, opinar. Después veíamos si era o no correcto”.

La cuestión que queremos plantear ha sido un punto fuerte en la Pedagogía de Paulo Freire que ha impregnado fuertemente, como decíamos, el campo de la educación popular. Bastaría recorrer las páginas de Pedagogía de la esperanza (1993) para constatar las numerosas alusiones que allí hace a la importancia de considerar los conocimientos del educando como punto de partida de todo el proceso educativo. Esta premisa, que no dista mucho de cualquier planteo didáctico de nuestro tiempo, adquiere su especificidad cuando se considera la naturaleza de esos saberes que portan los educandos en cuanto sujetos adultos. Se trata para Freire de un “saber de experiencia hecho” o “de experiencia vivida”, un sentido común, una comprensión del mundo que ha sido construida por el sujeto mientras vive y experimenta su mundo y que se halla contenida “en las más variadas dimensiones de su práctica dentro de la práctica social de que forma parte” (Freire, 1993: 81). Ese saber incluye “su habla, su manera de contar, de calcular, sus saberes entorno al llamado otro mundo, su religiosidad, sus saberes en torno a la salud, el cuerpo, la sexualidad, la vida, la muerte, la fuerza de los santos, los conjuros” (Freire, 1993: 81). Es desde estos conocimientos, profundamente enraizados en el entorno cultural del que forma parte, que el educando se posiciona frente al mundo y se predispone a su lectura e interpretación y es desde ahí, por lo tanto, que se predispone al aprendizaje. Por ello es que no puede ser ignorado por aquel que pretenda enseñar otros saberes u otras formas de leer el mundo. “Nadie, desde una perspectiva democrática – dice Freire (Freire, 1993: 125) –, debería enseñar lo que sabe sin saber lo que saben, y en qué nivel, aquellos y aquellas a quienes va a enseñar lo que sabe”. Sólo considerando y retomando ese saber de experiencia vivida es posible construir otros conocimientos capaces de superar, complejizar o someter a crítica los saberes ya sabidos.

Pero una perspectiva democrática, dialógica, no solo debe conocer o tomar en cuenta ese saber del otro, sino que debe respetarlo y valorarlo. Esto supone la negación de una jerarquía de saberes que coloque al educando y sus conocimientos en el lugar de la inferioridad. No se trata de asumir desde el educador una mirada condescendiente con ese saber, al que en última instancia se dejará de lado en el proceso educativo, sino de entender que ese proceso supone poner en diálogo esas diferentes formas de saber: el que porta el educando y el que porta el educador en tanto depositario del conocimiento escolar legitimado.⁷

Queda claro, por lo que estamos diciendo, que partir de los conocimientos del educando, de su universo cultural, de “su aquí” como dice Freire, no significa sin embargo dejarlo encerrado en ellos.

⁷ Resulta interesante para interpretar esta relación entre estos saberes recurrir, como sugiere Flora Hillert (2008), a la categoría de “saberes disimétricos” planteada por Carlos Cullen. Son saberes que no pueden ponerse ni en una relación de simetría, ni en una de asimetría, en tanto son saberes diferentes sobre tópicos diferentes. Puede verse al respecto un relato del mismo Freire en Pedagogía de la esperanza (1993, pp.44-45) que ejemplifica claramente este concepto

...partir del saber que tengan los educandos no significa quedarse girando en torno a ese saber. Partir significa ponerse en camino, irse, desplazarse de un punto a otro y no quedarse⁸, permanecer (Freire, 1993: 66-67).

Hacer ese camino del saber de experiencia vivida a aquel que “resulta de procedimientos más rigurosos de aproximación a los objetos cognoscibles” (p. 80) es un derecho que no puede negarse a las clases populares. El acceso a toda una serie de saberes que conforman el patrimonio cultural de la humanidad y que permiten la comprensión del complejo mundo social, cultural y natural que los hombres habitamos, no puede negarse a los sectores populares bajo la excusa de respetar o no violentar sus saberes de origen. La cuestión consiste entonces en pensar los modos de establecer los puentes, los diálogos, entre esos modos diversos de saber que posibiliten construir una comprensión más densa y rica de la realidad. La educación de jóvenes y adultos tiene ante sí el desafío de encontrar o crear las mediaciones y dispositivos necesarios para que ese encuentro de saberes sea posible, para que el aula se convierta en un espacio de construcción de sentidos compartidos a partir de la confrontación y la complementación entre esas formas diferentes de saber. Esto supone encontrar los mecanismos o estrategias que permitan recuperar y revalorizar los saberes que portan los sujetos para tomarlos como punto de partida de todo el proceso de conocimiento.

Para seguir pensando....

Como decíamos en nuestra introducción, el trabajo con los sentidos y significados que Azucena construye sobre su propia experiencia en el FinEs, no solo nos ha permitido comprender esa experiencia en su singularidad, sino también avanzar en algunas reflexiones en torno a la educación de jóvenes y adultos y los desafíos que ella enfrenta, tanto a nivel de las políticas educativas como a nivel de las decisiones pedagógico-didácticas.

En primer lugar, el relato de Azucena ha dirigido nuestra atención hacia la cuestión del papel que la educación desempeña en la conformación de sujetos capaces de participar en la sociedad como ciudadanos libres y conscientes. Y aquí es donde, creemos, las políticas educativas y la educación de jóvenes y adultos en particular, tienen aún deudas pendientes. En los inicios del siglo XXI María Teresa Sirvent (2008) introducía las categorías de “pobreza educativa” y “riesgo educativo” para referirse a la situación del 67% de la población joven y adulta de nuestro país que no habían completado sus estudios primarios o secundarios⁹. Se trataba de unos 14 millones de personas de entre 15 y 65 años, que no habían logrado los niveles básicos de educación formal que se consideran necesarios para enfrentar de manera crítica y reflexiva la complejidad de la sociedad actual. La idea de riesgo alude aquí, según la autora, “a la probabilidad estadística que tiene este conjunto de población de quedar marginado de la vida social, política o económica, en un contexto histórico marcado por algunas situaciones de injusticia social y discriminación” (p.15). Si bien es cierto que, especialmente, a partir de la sanción, en 2006, de la Ley Nacional de Educación y la implementación de algunas de las políticas a que dio lugar, comenzó a observarse una tendencia a revertir esa grave situación, queda aún mucho camino por recorrer¹⁰. Desde aquí quisiéramos destacar la necesidad de sostener, profundizar y enriquecer las líneas de acción que tienen como destinatarios a esos jóvenes y adultos excluidos del sistema. Tenemos aún por delante el desafío de seguir pensando en políticas públicas que atiendan a esas necesidades y derechos vulnerados, encontrando alternativas y caminos más eficaces para combatir este flagelo y poder construir entonces una sociedad más justa e igualitaria.

Pero esta búsqueda de alternativas no supone solo decisiones en un plano político sino también en el pedagógico-didáctico. Hace falta revisar los formatos, las estrategias, los contenidos, las propuestas curriculares destinadas a la educación de jóvenes y adultos. Hay que encontrar modelos adecuados que no planteen como alternativas excluyentes lo escolar y lo no-escolar, sino que puedan integrar esas modalidades, las posibilidades de cada una, en una propuesta flexible capaz de atender diversas necesidades. Hay que pensar nuevas propuestas curriculares que permitan articular los saberes que los sujetos traen consigo con los saberes que la escuela debe transmitir. Esto supone, como ya dijimos, revalorizar los saberes populares, los saberes de experiencia vivida, para integrarlos al proceso de enseñanza-aprendizaje. Hay que diseñar estrategias que permitan recuperar esos saberes, acreditarlos y ponerlos a dialogar con los saberes “oficializados”. Todo esto implica – y aquí volvemos a un plano que es también político o mejor dicho ético-político - cambiar nuestras miradas sobre el educando joven o adulto. No mirarlo ya desde el lugar de la carencia, sino reconociéndolo como sujeto de saber o de conocimiento.

⁸ El resaltado es el autor

⁹ Datos del Censo 2001

¹⁰ Teniendo en cuenta, por ejemplo, los porcentajes de población que completaron el nivel secundario, puede observarse que mientras en el Censo 2001 era de un 16%, en el Censo 2011 llegaba al 20%. (Sverdlick y Austral, “La situación educativa en argentina. Panorama general en base a los censos 2001 y 2010”. Recuperado 10/3/201 <http://fresce.campanaderechoeducacion.org/wp-content/uploads/2015/09/069-IV-ARG-A2-DP-Sit.3.pdf>)

Bibliografía

Baquero, R. y Terigi, F. (1996). En búsqueda de una unidad de análisis del aprendizaje escolar. *Revista Apuntes*. UTE/ CTERA. Buenos Aires.

Delory-Momberger, C. (2009). *Biografías y educación. Figuras del individuo proyecto*. Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, UBA y CLACSO

Dubet, F. Y Martuccelli, D. (1998). *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Buenos Aires: Losada

Freire, P. (1975). *Pedagogía del Oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI

Freire, P. (1993). *Pedagogía de la esperanza*. México: Siglo XXI

Hillert, F. (2008). El giro copernicano pedagógico de Freire. *Revista Novedades Educativas*, 20(209), 9-13.

Larrosa, J. (1998). *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. Barcelona: Ed. Laertes.

Larrosa, J. (2003). *La experiencia y sus lenguajes*. Recuperado 20/8/2017 http://www.me.gov.ar/curriform/publica/oei_20031128/ponencia_larrosa.pdf.

Martín Pérez, A (2004). *Las experiencias de los inmigrantes como instrumento metodológico para el análisis de las políticas de inmigración*. Congreso español de Sociología. Alicante, setiembre de 2004.

Misirlis, G. (2009). *Deudas y desafíos en la educación de jóvenes y adultos: una mirada desde un enfoque político-didáctico*. Material de trabajo para la Preparación Confitea VI. Oficina Regional OEI e IDIE- Fundación Santillana Argentina. Recuperado 10/2/2018 <http://www.alfabetizacion.fundacionsantillana.org/archivos/seminarios/Deudasydesafiosenlaeducaciondejovenesyadultos.pdf>

Sautu, R. (comp.) (2004). *El método biográfico. La reconstrucción de la sociedad a partir del testimonio de los actores*. Buenos Aires: Ediciones Lumier

Sirvent, Ma. T. (2008). *Educación de adultos: investigación, participación desafíos y contradicciones*. Buenos Aires: Miño y Dávila

Skliar, C. y Téllez, M. (2008). *Conmover la educación. Ensayos para una pedagogía de la Diferencia*. Buenos Aires: Noveduc.

TRILLA, J. (1985). *Ensayos sobre la escuela. El espacio social y material de la escuela*. Barcelona: Laertes.

Fecha de presentación: 21/3/2018

Fecha de aprobación: 5/6/2018



Oferta Académica y su matrícula en seis universidades del conurbano bonaerense de distinto periodo de creación. Dos cortes temporales: 2005 y 2014.

Academic offer and its enrolment in six universities of Buenos Aires's suburbs of different creation periods. Two timeline points: 2005 y 2014

MACRI, Alejandra¹, LOSIO, Martha Susana² y ACCINELLI, Adriana³

Macri, A., Losio, M. S. y Accinelli, A. (2018). Oferta Académica y su matrícula en seis universidades del conurbano bonaerense de distinto periodo de creación. Dos cortes temporales: 2005 y 2014. *RELAPAE*, (8), pp71-87.

Resumen

El subsistema universitario argentino fue creciendo exponencialmente en cantidad de instituciones desde mediados del siglo pasado. Al observar el desarrollo sostenido en la creación de universidades e institutos universitarios tanto de gestión privada como pública, se pueden distinguir períodos de apertura intensiva de instituciones y otros en los que no se registran cambios. Todos estos movimientos están relacionados con factores contextuales políticos y de nuevos marcos regulatorios.

El presente trabajo constituye un avance de una investigación que tiene como objetivo generar un mayor conocimiento de las Universidades del conurbano bonaerense, en relación a cómo llevan adelante sus proyectos institucionales en lo referido a la relación entre sus objetivos, su oferta académica y la demanda entendida como cantidad de estudiantes inscriptos. La investigación aborda el análisis de la oferta y la matrícula en 6 universidades del conurbano bonaerense en dos cortes temporales: el año 2005 y el año 2014. Estos casos corresponden a la Universidad Nacional de Lanús, Universidad Nacional de General Sarmiento, Universidad Nacional Tres de Febrero –las tres creadas en el período 1989-1995, 1° ola- y la Universidad Nacional de Avellaneda, Universidad Nacional Arturo Jauretche y Universidad Nacional de Moreno -creadas en 2009, 2° ola-.

En esta etapa del proyecto se ofrece una caracterización de la oferta académica de estas universidades en base a dos categorías elaboradas ad hoc oferta de títulos “nuevos” y “oferta de títulos ya existentes en alguna de las Universidades Nacionales” y su relación con el comportamiento de la matrícula en los dos cortes temporales antes mencionados. Se efectúan a su vez, análisis comparativos de oferta y demanda entre las universidades creadas en el período correspondiente a la 1° ola y las de la 2° ola.

Palabras clave: Universidades del Conurbano / Oferta académica / Demanda / Matrícula

Abstract

The Argentinian university subsystem has been growing exponentially in quantity of institutions since mid-last century. When observing the sustained development in the creation of universities, whether they are private management or state management, periods of intense opening of university institutions and other periods in which no changes are perceived. All these movements are related to contextual factors, politic ones as well the new regulatory frameworks.

The present work consists in an advance of an investigation that has as its objective to generate a deeper knowledge of co-

¹ Universidad Abierta Interamericana/ alejandra.macri@uai.edu.ar

² Universidad Abierta Interamericana/ martha.losio@uai.edu.ar

³ Universidad Abierta Interamericana/ adriana.accinelli@uai.edu.ar

nurbano bonaerense's (suburbs of Buenos Aires City) universities, regarding how they carry out their institutional projects in regards the relation between their objectives, their academic offer, and the demand, understood as the quantity of students who enrol in the career. The investigation approaches the analysis of the offer and the enrolment in six universities from conurbano bonaerense in two periods of time: The year 2005 and the year 2014. These cases correspond to Lanus National University, General Sarmiento National University, Tres de Febrero National University – the three of them created between the years of 1989 to 1995 (first wave)- and Avellaneda National University, Arturo Jauretche National University, and Moreno National University –created in 2009 (second wave)-.

In this stage the project offers itself as a characterization of the academic offer of these universities, based in two categories elaborated ad hoc, “new” titles offer and “previously existing titles in any of the National Universities offer”, in the two periods of time previously mentioned, along with the behaviour of the enrolment. At the same time, an offer and demand comparative analysis between the universities created in the time periods corresponding to the first wave and the second wave is elaborated.

Keywords: conurbano bonaerense's universities / Academic offer / Demand / Enrolment.

Introducción

El Sistema de Educación Superior a nivel local y a nivel internacional se ha caracterizado por la ampliación de la cobertura y por la expansión institucional en forma constante desde mediados del siglo pasado.

En Argentina se pueden identificar en el subsistema universitario oleadas de expansión en términos del número de instituciones a partir de iniciativas privadas en algunos períodos (1956-67 y 1989-95) y como resultado de iniciativas del Estado en otros.

En lo que refiere a estas últimas destacan 4 períodos:

- Década del 70: se crean dieciséis universidades nacionales distribuidas en todo el territorio nacional (1971-1974). Con modificaciones a la propuesta original, estas universidades se crean con los lineamientos del “Plan Taquini”. Algunos de los puntos centrales son la desconcentración de la matrícula de las universidades existentes y la modernización de las estructuras académicas. Esta modernización suponía la oferta de carreras nuevas no tradicionales, orientadas al desarrollo regional. (Taquini, 1970).

Durante la última dictadura militar, y hasta el año 1989, no se crean nuevas instituciones universitarias, con la excepción de la apertura de la Universidad Nacional de la Patagonia en 1980.

- Período 89-95: A partir del año 1989 se produce una gran expansión del sector universitario con fuerte predominancia de las instituciones de gestión privada. Las universidades nacionales creadas en este período, a diferencia de la etapa anterior (con cobertura en todo el país), se ubicaron principalmente en el primer cordón del conurbano bonaerense tomando el nombre de la localidad en la que se asientan. Son las universidades nacionales de Quilmes (UNQ), de la Matanza (UNLaM), de Tres de Febrero (UNTREF), de San Martín (UNSAM), de General Sarmiento (UNGS) y de Lanús (UNLa).
- Año 2009: se fundan en el territorio del Conurbano Bonaerense 5 (cinco) nuevas universidades nacionales: Universidad Nacional Arturo Jauretche (UNAJ), Universidad Nacional de Avellaneda (UNDAV), Universidad Nacional de José C. Paz (UNPAZ), Universidad Nacional de Moreno (UNM) y la Universidad Nacional del Oeste (UNO).
- Años 2014-2015: En este periodo se crean 9 (nueve) universidades nacionales en el territorio nacional, 3 de ellas localizadas en el conurbano bonaerense: Universidad Nacional de Hurlingham (UNaHur) en Villa Tesei, Universidad Nacional Raúl Scalabrini Ortiz, en San Isidro y la Universidad Nacional Almirante Guillermo Brown, en Burzaco.

La política expansiva de los años `90 se caracterizó por la introducción de lógicas mercantilistas, impulsadas por el Estado Nacional, que pretendían responder a la demanda creciente por educación superior mediante la creación de instituciones universitarias y no universitarias tanto de gestión estatal como de gestión privada (Buchbinder & Marquina, 2007). En este periodo fue mucho mayor la cantidad de universidades de gestión privada creadas que las de gestión estatal.

La creación de universidades de gestión estatal en el conurbano bonaerense durante el periodo 1989-1995, acompañada de la ampliación de la oferta académica, se funda especialmente en la necesidad de brindar carreras más vinculadas a las demandas del mercado y del territorio en que se insertan, a diferencia de la conformación de la oferta tradicional de la Universidad de Buenos Aires (Fanelli, 1997).

Estas nuevas universidades adoptan una configuración institucional distinta a las tradicionales en lo que refiere a su estructura organizacional y académica, su gobierno y su oferta de carreras.

A diferencia de las universidades creadas en el periodo 1989-1995, los ciclos de creación de universidades que se dieron a partir de 2009 tuvieron como protagonistas a las universidades de gestión estatal. Los proyectos provinieron de iniciativas locales (comunitarias o políticas) apoyadas y promovidas fuertemente por el Poder Ejecutivo Nacional. Algunos autores argumentan que dichas universidades del conurbano fueron creadas en respuesta a demandas de los caudillos políticos del oficialismo, sin planificación regional o nacional. (Marquina & Chiroleu, 2015).

Uno de los propósitos que fundamentaban la creación de universidades del conurbano es la inclusión de Nuevos Estudiantes que han permanecido excluidos del nivel.

Este trabajo se focalizará en el análisis de la oferta de títulos y su matrícula en 6 universidades del conurbano bonaerense en dos cortes temporales: el año 2005 y el año 2014. Tres instituciones corresponden al periodo de creación 1989-1995 (primera ola): Universidad Nacional de Lanús, Universidad Nacional de General Sarmiento y Universidad Nacional Tres de Febrero. Las otras 3 universidades corresponden a las creadas en 2009 (segunda ola) y que comenzaron sus actividades académicas en 2011 o 2012 según el caso: Universidad Nacional de Avellaneda, Universidad Nacional Arturo Jauretche y Universidad Nacional de Moreno.

Se realizará una caracterización de la oferta académica de estas universidades en base a dos categorías elaboradas ad hoc: “oferta de títulos nuevos” y “oferta de títulos ya existentes en alguna de las Universidades Nacionales” en los dos cortes temporales antes mencionados y se comparará con el comportamiento de la matrícula. También se caracterizará la oferta académica en función a las ramas disciplinares a la que pertenecen los títulos.

Se efectuarán, a su vez, análisis comparativos de oferta y demanda entre los dos grupos de universidades en estudio, las de la 1° ola y las de la 2° ola.

Diseño y Metodología

El proyecto de investigación -uno de cuyos avances se presenta en este artículo- parte de la recolección de datos sobre oferta de carreras y títulos de grado y pregrado, nuevos inscriptos (NI), estudiantes, reinscriptos y graduados del periodo 2005- 2014 en las universidades de gestión pública del Conurbano Bonaerense seleccionadas: UNLa, UNGS, UNTREF, UNDAV, UNAJ y UNM. El periodo de 10 años seleccionado llega hasta 2014, dado que es el último año del que a marzo de 2018 se cuenta con datos oficiales publicados en la página web de la Secretaría de Políticas Públicas.

Es el Departamento de información Universitaria (DIU) de la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU) del Ministerio de Educación y Deportes (MEyD) quien recaba y sistematiza información estadística de las instituciones universitarias a través del Sistema Araucano, los cuales se constituyen, mediante el cruce de variables, en los datos oficiales del MEyD. A partir de estos, el DIU elabora un anuario que publica con información agregada de las Universidades. Cabe señalar que en dicho anuario no se registran los datos de todas las variables de las que el DIU solicita declaración a las universidades.

Para llevar a cabo este proyecto de investigación era indispensable contar con información detallada de un periodo, por universidad y por título, por lo cual se solicitó al DIU el envío de esta información desagregada, incluyendo variables que no se registran en los anuarios. El DIU proveyó los datos oficiales disponibles desde 2005 (según lo solicitado) y hasta 2014.4

A partir de la vasta información contenida en los detallados, se depuraron los datos según los siguientes criterios:

- Se dio continuidad a las carreras que sólo hubieran cambiado la cantidad de años de duración, ya que el objetivo de este trabajo no es realizar un estudio sobre la duración real de las carreras.
- En caso de que en una misma universidad se repitiera la denominación de un título, se consideró como un solo título y se integraron los datos. Las repeticiones de la denominación de un título en una misma universidad puede obedecer a diferentes causas: 1) Cambio de unidad académica en que se dicta la carrera; 2) Cambio de plan de estudios (identificado porque uno de los títulos idénticos en su denominación está declarado como No vigente –con o sin actividad-); 3) Error de declaración. A estas causas relativas a errores de carga o limitaciones o criterios del formulario se decidió considerar como un solo título también en que una misma denominación de título fuera asignada a distintas modalidades (presencial, a distancia, carrera completa y/o ciclo de complementación curricular).

En este trabajo se considera la oferta que efectivamente tenía inscriptos a 2014. En sentido riguroso una carrera tiene demanda en tanto cuente con Nuevos Inscriptos, ya que es posible que una carrera cuente con estudiantes, pero no con nuevos inscriptos.

Posteriormente se procedió a clasificar los títulos según los criterios de rama de estudio a la que pertenecieran y su etapa de incorporación a una oferta académica. Este último criterio para la clasificación fue elaborado como resultado de un amplio

⁴ La solicitud de información está habilitada en la página Web de la SPU para quien lo requiera, con justificación previa.

debate. Se encontraron escasos antecedentes que ordenaran las titulaciones según su emergencia, desarrollo y consolidación; las categorías relevadas no resultaron del todo adecuadas por la dificultad de incluir a los títulos en una u otra de modo excluyente. Carreras que en modo aparente aparecían como recientemente consolidadas, al indagar en su desarrollo histórico tenían –al menos en una universidad- una larga trayectoria desde su emergencia.

En el caso de la Licenciatura en Enfermería y la Licenciatura en Sistemas su etapa de difusión y consolidación comenzó en la década del '90, pero en el presente trabajo no fueron consideradas entre las titulaciones “nuevas” debido a que ya estaban presentes en la oferta de algunas de las universidades de gestión estatal creadas en períodos anteriores.

Para lograr mayor precisión en la clasificación, ordenamiento y tratamiento se optó por una categorización dicotómica:

- Títulos que históricamente han sido ofertadas por las universidades tradicionales, considerando que el título en cuestión estuviese ya presente en alguna de las universidades nacionales a 2005
- Títulos nuevos, que aparecían por primera vez en universidades de gestión estatal⁵ en las universidades creadas en el periodo 1989-2005, por lo general vinculados a campos profesionales emergentes.

Antecedentes

En el año 2008, Krotsch & Atairo publicaron los resultados de una investigación que relevó la oferta académica, analizó su magnitud y las características de los títulos ofrecidos en el sistema universitario. Daban cuenta del crecimiento acelerado en términos cualitativos y cuantitativos de la oferta de títulos en el país que incluía una diversificación creciente de denominaciones para un mismo título.

En 1994, Fanelli, A. & Balán, J. al analizar la oferta de carreras entre 1982 y 1993 se preguntan si los nuevos títulos respondían a la existencia de una demanda del mercado de trabajo o en realidad se trataba de un elemento para atraer a los potenciales estudiantes.

Marquina, en un estudio publicado en el año 2004 plantea que la problemática de la proliferación de títulos, puede ser explicada en función de la poca claridad por parte de las universidades respecto de la idea de “perfil y alcance del título” que implícitamente debieran llevar las denominaciones al momento de creación de una carrera y su respectiva titulación.

Krotsch & Atairo (2008) realizan un análisis comparado del fenómeno entre universidades públicas y privadas y señalan que las universidades de gestión privada eran quienes en mayor medida diseñaban nuevas denominaciones de títulos mientras que las de gestión pública tenían un comportamiento más conservador. Indican que las nuevas denominaciones no se corresponden con una real diferenciación de la oferta, sino con una mera diferenciación terminológica como estrategia para distinguirse y competir en el mercado de títulos. Los autores se preguntan acerca de la sustantividad de los títulos ofertados, la cual estaría dada en el caso que hubiera una diferenciación de los perfiles o especialización disciplinar. Para los autores una consecuencia de estos mecanismos de creación de nuevos títulos es la “inflación artificial” de la oferta en tanto muchos de ellos refieren a una problemática acotada o a una especialización disciplinaria.

El mayor grado de diversificación se encontró en el área de las Ciencias Sociales y de las Ciencias Humanas. En el resto de las áreas -posiblemente por estar epistemológica y disciplinariamente más consolidadas- no se halló variabilidad en las denominaciones.

La mayor variabilidad en las nominaciones de los títulos ofertados en el área metropolitana en 2003⁶ correspondió a las disciplinas: informática, ingeniería, artes, educación, letras e idiomas y en mayor medida en economía y administración. Los autores observaron que los títulos más compartidos por las universidades son los más consolidados y desde los cuales se derivan otros por diferenciación y especialización pero que aluden más a problemas o al objeto de intervención que a la disciplina en sí. El interrogante que plantean es si esta oferta diferenciada no correspondería que fuese realizada como carreras de posgrado o pregrado según el caso.

⁵ Sin considerar a las privadas.

⁶ Año de estudio del trabajo.

En este sentido, la DNGU ha señalado recurrentemente que, en las presentaciones que realizan las instituciones universitarias para obtener el reconocimiento oficial de un título, se vislumbra una gran diversidad de denominaciones para propuestas de formación similares.

El DOCUS N° 3 de la DNGU hace referencia a la diversificación de los títulos universitarios, menciona que numerosos estudios señalan que la oferta de títulos en el país crece de manera acelerada en términos cuantitativos y cualitativos en un marco de diversificación creciente. En ese escenario se observa como tendencia la creación de carreras con “sobre” especialización en el grado -especialmente en determinadas áreas disciplinarias y la superposición de las carreras y titulaciones que proponen las instituciones –especialmente en determinadas áreas geográficas-. (Krotsch, 2007; Marquina, 2004; Dirí, 2002; Fanelli y Balán 1994).

En la Resolución CE, N° 798/12 del Consejo Interuniversitario Nacional se agrega que:

Se ha señalado recurrentemente que los actuales mecanismos de reconocimiento oficial de títulos deben abordar un sistema de titulaciones que, además de las características señaladas, presenta crecientemente gran diversidad de denominaciones para ofertas de formación similares. (CIN, 2012, p. 2)

En relación a la oferta por ramas de estudio, Fanelli, A. & Balán, J., (1994) plantean que las universidades nacionales concentran una mayor proporción de su oferta en las Ciencias Básicas y tecnológicas, las privadas lo hacen en las Ciencias Sociales. Por otra parte, cuanto más reciente es la universidad –dentro del periodo de su estudio 1982-1992-, menor es la proporción de su oferta en Ciencias Básicas y tecnológicas y mayor en Ciencias Sociales.

También observan que en el mencionado periodo, en las universidades de gestión pública, la matrícula acompaña el cambio en el tipo de oferta de carreras: en términos relativos la matrícula había ido disminuyendo en las Ciencias Básicas y tecnológicas y crecido la correspondiente a las Ciencias Sociales y a las humanidades:

Krotsch & Atairo (2008) retoman los porcentajes de distribución de la oferta de títulos por área de conocimiento a nivel país, obtenidos en la investigación llevada a cabo por Fanelli & Balán (1994). En dicha investigación plantean los siguientes porcentajes de distribución para el año 1993: el 39% de las carreras pertenecen a Ciencias Básicas y Tecnológicas, seguidas por Humanidades con el 31%, Ciencias Sociales con el 25% y las Ciencias de la Salud con un 5%. Al analizar esta distribución para el área metropolitana en el año 2003, Krotsch & Atairo (2008) señalan que los títulos se concentran en el área de Ciencias Sociales con un 39 % y en las Ciencias Humanas con un 22%, en conjunto representan el 61% de la oferta total de títulos del área metropolitana; le siguen los títulos correspondientes al área de Ciencias Aplicadas que representan el 19% de la oferta, mientras que el área de Ciencias de la Salud constituye el 15 %. En mucha menor medida está representada el área de Ciencias Básicas, con un 5%.

Agregan que la expansión de la oferta en las universidades argentinas acompañó los cambios de la demanda al ampliarse el número de carreras de grado en las Ciencias Humanas y sociales en mayor medida que en las Ciencias Básicas y tecnológicas y, dentro de estas últimas, en las relacionadas con la informática.

Perez Rasetti (2012) al describir el proceso de creación de nuevas universidades a partir de 1989 afirma que, considerada en su conjunto, la oferta académica de las nuevas universidades del conurbano es mayormente novedosa respecto a la oferta tradicional, exceptuando a la Universidad Nacional de La Matanza; advierte acerca de la falta de planificación de esta oferta y la posible redundancia de carreras sobredemandadas y de bajo costo para su desarrollo.

En relación a la planificación de la oferta, Chiroleu y Iazzetta (2012), recuperan lo planteado en 2009 por el entonces Secretario de Políticas Universitarias (SPU) Alberto Dibbern quien evalúa que se ha dado un crecimiento anárquico de la Educación Superior y que por tanto existe la necesidad de relevar las carreras en cada región del país, establecer cuáles son las necesidades regionales y, mediante la planificación, generar ofertas que sean pertinentes, vinculadas con verdaderas necesidades locales y regionales. Los autores observan que contrariamente a esta visión de la SPU, en ese mismo año se crearon nuevas universidades sin contar todas ellas con informes favorables del CIN, ni con estudios de la demanda, ni de las necesidades regionales.

Fanelli (1997) menciona en relación a la oferta académica que las nuevas universidades del conurbano tuvieron la precaución de no superponer la oferta de carreras presentando carreras no tradicionales con titulaciones intermedias y tecnicaturas.

Desde al año 2007 funciona la Red de Universidades Nacionales del Conurbano (RUNCOB) -aunque su protocolo de creación se firma en 2008- creada por iniciativa de los Secretarios Académicos de las nuevas universidades, las cuales venían desarrollando acciones conjuntas y poseían una visión compartida en el diagnóstico de las problemáticas que enfrentan. (Fernández Lamarra & Aiello, 2015). Esta Red tiene como finalidad promover la cooperación educativa, científica, tecnológica y cultural entre las universidades que la integran y con el resto del sistema educativo, en particular el bonaerense. Son sus principales objetivos:

1. Crear vínculos de cooperación entre las universidades miembros en todas las áreas que son de su competencia: docencia, investigación, extensión (transferencia y cooperación) y gestión.
2. Contribuir a superar las vacancias y superposiciones en materia de ofertas educativas de nivel superior en la Región Metropolitana.

Para el logro del segundo objetivo se proponen analizar la demanda y la oferta de educación superior de la Región Metropolitana, a fin de determinar las áreas vacantes y las superposiciones, y promover iniciativas para dar respuestas articuladas.

La rectora de la UNLa en el año de creación de la Red, la Dra Ana Jaramillo, afirmaba entonces que hay que

“articular en función de las necesidades del país. Las universidades tienen disciplinas y la sociedad problemas, y articular la oferta de carreras en base a estos problemas es el objetivo. Por dar un ejemplo, en la UNLa tenemos carreras disciplinares como Políticas Públicas o Seguridad Ciudadana que surgen a partir de la detección y el análisis de algunos de estos problemas sociales” (Bruschtein, 2008).

Zangrossi (2013) describe como una de las características de las nuevas universidades del conurbano la diversificación de la oferta de carreras. Encuentra que la oferta académica es notoriamente diferente a la de las universidades tradicionales, desarrollando carreras vinculadas a necesidades locales, como ingenierías ambientales, enfermería y administración, generalmente precedidas de ciclos de tecnicaturas. No obstante, señala la existencia de voces críticas que afirman que muchas de las carreras ofertadas no son ni tan novedosas ni tienen una salida laboral cierta. Para el autor, carreras como Artes Electrónicas (UNTREF), Ingeniería en Petróleo (UNAJ) u otras vinculadas al medio ambiente (UNGS) o Economía Social, dan cuenta de los cambios que están ocurriendo en las artes, la economía, la política y la sociedad. En relación a la distribución de la matrícula por rama de estudio observa en las universidades del conurbano de reciente creación la preponderancia del área de Ciencias Sociales, seguida en forma decreciente por Ciencias Humanas, Aplicadas, Ciencias de la Salud, y en último lugar las Ciencias Básicas que en ninguno de los casos supera los dos dígitos.

Una cuestión común a las nuevas universidades del conurbano es su vinculación con el territorio, que se pone de manifiesto de diversos modos, siendo uno de ellos la definición de carreras que respondan a necesidades locales o regionales. (Toribio, Roscardi, Gruschetsky, & De Leone, 2016) (Gruschetsky & Roscardi, 2017)

Resultados del estudio

Se presentará:

- A.- En primer lugar el análisis comparado de la oferta de titulaciones según las dos categorías elaboradas ad hoc y de la magnitud de la demanda (matrícula) tomando las universidades de la 1° ola y de la 2°ola en su conjunto en los dos cortes temporales (2005 y 2014).
- B.- En segundo lugar el análisis comparado de la oferta de titulaciones según las dos categorías elaboradas ad hoc y de la magnitud de la demanda (matrícula) en cada universidad de la 1° ola y de la 2°ola en los dos cortes temporales (2005 y 2014).
- C.- En tercer lugar, el análisis comparado de la oferta de las universidades de la 1° ola y de la 2° ola estudiadas según rama disciplinar y por cada una de las categorías elaboradas ad hoc en los dos cortes temporales (2005 y 2014).
- D.- Por último, el análisis de la diversificación de denominaciones de las titulaciones ofertadas por las universidades en estudio.

A- Análisis comparado de la oferta de titulaciones según categorías elaboradas ad hoc y de la magnitud de la demanda

Antes de abordar el análisis de los datos es necesario explicitar el criterio que siguen los cuadros de este apartado A (cuadros 1,2 y 3) y que responde a los casos de oferta de una misma denominación de título por más de una universidad.

En el corte 2005, la UNLA y la UNGS tenían una oferta de 15 títulos cada una y la UNTREF, de 17. A primera vista, la oferta en conjunto de estas 3 universidades era de 47 títulos. Sin embargo, dado que el título de Licenciado en Enfermería se repetía en dos universidades (UNLA Y UNGS), los títulos ofrecidos en 2005 por estas universidades son 46. Éste es el dato que queda registrado en el **cuadro 1**.

En el corte 2014, se verifica la ampliación de la diferencia entre cantidad de carreras y de títulos dado que la oferta de títulos con idéntica denominación se incrementa en el conjunto de universidades de la 1° ola consideradas y también representan una proporción significativa en el conjunto de universidades de la 2° Ola analizadas.

En el caso de las tres universidades de la 1° ola, en 2014 ya son 5 los títulos ofrecidos por dos universidades del mismo grupo. Al ya mencionado Licenciado en Enfermería se suman Licenciado en Sistemas (UNLA y UNGS), Licenciado en Música (UNLA y UNTREF), Licenciado en Administración de Empresas (UNTREF y UNGS) y Licenciado en Educación (UNGS y UNLA). De esta manera, si bien la sumatoria de la oferta individual de las 3 universidades da 92, en conjunto ofrecen 87 títulos de distinta denominación (aunque pueden ser muy similares).

En el caso de las universidades de la 2° ola, los títulos que se repiten en 2014 son: Licenciado en Administración, Licenciado en Gestión Ambiental y Licenciado en Relaciones del trabajo (las 3 titulaciones ofrecidas por la UNM y UNAJ) y Licenciado en Enfermería -oferta de UNDAV y UNAJ-. Si se suman las ofertas individuales de la UNM (10), la UNAJ (15) y la UNDAV (21 títulos) en 2014, el resultado es 46, pero dados los mencionados títulos idénticos, en conjunto ofertan 42 títulos.

Con este criterio fueron armados los cuadros 1,2 y 3.

Surge de las titulaciones relevadas y aquí citadas que la repetición de títulos en 2005 y en 2014 no se presenta en las nuevas titulaciones, sino en títulos ya existentes en la oferta de otras universidades de gestión pública antes de 1989 con la sola excepción de Licenciado en Gestión Ambiental, sin embargo ya ofrecida en el corte 2005 por las universidades de la 1° ola.

En los siguientes cuadros queda representada la comparación de la oferta y la demanda para cada año de corte (2005 Y 2014) para los dos grupos de universidades (1° y 2° ola).

Cuadro 1: Comparativo de la oferta y demanda de las universidades de la 1° OLA. UNLA, UNGS y UNTREF, en conjunto. Año 2005

Tipo de títulos	Estudiantes	Porcentaje	Títulos en oferta	Porcentaje
Títulos "Nuevos"	5911	45%	23	50%
Títulos ya existentes en la oferta de UUNN	7289	55%	23	50%
Total	13200	100%	46	100%

Fuente/ Elaboración propia a partir de datos provistos por el DIU de la SPU, MEyD

Cuadro 2: Comparativo de la oferta y demanda de las universidades de la 1° OLA. UNLA, UNGS y UNTREF, en conjunto. Año 2014

Tipo de títulos	Estudiantes	Porcentaje	Títulos en oferta	Porcentaje
Títulos "Nuevos"	12961	44%	50	57,5%
Títulos ya existentes en la oferta de UUNN	16742	56%	37	42,5%
Total	29703	100%	87	100%

Fuente/ Elaboración propia a partir de datos provistos por el DIU de la SPU, MEyD

Cuadro 3: Comparativo de la oferta y demanda de las universidades de la 2° OLA. UNDAV, UNM y UNAJ, en conjunto. Año 2014

Tipo de títulos	Estudiantes	Porcentaje	Títulos en oferta	Porcentaje
Títulos “Nuevos”	3045	14%	15	36%
Títulos ya existentes en la oferta de UJNN	18.320	86%	27	64%
Total	21.365	100%	42	100%

Fuente/ Elaboración propia a partir de datos provistos por el DIU de la SPU, MEyD.

La cantidad de títulos ofertados por la UNLA, UNGS y UNTREF (1° ola) en 2005 es equivalente a la oferta de la UNM, UNAJ y UNDAV (2° ola) en 2014: 46 y 42 respectivamente. Pero entre las primeras la proporción de nuevos títulos es del 50% y del 36% entre las segundas. La comparación es significativa ya que los cortes (a 2005 de las primeras y a 2014 de las segundas) se realizan en ambos casos a unos pocos años del inicio de las actividades de las universidades de cada ola, es decir, en una etapa similar de su desarrollo.

Si se compara la oferta académica de la UNLA, UNGS y UNTREF en 2005 con la del 2014, se observa que la proporción de títulos “nuevos” en oferta se ha incrementado. Del 50% en 2005 pasan a representar el 57,5%, lo que significa que la “oferta de títulos ya existentes” se redujo al 42,5% de la totalidad de títulos.

Sin embargo, la demanda de los estudiantes se orienta mayormente a la oferta de títulos “ya existentes”. A pesar del incremento de la oferta de títulos “nuevos” del 50% al 57,5%, sólo el 45% (y luego el 44%) de los estudiantes elige esos títulos.

En ese mismo año 2014, en conjunto, las universidades en estudio pertenecientes a la 2° ola (UNM, UNDAV y UNAJ) presentan una oferta total de 42 títulos. De los 42 títulos, 29 son de grado y 13 de pregrado.

A diferencia de la UNLA, UNGS y UNTREF, la oferta de titulaciones de grado de las universidades de la 2° ola en estudio (UNM, UNAJ y UNDAV) se focaliza en títulos ya ofrecidos por UJNN tradicionales antes de 1989. Estos títulos son: Licenciado en Administración, Contador Público Nacional, Licenciado en Economía, Licenciado en Kinesiología y Fisiatría, Licenciado en Historia, Licenciado en Enfermería, Ingeniero en Informática⁷, Ingeniero en Electromecánica, Ingeniero Industrial, Ingeniero en Electrónica, Bioquímico, entre otros.

Estas universidades de la 2° ola no sólo incluyen una escasa proporción de títulos de grado “nuevos” a su fecha de creación (2009), sino que tampoco incluyen más que 3 títulos considerados “nuevos” para la 1° ola (década del '90). Las titulaciones afines a las consideradas “nuevas” en la 1° ola e incluidas en la oferta académica de la segunda ola son 3 de 29: uno vinculado a la Educación Física⁸ y otros a la Gestión Ambiental⁹ y Gestión Cultural¹⁰.

En síntesis sólo 4 de los títulos de grado son nuevos, lo cual representa el 14% de la oferta de grado (29 títulos).

La oferta académica de “titulaciones nuevas” por parte de las universidades de la 2° ola en estudio se expresa especialmente en la inclusión de carreras de nivel de pregrado -todas tecnicaturas-. Estas son 11, y ofrecen los títulos Técnico Universitario en Seguridad e Higiene de la industria Mecánico- Automotriz, Técnico en Microcrédito para el Desarrollo de la Economía Social, Técnico en Gestión de Empresas Fúnebres, entre otros.

Cabe señalar que la UNM es la Universidad con mayor proporción de carreras tradicionales y su oferta a 2014 no incluye carreras de pregrado. La UNDAV es la que mayor cantidad de tecnicaturas ofrece (10 de 13).

⁷ Ingeniero Informática y su variación Ingeniero Informático.

⁸ El título denominado Licenciado en Actividad Física y Deporte (UNDAV), tiene su correlato en la UNLA con la denominación Licenciado en Educación Física. En el caso de la UNDAV, la misma denominación de título la brinda una carrera completa y un ciclo de complementación curricular y en la UNLA refiere a un ciclo de complementación curricular para profesores en educación física.

⁹ El título de Licenciado en Gestión Ambiental, que brinda la UNAJ y la UNM, tiene su correlato en el título de Licenciado en Gestión Ambiental Urbana que ya ofrecía la UNLA.

¹⁰ El título de Licenciado en Gestión Cultural, ofrecido por la UNDAV, tiene su correlato con el de licenciado en Gestión del Arte y la Cultura, brindado por la UNTREF.

En síntesis, sólo el 35,7% de la oferta total de estas 3 (tres) universidades corresponde a títulos “nuevos” (11 tecnicaturas y 4 títulos de grado).

En cuanto a la demanda, mientras el 45% de la matrícula total de las universidades de la 1° ola en análisis se encuentran inscriptos en carreras que ofrecen nuevos títulos, sólo el 14% de los estudiantes de las universidades de la 2° ola tienen el mismo comportamiento. (Cuadro 3)

B - Análisis comparado de la oferta de titulaciones según las dos categorías elaboradas ad hoc y de la magnitud de la demanda (matrícula) en cada universidad

En el siguiente cuadro se registran los títulos clasificados y contabilizados al interior de cada universidad.

Cuadro 4. Cuadro comparativo de la distribución de la oferta y de estudiantes por universidad y tipo de título (“nuevos” y “ya ofertados por otras UUNN”). Años 2005 y 2014.

Universidades		2005				2014			
		títulos nuevos		títulos ya ofertados por UUNN		títulos nuevos		títulos ya ofertados por UUNN	
		Oferta (cant.)	Demanda (estudiantes)	Oferta (cant.)	Demanda (estudiantes)	Oferta (cant.)	Demanda (estudiantes)	Oferta (cant.)	Demanda (estudiantes)
1° OLA	UNLA	9	3328	6	4482	19	6746	11	op
	UNGS	6	138	9	327	11	787	16	2354
	UNTREF	8	2445	9	2480	20	5428	15	6489
2° OLA	UNDAV	0	0	0	0	8	739	13	4412
	UNAJ	0	0	0	0	5	1841	10	8984
	UNM	0	0	0	0	2	465	8	4924

Fuente/ Elaboración propia a partir de datos provistos por el DIU de la SPU, MEyD.

Análisis de la oferta y demanda de títulos en las universidades de la primera ola seleccionadas (UNLA, UNGS Y UNTREF)

A partir del análisis de los datos volcados en el cuadro 4 se obtienen los siguientes resultados:

- En las tres universidades seleccionadas se verifica entre 2005 y 2014 un incremento de la oferta de títulos “nuevos”. Este aumento es cercano al 100% en la UNGS y supera el 100% en la UNLA y en la UNTREF. El incremento porcentual es del 83% en la UNGS, del 111% en la UNLA y 150% en la UNTREF.
- En el caso de la oferta de títulos ya dictados por Universidades de gestión pública (“universidades viejas”, como las denominan Krotzsch & Atairo), se produce un incremento porcentual inferior pero alto de su oferta, que va entre el 67% y el 83% dependiendo de la universidad: 67% UNTREF, 78% UNGS y 83% UNLA.
- De 2005 a 2014, en el conjunto de estas 3 universidades la matrícula se incrementó en un 125%. En 2014 se hallaban inscriptos una cifra cercana a los 30.000 estudiantes.
- De las tres universidades de la 1° ola seleccionadas, la UNLA es la que concentra la mayor cantidad de estudiantes tanto en el 2005 (3328) como en el 2014 (6746) para los dos tipos de titulaciones.

Análisis de la oferta y demanda de títulos en las universidades de la segunda ola seleccionadas (UNDAV, UNM Y UNAJ)

Luego de este análisis se obtienen los siguientes resultados:

- La proporción de estudiantes que eligen títulos nuevos es apenas superior al 10%, lo cual es aún menor que la escasa proporción de estos títulos en la oferta de estas universidades de la segunda ola.
- Si bien la UNDAV es la Universidad de las seleccionadas en esta segunda ola que oferta mayor cantidad de titulaciones (de los dos tipos), la mayor demanda de estudiantes está concentrada en la UNAJ.
- Sólo el 20% de la oferta de la UNM corresponde a títulos nuevos (2).
- La UNDAV y UNAJ ofrecen una mayor cantidad total de títulos y también una mayor proporción de títulos nuevos entre ellos. A partir de los datos vertidos en el Cuadro 4 se obtiene que la UNDAV ofrece 21 títulos de los cuales el 38% corresponde a títulos nuevos y la UNAJ, de un total de 15 títulos, el 33% corresponde a títulos nuevos.
- En la UNDAV, la oferta de títulos nuevos (38%) convoca sólo al 14% de la matrícula.
- En comparación con la UNDAV, la UNAJ, presenta una convocatoria apenas mejor de los títulos nuevos: a una proporción comparativamente menor de títulos nuevos (33%) responde una proporción mayor de estudiantes (17%).

C - Análisis de la oferta de títulos por rama disciplinar

Para analizar la oferta de títulos según su distribución por rama disciplinar, se confeccionaron los cuadros 5 y 6 que siguen el criterio del punto A: si un título con la misma denominación se oferta en más de una universidad, se contabiliza como uno solo en cada grupo de 3 universidades para así obtener la cantidad de titulaciones por rama.

Cuadro 5. Magnitud de la oferta en las universidades de la 1° ola seleccionadas, clasificadas según su tipo y por rama en los años de corte 2005 y 2014

Rama	Oferta 2005			Oferta 2014		
	Títulos "nuevos"	Títulos ya ofertados por otras UUNN	Total	Títulos "nuevos"	Títulos ya ofertados por otras UUNN	Total
Ciencias Aplicadas	4	4	8	1	11	12
Ciencias Humanas	6	9	15	11	14	25
Ciencias de la Salud	1	2	3	1	2	3
Ciencias Sociales	12	10	22	23	11	34
Ciencias Básicas	0	0	0	0	1	1

- En el año 2005, la mayor cantidad de títulos que se ofertaron en las universidades seleccionadas de la 1° ola correspondían a la rama de Ciencias Sociales (22 en total, 12 de los cuales eran de oferta de títulos nuevos). Le sigue en cantidad de ofertas la rama de Ciencias Humanas con 15 títulos de los cuales 6 eran títulos nuevos). En tercer lugar se ubicaba la cantidad de títulos de la rama de Ciencias Aplicadas (8, 50% de ellos, "nuevos") y por último 3 titulaciones de la rama de Ciencias de la Salud (1, nuevo). No hubo oferta de Ciencias Básicas.
- En el año 2014, se mantuvo el orden en cantidad de titulaciones por Rama. La rama Ciencias Sociales continuó siendo la de mayor oferta (pasó de 22 en 2005 a 34 titulaciones en 2014) y la de las Ciencias Humanas (pasó de 15 a 25 titulaciones); la oferta de las Ciencias Aplicadas es la que presentó mayor incremento porcentual pasando de 8 títulos a 12. Se mantuvo la oferta de 3 títulos en Ciencias de la Salud pasaron de 2 a tres titulaciones. Por último en este año aparece una oferta de Ciencias Básicas de la UNGS.

Cuadro 6. Magnitud de la oferta en las universidades de la 2° ola seleccionadas, clasificadas según su tipo y por rama. Año 2014

Rama	Oferta 2014		
	Títulos “nuevos”	Títulos ya ofertados por otras UUNN	Total
Ciencias Aplicadas	5	9	14
Ciencias Humanas	3	4	7
Ciencias de la Salud	2	2	4
Ciencias Sociales	5	12	17
Ciencias Básicas	0	0	0

- Al igual que en la 1° ola, la mayor cantidad de títulos corresponden a la rama de Ciencias Sociales (17, de los cuales 12 corresponden a títulos ya ofertados).
- Una característica distintiva con respecto a las universidades seleccionadas de la 1° ola es el número de titulaciones de la rama de Ciencias Aplicadas (14, de los cuales 9 son de titulaciones ya ofertadas); la siguen los títulos de Ciencias Humanas y por último los de ciencias de la salud. Ninguna de estas tres universidades a 2014 contaba con titulaciones de la rama de Ciencias Básicas.

Cuadro 7. Magnitud de la oferta 2014 en las 6 universidades en estudio, clasificadas según su tipo y por rama

Rama	Oferta UNLa, UNGS y UNTREF		Oferta UNDAV, UNAJ y UNM		Oferta	
	Títulos “nuevos”	Títulos ya ofertados por otras UUNN	Títulos “nuevos”	Títulos ya ofertados por otras UUNN	Cantidad	Porcentaje
Ciencias Aplicadas	1	11	5	9	26	22,2%
Ciencias Humanas	11	14	3	4	32	27,4%
Ciencias de la Salud	1	2	2	2	7	6%
Ciencias Sociales	23	11	5	12	51	43,6%
Ciencias Básicas	0	1	0	0	1	0,8%
Total	36	39	15	27	117	100%

Cabe señalar que los números alcanzados analizando las seis universidades presentan similitudes y diferencias en relación a la tendencia identificada por Krotsch, P. & Atairo, D., (2008) en la oferta de las universidades nuevas de la región metropolitana. Señalan que en tales universidades, “(...) las Ciencias Sociales alcanzan el 43% de la oferta, mientras que en las viejas universidades representan el 37% (...)”- (p.54). En el cuadro 7 puede observarse el mismo porcentaje en la conformación de la oferta 2014 de las 6 universidades en estudio. La diferencia mayor con los resultados obtenidos por estos autores es en relación a la oferta de títulos de las Ciencias Aplicadas. En relación a ello indican “(...) tanto en términos absolutos como en términos relativos, en las universidades nuevas la oferta de títulos de las Ciencias Aplicadas es baja”. (p.54).

En las seis universidades en estudio, sin embargo, los títulos de las Ciencias Aplicadas constituyen el 22,2% de la oferta, en tercer lugar, por detrás de las Ciencias Sociales y las Ciencias Humanas (27,4%).

C.- Diversificación de denominaciones de las titulaciones ofertadas por las universidades en estudio

En lo referido a la diversificación de denominaciones para títulos correspondientes a una misma disciplina, en 2014, se observa similar comportamiento en las 6 Universidades en estudio al descrito en 2003 para el conjunto de las universidades del área metropolitana.

En el Cuadro 8 se muestra la cantidad de denominaciones de títulos de grado que se encuentran en la oferta académica de las universidades en estudio para cada disciplina, agrupadas a su vez en la rama a la que pertenecen.

Cuadro 8. Número de denominaciones de títulos de grado por rama y disciplina en las 6 universidades en estudio. Año 2014.

Rama	Disciplina	Cantidad
Cs. Aplicadas	Arquitectura y Diseño	3
	Bioquímica y Farmacia	1
	Estadística	1
	Ingeniería	7
	Informática	5
	Ambiental	4
	Industrias	2
	Otras	6
Cs. Humanas	Artes	6
	Educación	15
	Filosofía	1
	Historia	2
	Letras e idiomas	1
	Otros	3
Cs. Sociales	Cs. de la Información y de la Comunicación	3
	Cs. Políticas, Relaciones Internacionales y diplomacia	3
	Demografía y Geografía	1
	Economía y Administración	22
	Relaciones institucionales y Humanas	4
	Servicio social	1
	Otras	5
Cs Salud	Paramédicas y auxiliares de la enfermería	4

Fuente/ Elaboración propia

En la Rama de Ciencias Aplicadas la mayor variación en la denominación en los títulos ofertados se halla en las disciplinas Informática e Ingeniería. Para el caso de Informática se ofrecen los títulos de Ingeniero Informático, Ingeniero en Computación e Ingeniero en Informática, Licenciado en Sistemas y Licenciado en Informática Educativa. Se observa que esta última denominación corresponde a un recorte de un objeto de estudio más amplio, convirtiéndose en una temprana especialización. El

resto de las denominaciones parecería ser una simple variación en el nombre sin representar una diferencia en el alcance y perfil.

Para las Ingenierías existe una variabilidad similar, encontrando en la oferta los títulos de: Ingeniero industrial, químico, ambiental, electromecánica, petróleo, electrónica y sonido. A diferencia de Informática, estas denominaciones corresponden a títulos con alcances y perfiles diferenciados. Uno de los títulos ofertados es el de Ingeniero en electromecánica, orientación automotriz en el que se introduce un recorte del campo profesional para el que tendrá incumbencias el egresado. En este sentido el Ministerio de Educación se ha manifestado a través de Documentos orientadores advirtiendo que la orientación temprana menoscaba las posibilidades de inserción en el mercado laboral de los egresados con ese tipo de títulos.

En la Rama Ciencias Humanas la mayor variabilidad en la denominación corresponde a Educación, seguido por Artes. Para la disciplina Educación se ofrecen 15 títulos distintos. Excepto aquellos en los que el objeto de estudio es la educación en modo más general, como en el caso de las Licenciaturas en Educación y Ciencias de la Educación, o con recorte en un nivel - media o inicial- el resto de la oferta académica está conformada por titulaciones orientadas a la enseñanza de una disciplina como lo son los Profesorados en Filosofía, Economía, Física, Historia, Matemática, Geografía, Lengua y Literatura y Artes Combinadas. Es la UNGS quien tiene mayor cantidad de carreras de profesorado de las 6 universidades, con siete títulos. En las universidades de la segunda ola no hay oferta de profesorado, sino de licenciaturas. Las distintas denominaciones en Educación se corresponden a carreras con perfiles diferenciados.

En la Rama Ciencias Sociales la variabilidad corresponde casi exclusivamente a la Disciplina Economía y Administración con 22 títulos. A partir de un título consolidado, como Administración, se ramifican los nombres por especialización, que aluden más al objeto de intervención que a la disciplina, ese sería el caso de los títulos de Licenciado en Administración de Empresas, Administración y Gestión de Políticas Sociales, Política y Administración de la cultura, entre otros. En el caso de Economía se observa la misma situación, los títulos de Licenciado en Economía Empresarial o el de Economía Industrial, por ejemplo, denotarían un objeto de intervención desde la disciplina.

Las mayores diversificaciones en las denominaciones de títulos para una misma disciplina corresponden a las áreas Sociales y Humanas. Al analizar la variabilidad en las denominaciones se encuentran diferencias en las disciplinas descritas en relación al carácter de esta diferenciación. Mientras que en el caso de educación o ingeniería los nombres aluden a un perfil y alcance diferenciado, no ocurre lo mismo con las informáticas. En Administración y Economía la diferenciación corresponde a una especialización disciplinaria en unos casos y a la especificación de un objeto o campo de intervención en otros. Cabe aquí la reflexión que plantean Krotsch y Atairo respecto a si no corresponde que algunos de los títulos ofertados en el nivel de grado deberían hacerlo en el nivel de posgrado como una especialización. En la misma línea se manifiesta el CIN en 2012, diagnostica una problemática común respecto a las titulaciones a nivel país: tendencia creciente a la excesiva especialización en el grado, diversidad de denominaciones para ofertas similares, solapamiento entre ofertas y oferta en el grado de carreras con características propias de pregrado o posgrados.

No es el caso de las universidades del conurbano en estudio en lo que respecta a la superposición de oferta. Como se describió previamente son escasos los títulos iguales ofertados por más de una universidad. Habría que profundizar si esto está vinculado con las acciones desarrolladas por la RUNCOB. En cambio es posible visualizar la problemática referida a la excesiva especialización; sería interesante indagar acerca de la inserción de los graduados de estas carreras, y si esta se realiza en el territorio en la que fue ofertada como respuesta a una demanda de esa formación a nivel local.

Conclusiones

A lo largo de este trabajo se han presentado algunos avances del proyecto de investigación “Correspondencia de la Oferta Académica de 6 universidades del conurbano bonaerense de gestión estatal con su misión y la demanda reflejada a través de su matrícula”. El presente artículo focaliza en el análisis de resultados relativos a la caracterización y comparación de la oferta académica de las universidades de la 1° y 2° ola seleccionadas, en función de dos categorías elaboradas ad hoc: oferta de títulos “nuevos” y “oferta de títulos ya existentes en alguna de las universidades nacionales”. Este análisis se aplica en dos cortes temporales (año 2005 y 2014) y se complementa con la observación del comportamiento de la matrícula.

A continuación se sintetizan las tendencias identificadas:

- La proporción de títulos “nuevos” en la oferta académica de la UNLA, UNGS y UNTREF en 2014 (57,5%) respecto de 2005 (50%), se ha incrementado. Significa que la oferta de “títulos ya existentes en otras universidades de gestión estatal” se redujo al 42,5% en el conjunto de estas universidades de la 1° ola de creación.
- Sin embargo, la demanda de los estudiantes se orienta mayormente a la oferta de títulos “ya existentes” a pesar de una oferta con mayor cantidad de títulos “nuevos” (50) que de “ya existentes” (37).
- A diferencia de la UNLA, UNGS y UNTREF, la oferta de titulaciones de grado de las universidades de la 2° ola en estudio (UNM, UNAJ y UNDAV) se focaliza en títulos ya ofrecidos por UUNN tradicionales antes de 1989.
- Sólo el 35,7% de la oferta total de estas 3 (tres) universidades de la 2° ola corresponden a títulos “nuevos” (11 tecnicaturas y 4 títulos de grado).
- En cuanto a la demanda, mientras el 45% de la matrícula total de las universidades de la 1° ola en análisis se encuentran inscriptos en carreras que ofrecen nuevos títulos, sólo el 14% de los estudiantes de las universidades de la 2° ola tienen el mismo comportamiento.
- En las 6 universidades estudiadas, la mayor cantidad de títulos corresponden a la rama de Ciencias Sociales, lo cual guarda relación con los resultados de las investigaciones referenciadas en este trabajo.
- En segundo lugar se ubica la cantidad de títulos de la rama de Ciencias Humanas para las universidades de la 1° ola y Ciencias Aplicadas en las universidades seleccionadas de la 2° ola.
- La oferta 2014 de títulos relativos a las Ciencias Aplicadas representa el 22,2% de la oferta total del conjunto de las 6 universidades en estudio.
- En ambos grupos de universidades (1° y 2° ola) resulta significativa la cantidad y proporción de títulos de Ciencias Aplicadas que ofrecen en 2014. En la 1° ola se observa un incremento del 50% entre 2005 y 2014 (pasó de 8 a 12 títulos) y en ese mismo año las universidades de la 2° ola, presentan una oferta de 14 títulos de esta rama.
- La magnitud de la oferta de títulos vinculados a las Ciencias Aplicadas en 2014 no solo presenta una mejora en relación a la oferta de 2005 de las universidades de la primera ola sino también de la baja oferta de títulos de esta rama en la región metropolitana, señalada por Krotsch y Atairo (2008).
- Solo una de las 6 universidades estudiadas (UNGS) ofrece un título de Ciencias Básicas y es de pregrado: Técnico Superior en Química.
- En lo referido a diversificación de denominaciones de títulos para una misma disciplina, la mayor amplitud corresponde a las áreas Sociales y Humanas. Entre éstas, la mayor cantidad de títulos para una disciplina corresponden a las de Administración y Economía para la primera y Educación para la segunda.
- Si bien Educación es la disciplina que entre las 6 universidades en estudio concentra mayor oferta de títulos en el área de Ciencias Humanas, la UNGS tiene el mayor porcentaje de títulos ofertados de esta disciplina y casi la totalidad de los títulos de profesor (7 de 9).
- Al analizar la variabilidad en las denominaciones se encuentran diferencias en las disciplinas en relación al carácter de esta diferenciación. Mientras que en el caso de Educación o Ingeniería los nombres aluden a un perfil y alcance diferenciado, no ocurre lo mismo con las Informáticas. En Administración y Economía la diferenciación corresponde a una especialización disciplinaria en unos casos y a la especificación de un objeto o campo de intervención en otros. Será necesario observar cómo se comporta el mercado de trabajo en relación a la demanda de graduados con ese nivel de especialización en su formación.
- Hay muy escasa superposición en la oferta de títulos entre las universidades de la 1° ola, lo que podría ser el resultado de las acciones de coordinación que se vienen haciendo desde 2007 en la RUNCOB. Sería una cuestión a indagar a futuro si existen mecanismos de articulación o de planificación conjunta de la oferta.

Si bien una tendencia generalizada en los trabajos que tienen como objeto de estudio a las nuevas universidades es caracterizarlas como instituciones con una oferta académica “innovadora”, los datos relevados indican que esta caracterización no se aplica a las universidades creadas en 2009 estudiadas y sí es más ajustada para la caracterización de la oferta de las universidades de la 1° ola. Dado que la demanda (matrícula) en las universidades del 1° periodo de creación y del 2° estudiadas se focaliza en títulos más “tradicionales”, cabe preguntarse cómo perciben los potenciales estudiantes la nueva oferta, si la conocen, si la tienen en cuenta, si la perciben como posibilidad cierta de inserción laboral futura.

Finalmente, sería relevante complementar el análisis con mayor información acerca de cómo relevan las universidades las necesidades y problemáticas locales y en qué medida éstas son consideradas al momento de diseñar la oferta.

Referencias bibliográficas

Buchbinder, P. & Marquina (2008). *Masividad, heterogeneidad y fragmentación. El sistema universitario argentino 1983-2007*. Buenos Aires: Biblioteca Nacional-UNGS.

Bruschtein, J. (05 de 12 de 2008). Para articular la Academia. *Página 12*.

CIN (2012) Resolución CE, N° 798/12. Buenos Aires, 21/ 08 /2012.

Chiroleu, A., & Iazzetta, O. (2012). La universidad como objeto de política pública durante los gobiernos Kirchner. En A. Chiroleu, M. Marquina, & E. (Rinesi, *La política universitaria de los gobiernos Kirchner* (pp. 27 - 48). Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento.

Fanelli, G. d. (1997). *Las Nuevas Universidades del Conurbano Bonaerense: Misión, Demanda externa y Construcción de un Mercado Académico*. Buenos Aires: CEDES.

Gruschetsky, M., & Roscardi, M. Y. (2017). Nuevos modelos universitarios en el conurbano bonaerense. Una perspectiva cuantitativa y socio espacial. *U17 - VIII Encuentro Nacional y V Latinoamericano. La Universidad como objeto de investigación. La Reforma Universitaria entre dos siglos*. Santa Fe: UNL.

Krotsch, P., & Atairo, D. (2008). *De la proliferación de títulos y el desarrollo disciplinario en las universidades argentinas*. Buenos Aires: IIPE-UNESCO.

Lamarra, F., & Aiello, M. (2015). *La innovación en las universidades nacionales. Aspectos endógenos que inciden en su surgimiento y desarrollo*. Buenos Aires: UNTREF.

Marquina, M. (2004). *Panorama de las titulaciones en el sistema de educación superior argentino: aportes para un estudio comparado*. Buenos Aires: CONEAU.

Marquina, M. & Chiroleu, A. (2015) ¿Hacia un nuevo mapa universitario? La ampliación de la oferta y la inclusión como temas de agenda de gobierno en Argentina. *Propuesta Educativa*, 1(43), 7-16.

Pérez Rasetti, C. (2012). La expansión de la educación universitaria: políticas y lógicas. En A. Chiroleu, M. Marquina, E. Rinesi, & (Compiladores), *La política universitaria de los gobiernos Kirchner* (pp. 119-152). Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento.

Steiman, J., & Guerrini, V. (Julio de 2013). DOCUS N° 1: Las carreras de Ciclos de Complementación Curricular. *Documentos de la Dirección Nacional de Gestión Universitaria*. DNGU. Ministerio de Educación.

Steiman, J; Guerrini, V. (2008). DOCUS N° 3: Las Denominaciones de los Títulos Universitarios. *Documentos de la Dirección Nacional de Gestión Universitaria* (DNGU). Argentina: Ministerio de Educación.

Taquini, A. (1970). Creación de universidades. *Revista Ciencia e Investigación*, 10, pp.435-450.

Toribio, D., Roscardi, M., Gruschetsky, M., & De Leone, F. (5/7 de 12 de 2016). Nuevos modelos universitarios frente a la expansión de la educación superior. Las nuevas universidades del conurbano bonaerense. *IX Jornadas de Sociología de la UNLP*. Ensenada, Buenos Aires, Argentina: En Memoria Académica. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.9235/ev.9235.pdf.

Zangrossi, G. (2013). Las Universidades del Conurbano Bonaerense. Impacto, desafíos y perspectivas. *X Jornadas de Sociología*. Buenos Aires: Facultad de Ciencias Sociales. UBA.

Documentos

Ministerio de Educación y Deportes. SPU. DIU. Adelanto de algunos capítulos del Anuario Estadísticas Universitarias 2014. En: <http://portales.educacion.gov.ar/spu/investigacion-y-estadisticas/anuarios/> Consultado 10/02/2017

DIU. Datos desagregados por títulos y universidad, suministrados entre diciembre 2015 y marzo 2016.

Fecha de presentación: 9/4/2018

Fecha de aprobación: 1/6/2008



Innovaciones como estrategias de cambio educativo. Aportes teóricos desde el campo del planeamiento educacional

Innovations as strategies for educational change. Theoretical contributions from the field of educational planning

PIZZOLITTO, Ana Lucía¹

Pizzolitto, A. L. (2018). Innovaciones como estrategias de cambio educativo. Aportes teóricos desde el campo del planeamiento educacional. *RELAPAE*, (8), pp88-100.

Resumen

En este artículo presentamos una conceptualización de las innovaciones educativas y profundizamos en sus características. Damos cuenta de diferentes enfoques que nos permiten reflexionar sobre estos cambios planificados. Luego, destacamos las innovaciones como tramas de dimensiones políticas, institucionales y psicológicas que las configuran y modelan. De esta manera, reconocemos que los procesos de cambio se encuentran influidos por el contexto político, económico, cultural, ideológico y psicológico en el que se encuentran inmersos. Consideramos a las innovaciones desde una perspectiva temporal, diacrónica o de trayectorias, lo que permitiría dar cuenta de su ontogénesis, su devenir, su funcionamiento como un todo, la identificación de momentos de dinamismo, otros de estabilidad, retroceso o ruptura. Finalmente, sintetizamos aportes de la perspectiva de la complejidad para el análisis de las trayectorias de innovaciones.

Palabras claves: Innovaciones educativas – Cambio educativo – Trayectorias de innovaciones – Complejidad – Planeamiento educativo

Abstract

In this paper we present a conceptualization of educational innovations and we explore their features. We refer to different approaches that allow us to reflect upon these planned changes. Then, we highlight the innovations as frameworks of the political, institutional and psychological dimensions that establish and model them. In so doing, we acknowledge that change processes are conditioned by the political, economic, cultural, ideological and psychological context where they occur. We consider innovations from a temporal, diachronic or historical development perspective, which could allow us to explain their ontogenesis, development, performance, identification of dynamism moments, stability moments, regressions or ruptures. Finally, we synthesize contributions from the perspective of complexity for the analysis of the historical developments of innovations.

Keywords: Educational innovations – educational change – historical developments of innovations – complexity – educational planning

¹ Universidad Nacional de Río Cuarto / alpizzolitto19@yahoo.com.ar

Asumimos a las innovaciones educativas como un objeto de conocimiento caracterizado por su complejidad, dada la multiplicidad de dimensiones que lo configuran y repercuten en él. En este artículo² profundizaremos en sus características y daremos cuenta de diferentes enfoques que nos permiten reflexionar sobre las innovaciones. Luego, las analizamos como tramas de dimensiones políticas, institucionales y psicológicas y, finalmente, las consideramos desde una perspectiva temporal, diacrónica o como trayectorias.

1. Innovaciones en la enseñanza

Etimológicamente, el término innovación se encuentra conformado por tres componentes: *in-nova-ción*. *Nova* remite a la idea de renovar, cambiar, realizar nuevamente; así como también involucra novedad, cualidad de lo desconocido, novel, novicio. El prefijo *In* hace referencia a introducción, incorporación de algo nuevo en una realidad ya existente. Mientras que el sufijo *ción* implica actividad o proceso, resultado, realidad interiorizada e incorporada (Libedinsky, 2005).

De esta manera, definimos a las innovaciones educativas como un conjunto de procesos complejos, sistemáticos e intencionales en los que resulta de suma importancia el protagonismo de los docentes en ellos e implican tomas de decisiones e intervenciones tendientes a la modificación de actitudes, concepciones, culturas y prácticas educativas, así como también la resolución de problemas, tendientes al mejoramiento de la calidad de la enseñanza, introduciendo rupturas en las prácticas preexistentes y cambios en las creencias, supuestos o teorías subyacentes que sustentan tales prácticas. Las innovaciones recurren a los fundamentos y fines de la educación, atendiendo a sus constantes revisiones en relación a los contextos específicos cambiantes (Angulo Rasco, 1994; Bolívar, 1999; Carbonell, 2001; 2002; Vogliotti y Macchiarola, 2003; Lucarelli, 2006; 2009; Lucarelli y Malet, 2010, Zabalza y Zabalza Cerdeirina, 2012). Al decir de Carbonell, y en vinculación a lo anterior, "(...) el cambio es un largo proceso; (...) la práctica se modifica antes que las ideas; (...) hay que pensar globalmente pero actuar localmente; es decir, paso a paso" (2001: 23). En esta misma línea, Huberman agrega: "Innovación es... la selección creadora, la organización y la utilización de recursos humanos y materiales de una forma nueva y original que conduzca a una mejor consecución de los fines y objetivos definidos" (1973: 8).

Constituyen procesos provocadores de quiebres a nivel micro en respuesta a las propias preocupaciones, necesidades o problemáticas que se reconozcan en los ámbitos más restringidos y localizados del aula, la institución o la comunidad educativa. Supone incluir nuevos programas y proyectos, maneras de organizar las instituciones educativas, el aula, los materiales curriculares y las estrategias de enseñanza y aprendizaje (Bolívar, 1999; Carbonell, 2001). En este sentido, la innovación es entendida como un "proceso de cambio instituyente, emergente, descentralizado, de impulso interno" (Romero, 2006: 34), constituido por "un componente -explícito u oculto- ideológico, cognitivo, ético y afectivo" (Carbonell, 2001: 11-12).

En los procesos de cambio planificado pueden distinguirse dos dimensiones, una subjetiva y otra objetiva (Fullan y Hargreaves en Angulo Rasco, 1994). Lo subjetivo haría referencia a los marcos desde los que se explican y significan las innovaciones; constituye el entramado simbólico de la innovación: teorías implícitas; creencias; concepciones epistemológicas, ontológicas y pedagógicas; opciones políticas y filosóficas que subyacen al cambio y se articulan y expresan en la dimensión objetiva.

Las innovaciones se incluyen y desarrollan en marcos de significados contextuales, en culturas específicas. La dimensión subjetiva refiere a los supuestos básicos subyacentes (Gouldner, 1973), que son concepciones básicas de hombre, educación, mundo que los sujetos van construyendo a partir de sus experiencias, su pertenencia a un estrato social determinado, a una comunidad científica, su ideología, etc. No pueden demostrarse, se encuentran en el origen de las teorías y prácticas y no se hacen explícitos, pero, si se modifican, operan como verdaderos cambios.

Por su parte, el plano objetivo refiere a las prácticas y relaciones socio-educativas que se pretenden modificar. En este sentido, se entiende al cambio educativo como un fenómeno multidimensional, diferenciándose tres aspectos: los materiales, las perspectivas de enseñanza y los marcos teóricos pedagógicos referenciales. Es aquí donde se articula y entra en juego lo subjetivo, que como ya se expresó, pretende alterar la esencia de la institución al introducir nuevas metas, estructuras, culturas y roles.

Vinculado a las dimensiones subjetivas y objetivas anteriores, Rudduck (1994) menciona estructuras profundas y superfi-

² Este trabajo pudo llevarse a cabo a partir del financiamiento recibido por el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), dependiente del Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva de Argentina.

ciales en la enseñanza, en un intento por explicar los procesos de estabilidad y dinamismo al interior de las instituciones educativas. Aquellos cambios que afectan profundamente la educación son los que verdaderamente importan, ya que implican alteraciones en el pensamiento y en las concepciones de los docentes y alumnos, cambios cualitativos en la manera de entender y practicar el aprendizaje.

Los procesos innovadores advierten “desaprendizajes” y “reaprendizajes”, que desencadenan incertidumbre y desafían a los agentes de cambio que intentan desarrollarlos (Fullan, 2002). Se caracterizan por problemas en su sostenimiento y en las posibilidades de transferencia a otros contextos. En este sentido, algunas acciones que han conducido al decaimiento de los procesos innovadores giran en torno al descreimiento en su capacidad potenciadora y las ansiedades que pueden generar en los actores institucionales, debido a no percibir las transformaciones pretendidas a corto plazo o a los procesos de burocratización que puede implicar su desarrollo. También puede suceder la pérdida o desvinculación de el/los sujeto/s que lideran el proyecto de cambio y consecuentemente producirse la dilución del mismo.

1.1 Enfoques para pensar las innovaciones

Otro aporte teórico para la interpretación y el análisis de las innovaciones nos la brindan House y Mcquillan (2005), quienes distinguen tres perspectivas: tecnológica, política y cultural. A continuación describiremos cada uno de ellas:

Enfoque tecnológico

Concibe las innovaciones como procesos racionales, lineales y sistemáticos donde las mejoras se centran en los materiales y métodos; la importancia reside en cómo se lleva a cabo la actividad. Desde esta perspectiva, se le otorga especial valor a la eficiencia, la eficacia y los resultados a los que se arriba a partir de los intentos de resolución de problemas educativos. Las instituciones de enseñanza son consideradas como organizaciones burocráticas, situando al cambio en el plano externo y se vive una escisión entre teoría y práctica.

Enfoque político

Destaca el carácter polémico, conflictivo y contradictorio de las innovaciones; ellas resultan de complejos procesos de negociación, acuerdos y cooperación, implicando interrelación entre prácticas de la enseñanza, intereses socio-culturales e ideologías profesionales. Esta postura reconoce que por medio del diálogo se ponen de manifiesto los intereses, los valores y expectativas de cada sujeto que participa en el proceso innovador, centrándose principalmente en el qué, porqué y para qué cambiar.

Enfoque cultural

Analiza los cambios en consideración a los valores, interpretaciones, significaciones y relaciones sociales de las diferentes subculturas que se encuentran representadas en la realidad. Involucra el contexto en el que tienen lugar las innovaciones y la importancia de su consideración al interpretar los cambios educativos y las alteraciones producidas en el interjuego entre innovación y ámbito socio-cultural. Implica una práctica educativa reflexiva que permite el mejoramiento de procesos educativos por medio del diálogo y el intercambio de experiencias. La necesidad de cambio es percibida desde el interior de la institución, lugar donde encuentra su origen y supone un proceso en espiral que en sí mismo conlleva al aprendizaje de quienes participan en él. En este sentido, responde a quién y dónde se desarrolla la innovación. Según Ruiz Ruiz (2003), desde este punto de vista, el cambio educativo se asemejaría a la investigación-acción.

House y Mcquillan (2005) sostienen que para que los cambios resulten exitosos deben estar presentes tanto elementos de la perspectiva política como del enfoque tecnológico y cultural.

Por su parte, Ruiz Ruiz (2003) realiza un recorrido por diferentes dimensiones que se desprenderían de los tres enfoques antes mencionados y nos permitirían continuar reflexionando sobre las innovaciones educativas, sus propósitos y finalidades, maneras de planificarlas e implementarlas y la repercusión de éstas en los contextos de influencia. Éstas perspectivas se denominan: sistémica, ecológica, cognitiva, de diálogo, de investigación-acción y holográfica.

Enfoque sistémico

Se basa en una concepción burocrática y tecnológica, a partir de la cual los cambios educativos planificados son concebidos como procesos que intervienen en los intentos de resolución de problemas, como sistemas inmersos dentro de otro sistema, el cual, a su vez, forma parte de sistemas cada vez más amplios que los incluye. El desarrollo de éstos se encuentra dado por el grado de interacción entre los elementos que los constituyen. La consecución de la innovación depende de la posibilidad de dar cuenta de la dependencia recíproca entre diferentes niveles del sistema: el ideológico, el político, el social, el educativo y el proyecto de innovación.

En suma, la innovación entendida como sistema funcional implica la intervención de diversas dimensiones: a) la explicativa y axiológica (referente a la esencia y finalidad del cambio, las habilidades, actitudes, capacidades y valores que despliega); b) la contextual-cultural (trata sobre la realidad institucional y su ambiente); c) la biográfica (reconoce la importancia de agentes protagonistas que planifiquen y concreten el proyecto de innovación); d) la estratégica (implica la instrumentación de medios que abrirían viabilidad para la implementación del cambio); e) la evaluativa (valoración del proceso de planificación y desarrollo de la innovación). En relación a estas dimensiones y continuando con la perspectiva sistémica, definimos a la innovación como:

(...) un modo de ser, saber y hacer de profesores y alumnos, protagonistas finales de todo el proyecto. Porque el verdadero cambio de toda innovación está en las personas y en las instituciones. La innovación tiene un efecto cíclico, parte del profesor, y vuelve sobre él mismo para repercutir en su crecimiento personal y profesional en forma de feed-back (Ruiz Ruiz, 2003: 90).

En este sentido, las nuevas propuestas deben conciliar los problemas que se intentan resolver y los significados que los docentes le atribuyen al cambio, como estrategia importante para contar con su implicación en el proceso.

Enfoque ecológico

Situado dentro de un enfoque cultural, se centra en las condiciones tanto del contexto de enseñanza y aprendizaje como del trabajo docente. De esta manera, se hace especial hincapié en la cultura y el clima de la institución educativa, así como también en el estilo docente, el desempeño de su tarea y su proceso de evaluación.

Enfoque cognitivo

Este marco de interpretación de las innovaciones es calificado como heurístico o helicoidal (De la Torre, 1994 en Ruiz Ruiz, 2003), incluyendo tres dimensiones relacionadas de manera espiralada: confrontación, reflexión y acción. El cambio planificado es pensado como un medio para la resolución de problemas e introducir mejoras en la enseñanza. Al interior del modelo pueden diferenciarse los planos: a) explicativo o constitutivo (conformado por el paradigma y marco conceptual en el que se sustenta el problema del cambio planificado, así como las estrategias de intervención que se adoptan); b) contextual (considera variables sociopolíticas, culturales, institucionales y personales); c) estratégico (la innovación es comprendida como estrategia de cambio educativo y debe considerar tres dimensiones fundamentales: la fuente de cambio, el enfoque conceptual adoptado y los objetivos que originaron la propuesta); d) evaluativo (La evaluación se plantea con la finalidad de valorar tanto el proceso como el resultado de implementación de una innovación; así como también para estimular nuevos cambios a partir de las acciones ya implementadas).

Enfoque de diálogo

Desde esta perspectiva, la innovación es concebida como posibilidad de crecimiento personal e institucional, implica un proceso deseable y planificado de implementación e internacionalización del cambio. Se pone el acento en los motivos que sustentan las innovaciones, el diálogo y la comunicación de los significados que los docentes le otorgan al cambio en su práctica profesional.

Enfoque de investigación-acción

Los planteos aquí explicitados se basaron en los desarrollos teóricos de Elliott (1993), uno de sus precursores. La investigación-acción se centra en la mejora educativa, en lugar de la generación de conocimiento, lo que supone considerar tanto los procesos como los resultados. Busca integrar la investigación, el progreso educativo y el desarrollo profesional de los

docentes. Desde esta concepción, los cambios planificados son pensados como procesos participativos y de cooperación, por medio de los cuales entran en tensión intereses de diferentes grupos, conformados por los responsables de la nueva práctica y aquellos afectados por ésta última (padres, estudiantes, docentes, directivos, sujetos encargados de tareas administrativas). La investigación-acción necesita previamente que “los prácticos sientan la necesidad de iniciar cambios, de innovar. Esa sensación (...) activa esta forma de investigación y reflexión” (Elliott, 1993: 71). Implica relación entre prácticas de enseñanza, investigación educativa, desarrollo curricular y evaluación. Tiene lugar a partir de un proceso en espiral en el que se discriminan: planificación, acción, observación y reflexión. También puede entenderse como un compromiso en la relación entre teoría y práctica, de esta manera “la abstracción teórica desempeña un papel subordinado en el desarrollo de la sabiduría práctica basada en las experiencias reflexivas de casos concretos”. Sin embargo, plantear esta subordinación garantiza la “indisociación de la realidad a la que se enfrentan los profesionales” (Elliott, 1993: 71). En relación a ello, implica un aprendizaje autocrítico y sistemático que conduciría a que la acción educativa se convierta en una praxis; así como también supone un análisis crítico de las condiciones o el ambiente en el que se opera, de la institución y de las prácticas que despliegan los actores institucionales.

Enfoque holográfico

Según Ruiz Ruiz (2003), la perspectiva holográfica concibe a la innovación en un triángulo interactivo en el que entran en relación elementos institucionales del sistema educativo, aspectos referidos al desarrollo profesional de los docentes y componentes propios del desarrollo de las instituciones de enseñanza.

2. Trama de dimensiones políticas, institucionales y psicológicas en la construcción de innovaciones

Tal como ya lo hemos explicitado, concebimos a las innovaciones educativas como objetos complejos, atravesados por múltiples dimensiones que las configuran y modelan. Como tales, los procesos de cambio se encuentran influidos por el contexto político, económico, cultural, ideológico y psicológico en el que se encuentran inmersos. Esta concepción encuentra sustentos conceptuales en la teoría de la estructuración propuesta por Giddens, quien pone el foco de atención en las prácticas sociales, estudiando la relación o integración dialéctica entre acción y estructura. En este sentido, toda práctica humana o acción social se encuentra implicada en la estructura y toda estructura se encuentra ligada a la acción social en una relación dual (Ritzer, 1993). En palabras del propio Giddens:

“El dominio primario de estudio de las ciencias sociales, para la teoría de la estructuración, no es ni la vivencia del actor individual ni la existencia de alguna forma de totalidad societaria, sino prácticas sociales ordenadas en un espacio y un tiempo” (2003: 40).

Aunque Giddens no se proclame marxista, retoma estos pensamientos cuando explicita que: “Los hombres hacen su propia historia, pero no la hacen a su albedrío, bajo circunstancias que ellos mismos escojan, sino bajo circunstancias con las que se encuentran de una manera inmediata, dadas y heredadas” (Marx en Giddens, 2003: 22-23). Pensando este postulado en el proceso de construcción de las innovaciones, en él se articulan complejas relaciones entre representaciones (sujetos/agentes), prácticas educativas (acciones) y contexto institucional (estructura). Desde los planteos de Giddens (2003), hablaríamos de un proceso dialéctico producido entre la práctica, la estructura y la conciencia, adoptando una perspectiva histórica, dinámica y de proceso. En este contexto, los cambios en el mundo social son producidos a partir de las prácticas que ejercen los agentes, siendo ellos quienes originan las acciones para “‘producir una diferencia’ en un estado de cosas o cursos de sucesos preexistentes” (Giddens, 2003: 51), implicando transformación.

La estructura refiere a las reglas y recursos, a la atribución de significado, alcance o sentido, así como también la penalización o sanción de ciertas conductas sociales. Supone aquello que coarta y a la vez habilita, moldea a la vida social “con implicación recursiva en una reproducción social; ciertos aspectos institucionalizados de sistemas sociales poseen propiedades estructurales en el sentido de que por un tiempo y por un espacio hay relaciones que se estabilizan” (Giddens, 2003: 32). Estas normas y recursos se encuentran “envueltos recursivamente en instituciones”, entendiéndose por éstas últimas “los rasgos más duraderos de una vida social” (Giddens, 2003: 60). Esta manera de comprender la estructura nos permite pensarla más bien como interna al propio sujeto, como parte constitutiva de ella, más que como algo externo que se impone frente a circunstancias ajenas. Todo este entramado se sintetiza en palabras de Fernández, quien lo expresa del siguiente modo:

En la medida en que el espacio institucional (...) se ve protegido por una frontera más o menos permeable del espacio social mayor, inicia un movimiento histórico de creación (...). Produce hechos que se inscriben en alguna memoria y se convierten en tradiciones; genera modos de tratar y hacer con su especial realidad material; origina mecanismos que sostienen y defienden su singularidad. Se convierte en escenario de la consolidación paulatina de una cultura y un estilo instituido que al mismo tiempo expresa, desmiente la universalidad de la institución que dice representar (2004: 2).

Desde este enfoque, y adhiriendo al planteo de la autora antes mencionada, la institución es pensada como un “marco social regulador -externo e internalizado- de los comportamientos individuales y de su vivencia subjetiva” (Fernández, 2004: 2). De esta manera, las instituciones se expresan en diversos ámbitos de análisis (sujetos, proyectos educativos) conformando la trama de relaciones sociales (Fernández, 2004).

Las políticas y las instituciones, con sus ideologías y decisiones, el entramado de reglas -tácitas y explícitas- que dan forma a los establecimientos y las concepciones que sustentan los agentes institucionales son elementos que repercuten en la materialización de las transformaciones educativas, siendo éstas mismas las que, a su vez, influyen en los planos políticos e institucionales, en un intento de relación dialéctica.

Las decisiones políticas reflejan una serie de supuestos lógicos y discursos determinados, definiendo las relaciones que se concretizan entre los sujetos vinculados a los procesos innovadores. Tales ideologías y decisiones sufren tensiones o enfrentamientos entre el sentido, la intensión y el efecto final de una acción política previamente establecida, lo que reclama reflexionar de manera conjunta los propósitos de la acción, las situaciones y los medios para conseguirla, pensando en sus posibles consecuencias. Ello implica tomar conciencia de que realizar elecciones entre diferentes alternativas de acción conlleva determinadas consecuencias y por lo tanto no se trata de un hecho ingenuo, carente de significado político. Es justamente aquí, en el momento de decisión donde surge y se constituye el sujeto. Pero a la vez, ese sujeto se encuentra parcialmente conformado como tal, ya que en él también se manifiestan las influencias recibidas del medio social (Almandoz y Vitar, 2008). En vinculación a lo anterior:

El juego de las lógicas políticas y de las decisiones de implementación engloba una multiplicidad de factores, generando un cruzamiento de iniciativas y prácticas que se articulan de diversas maneras. De este modo, los procesos de ejecución pueden dar lugar a reformulaciones de los objetivos de la política y, del mismo modo, las opciones adoptadas en el momento de la formulación de las políticas condicionan el desarrollo de la ejecución.

El aparato institucional en el cual se desarrolla la implementación de las políticas educativas constituye un lugar de mediación en el cual se reconstruyen los sentidos de la política (Almandoz y Vitar, 2008: 35).

Algunas investigaciones que consideran estas cuestiones, es decir, que revalorizan el contexto socio-económico y político-educativo en el que se desarrollan los cambios, las decisiones político-institucionales y las ideologías que las sustentan, las culturas académicas y las concepciones y representaciones de los actores institucionales, se presentan a continuación.

Beltrán Llavador (2006) estudia las estrategias de innovación puestas en juego -adopción, transformación, adaptación creativa, entre otras- por los centros escolares que imparten Educación Secundaria Obligatoria para implementar las reformas asociadas al principio político de comprensividad en la ciudad de Valencia, España. De esta manera se indagan las formas en que la gestión de las instituciones educativas posibilita o no la sostenibilidad de las reformas propuestas desde el Estado y las transformaciones o resignificaciones que las mismas van sufriendo a lo largo de su implementación.

Por su parte, Pérez Franco (2006) intenta responder a algunas cuestiones vinculadas al modo en que se relacionan los procesos innovadores con el ámbito más amplio de interacciones, atendiendo al qué, quienes y cómo condujeron a su creación. También se pretende conocer la pertinencia de los cambios educativos en relación a ambientes semejantes o diferentes y los criterios, circunstancias y condiciones necesarias para que se desarrollen y permanezcan en el tiempo. En dicho estudio se trabaja con cuatro experiencias que difieren en cuanto a su origen y desarrollo, pero se asemejan en sus propósitos, en tanto que se caracterizan por atender a las necesidades educativas de estudiantes en contextos vulnerables de Méjico. De manera sintética, en algunos casos la fuerza impulsora refiere a políticas públicas, otras se corresponde con aspectos sociales que tienen la capacidad de negociación, mientras que otras veces los impulsos se encuentran en necesidades comunitarias vitales. La autora concluye lo siguiente:

Un conocimiento sistemático de experiencias innovadoras en la práctica y en el servicio, daría elementos para ver con nitidez los problemas, insuficiencias, ineficiencias e irracionalidades del sistema educativo. Entendiendo por este, al

conjunto de estructuras e interacciones y sus formas organizacionales que involucran a todos los actores. (...) Posiblemente este conocimiento, permitiría también conocer la flexibilidad de los actores educativos para “soportar” y “revertir” el peso de una estructura de gestión innecesariamente grande e ineficaz (Pérez Franco, 2006: 15).

La Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) planteó la necesidad de analizar los procesos de cambio educativo en un intento por ofrecer alternativas capaces de sustentar y acrecentar la expansión y mejora de la educación media. El propósito de la investigación es el de estudiar la manera en que se construyen las innovaciones escolares y sus posibilidades de institucionalización y sostenibilidad a lo largo del tiempo. Se busca evidenciar la articulación de micropolíticas escolares y aspectos gubernamentales, así como también atender a las representaciones que adquieren estas propuestas y la manera en que son apropiadas por los docentes y directores. Todo ello con el objetivo de incrementar la pertinencia y capacidades institucionales y organizativas para introducir cambios que se traduzcan en mejoras educativas. Para el estudio de dichas cuestiones se adoptó como criterio explorar países que en los últimos tiempos hayan bregado por la expansión y mejora de la educación secundaria. Es por ello que la OEI decide convocar a la Subsecretaría de Educación del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires -Argentina-, la Fundación Carlos Chagas de Sao Paulo -Brasil- y la Universidad de Valencia -España. Se lleva a cabo una investigación cualitativa centrada en el estudio de casos (Armendano, 2008). Las investigaciones señaladas permiten dar cuenta del estudio de las tramas de relaciones que se entretienen entre dimensiones políticas, institucionales y psicológicas al explorar las innovaciones que se desarrollan en el ámbito de la enseñanza y el aprendizaje.

3. Trayectorias de las innovaciones educativas

Al ser las innovaciones construcciones sociales y dispositivos dinámicos, se desarrollan enfrentándose con momentos de estabilidad, otros períodos que tienden al avance, aunque también sufren retrocesos como consecuencia de crisis o el surgimiento de acontecimientos o hechos inesperados. Desde enfoques biográfico-narrativos se han utilizado los términos ciclo de vida, trayectorias, curso vital, itinerarios, etc. para analizar e interpretar los procesos personales, sociales o institucionales desde una perspectiva diacrónica y en función de etapas o momentos (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001).

Análogamente a lo que sucede con los organismos vivos, las construcciones sociales presentarían ciclos de vida similares, en los que es posible discriminar etapas más o menos anticipadas, siguiendo un crecimiento continuo. “Cada estadio de desarrollo es visto como precursor necesario para las fases siguientes, aún cuando se admitan regresiones” (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001: 255). Estos momentos suelen denominarse: crecimiento, madurez o estabilidad y decaimiento. Al hablar de ciclos estamos aludiendo a la concepción de tiempo recursivo y se presentan como indiscriminables los estados final e inicial. “La lógica del tiempo cíclico es la secuencia y la vuelta del estado final al estado inicial” (Etkin y Schvarstein, 1992: 93).

Una perspectiva diacrónica para comprender las innovaciones permitiría, entonces, dar cuenta de su ontogénesis, su devenir, su funcionamiento como un todo, la identificación de momentos de dinamismo, otros de estabilidad, retroceso o ruptura. “En las organizaciones sociales no se puede volver atrás en las situaciones, pero se puede restablecer un rasgo o propiedad del conjunto por vías del análisis diacrónico” (Etkin y Schvarstein, 1992: 100).

A continuación realizamos un recorrido por autores que llevaron a cabo investigaciones desde este enfoque para el estudio de diversos fenómenos sociales, tales como: los ciclos de vida de las instituciones educativas, los procesos de desarrollo de la formación profesional de los profesores y los caminos que transitan los cambios planificados en educación.

3.1 Fases en las trayectorias de las innovaciones

Diversos estudios identifican momentos en los procesos de desarrollo de los cambios educativos en diferentes ámbitos de estudio:

Uno de ellos es la investigación llevada a cabo por Bolívar y Domingo (1996), quienes realizan un estudio con un enfoque biográfico-narrativo, presentando cuatro fases en el ciclo de cambio institucional a las que denominan: iniciación, puesta en práctica, institucionalización y replanteamiento. La *iniciación* refiere a la persistencia, compromiso y responsabilidad de actores institucionales donde interviene la capacidad de superación de problemáticas que afectan a la institución por medio

de la participación y el debate. En la *puesta en práctica* comienza a funcionar un proyecto de centro que tiene como base el compromiso, el apoyo interno y externo, el trabajo en equipo, la participación, así como la relación con el medio. Sin embargo, se manifiesta inestabilidad y falta de sincronía. La *institucionalización* hace referencia a la iniciación de un proceso de colaboración, integración y flexibilidad, incorporando nuevos miembros al centro, con el propósito de alcanzar un cambio perdurable. Por último, el *replanteamiento* manifiesta una nueva flexibilización, cuestionamiento, participación y vinculaciones entre elementos, fuerzas divergentes, que llevaría a una nueva fase de crecimiento o, por el contrario, caída.

Desde perspectivas metodológicas semejantes, Huberman (1998) investiga el ciclo de vida profesional de los maestros por medio de estudios biográficos-narrativos de su profesión, con la intención de comprender cómo se desenvuelve la carrera de un docente y qué explica ese recorrido, no sólo considerando su perspectiva, sino también integrando el punto de vista de otros sujetos. Con respecto a los ciclos de vida, el autor advierte:

Al ordenar la vida profesional en secuencias se presupone cierto grado de continuidad entre una fase y la siguiente. (...) Para que surja una nueva fase debe haber un cambio no sólo en los elementos sino también en la manera en que esos elementos se vinculan o configuran. Una fase incipiente implica nuevas características, características que antes no estaban en el corpus. Por lo tanto, cada fase constituye cualitativamente un nuevo estado y hay entonces una verdadera discontinuidad (Huberman, 1998: 193-194).

En el ciclo de vida profesional de los profesores es posible diferenciar las siguientes fases: estabilización, balance, serenidad, conservadurismo e indiferencia. *Estabilización* refiere a la decisión y elección de la carrera, lo que supone el desecho de otras oportunidades, implica el ingreso y egreso de los estudios. Conlleva el sentimiento de pertenencia y afiliación a una comunidad profesional y ocupacional, implica el dominio de determinados temas y habilidades propias de la profesión. El balance permite la reevaluación de la decisión tomada, planteándose la posibilidad de abandonar la profesión. Frente a la *serenidad* se observa una progresiva pérdida de energía y entusiasmo en el desarrollo y labor profesional, que puede estar acompañado por un mayor sentimiento de confianza y aceptación de uno mismo, a la vez que de un mayor sentimiento de distancia respecto a los estudiantes. El *conservadurismo* implica que los docentes adquieran posicionamientos defensivos en cuanto a las características de los alumnos, aspectos socio-políticos vinculados con el campo educativo, la falta de compromiso con la profesión que se refleja en sus colegas. Aquí se manifiesta resistencia a los cambios, nostalgia y melancolía por los tiempos pasados. Paulatinamente, el docente va desvinculándose y desentendiéndose de su labor para centrar sus energías en otros intereses. También se hacen presentes intensos momentos reflexivos, este período es denominado *indiferencia*.

Anderson (2010) realiza un recorrido por los autores más reconocidos en el estudio del cambio educativo y extrae apreciaciones generales que lo caracterizarían como un proceso organizacional delimitado en un espacio y en un tiempo, pudiendo diferenciar tres fases generales en su desarrollo -iniciación, implementación y decaimiento- que se encuentran en permanente interacción y no necesariamente se dan en una secuencia temporal. También rescata la adaptación mutua en contraposición a la directa replicación. El autor reseña los aportes de diferentes investigadores sobre los caminos del cambio.

Berman y McLaughlin (1976; en Anderson 2010) establecieron diferencias entre diversas “etapas de la innovación” y las denominaron: iniciación, implementación e incorporación. La iniciación implica la toma de decisiones acerca de las actividades que se prevén realizar en relación a las razones que movilizan al cambio, la planificación de la implementación y la búsqueda de los recursos necesarios para materializarlo. La *implementación* constituye el momento en el que la innovación se pone en práctica y se despliegan instancias adaptativas, produciéndose modificaciones a nivel organizacional y del comportamiento de los individuos. La etapa de incorporación refiere a la continuación del proceso innovador y su internalización en las prácticas organizacionales.

Posteriormente, Berman (1981; en Anderson 2010) realiza una reconceptualización de dichas etapas y pasa a considerarlas subprocesos que mantienen relación con actividades y funciones de un sistema organizacional mayor. Intenta eliminar la linealidad en el proceso de cambio y lo vincula con tres subprocesos: movilización, implementación e institucionalización. Éstos coexisten y se relacionan y sus actividades pueden superponerse e interactuar recíprocamente. La *movilización* involucra el cambio deseado, el pensar acerca de la planificación de la implementación y el atender a intereses internos y externos que coadyuven a la sostenibilidad del cambio. La *implementación* comprende dos funciones: la clarificación y la adaptación. La primera se encuentra relacionada con el desarrollo profesional, al orientar a quienes llevan a cabo los cambios acerca del qué y el cómo de su implementación, dando cuenta de las diferencias encontradas al comparar las innovaciones con las prácticas anteriormente desarrolladas. Mientras que la adaptación implica la modificación del diseño o contenido del cambio, así como también alteración en el comportamiento y conocimiento producidos a partir de la implementación de la nueva propuesta. La

institucionalización tiene lugar cuando se incorporan los cambios a las rutinas de una organización, siendo la asimilación de nuevas prácticas y las decisiones tomadas en base a las nuevas rutinas las que dan cuenta de dicho proceso. Se concibe al cambio organizacional como una modificación del estado de un sistema; estas alteraciones pueden referir a los comportamientos, los acuerdos y los procesos que tienen lugar a partir de acciones desarrolladas dentro de determinados subprocesos del sistema, sin poder predecir la progresión sucesiva de fases o etapas a lo largo del tiempo.

Aunque Fullan (1982 en Fullan, 2005), en la obra titulada *The meaning of educational change*, publicada en 1982, continúa pensando el proceso de innovación como lineal, introduce la idea de doble direccionalidad entre fase y fase de cambio. El autor se inclina por esta noción, descartando el concepto de etapas, y sostiene que lo que sucede en una de las ellas, repercute en la siguiente y que situaciones o acontecimientos que tengan lugar en una determinada fase, podrían alterar decisiones y acciones pensadas previamente. Las fases del cambio elaboradas en un principio recibieron el nombre de: iniciación, implementación, continuación y resultado.

Posteriormente se replanteó estas etapas y construyó el modelo de cambio denominándolo “Triple III”: iniciación, implementación e institucionalización. La *iniciación* refiere a la detección de una necesidad o problemática a la que se desea atender y el diseño de un proceso de cambio. La *implementación* implica la organización, el dominio compartido, la sostenibilidad y la asistencia técnica. Mientras que la *institucionalización* hace referencia a las vinculaciones con la enseñanza, la extensión de los cambios alcanzados, la delimitación de prioridades y la asistencia continua durante el proceso innovador (Fullan, 1992 en Anderson, 2010).

Aguerrondo y Xifra (2002) plantean diferentes etapas por las que transitan las innovaciones pedagógicas, reconociendo allí tiempos de gestación, implementación, evolución y efectos finales, los que se vinculan con los procesos de planeamiento institucional.

I. Primero se destacaría la *génesis o gestación* de las innovaciones, instancia en la cual se va preparando el terreno para la introducción de un cambio planificado y se desarrollan las condiciones que posibilitarán que se originen y sostengan en el tiempo. Aquí se reconocen los siguientes momentos:

a) Condiciones previas: se necesita de determinados elementos para que la innovación tenga lugar, ellos son:

- Detección y toma de conciencia de problemas o necesidades educativas
- Atender a la masa crítica de ideas, lo que actuaría como medio para analizar y comprender las problemáticas, proponiendo alternativas a la situación-problema.

b) Brecha para innovar: implica oportunidad y considera elementos estructurales y coyunturales. Los primeros se relacionan con las condiciones que posibilitan que la innovación se inserte en la estructura del sistema o institución educativa que llevará a cabo la innovación; mientras que los aspectos coyunturales refieren a los agentes portadores o protagonistas del cambio.

c) Elaboración de la propuesta de innovación: aquí se resaltan dos características que determinarán procesos posteriores, ellas son la improvisación o no improvisación así como también la participación o no participación.

II. La segunda etapa de las innovaciones es denominada *implementación*, constituye la ejecución, puesta en práctica del proceso de cambio y su vinculación con la viabilidad político-cultural, técnica y material.

III. La tercera etapa la constituye la *evolución del proceso innovador*, una vez puesto en funcionamiento el proceso de cambio, comienzan a producirse interrelaciones con el resto del sistema educativo. Los tres procesos principales que pueden producirse en esta etapa son:

a) Consolidación: afianzamiento y enriquecimiento de la innovación.

b) Burocratización: erosión de la innovación en el proceso de transacción, conduciendo a que sufra modificaciones en su contenido innovador, pero se mantiene formalmente.

c) Interrupción: por disposición formal, la innovación deja de existir.

Cada uno de los mencionados procesos constituyen cursos alternativos por los que puede dirigirse la innovación en ese momento del proceso.

IV. Por último, se encontrarían los *efectos finales*: nuevamente, los procesos que se despliegan aquí son alternativos, esto es, marcan cursos de acción por los que las innovaciones se desplazan. Los procesos comunes son los siguientes:

- a) Difusión de la experiencia: implica generalización y expansión del cambio.
- b) Sustitución de la práctica: reemplazo de la experiencia por otra.
- c) Descrédito: abandono del proceso y descreimiento en su capacidad potenciadora.

Cuando la experiencia innovadora es valorada positivamente, se observa crecimiento, enriquecimiento y sus resultados se hacen visibles, comienza a manifestarse un proceso de difusión de la propuesta de cambio hacia otros ámbitos -padres, público en general, otras instituciones, entre otros-. Contrariamente, también existe la posibilidad de que una innovación sea sustituida por otra, pudiendo intervenir aquí factores como ansiedades generadas por los lentos cambios educativos. Frente a esta situación pueden vivenciarse resistencias a las que se necesitarán hacer frente si lo que se desea es emprender nuevos cambios (Aguerrondo y Xifra, 2002).

Rivas Navarro (2000) identifica cuatro operaciones en todo proceso de constitución de innovaciones pedagógicas, ellas son: I) entrada al sistema educativo; II) integración, ajuste o adaptación mutua; III) transformación del sistema, lo que implica la introducción de mejoras en sus estructuras y procesos; y IV) consecuencia o efectos derivados del cambio.

3.2 Las trayectorias desde la perspectiva de la complejidad

La perspectiva que nos brinda el paradigma de la complejidad de Morin (2005), en especial los principios dialógico y de recursividad organizacional, permite romper con la linealidad del análisis de ciclos.

El *principio dialógico* admite dualidad en el seno de la unidad, asocia dos polos a la vez antagónicos y complementarios. Orienta a poner la mirada en la continuidad y ruptura de los procesos, en la conservación y el cambio, en lo viejo y lo nuevo como pares dialógicos. El principio de recursividad organizacional advierte que los productos y efectos son, a la vez, causa y productores de aquello que los produce. El sujeto es productor y producido en un ciclo autoconstitutivo que da lugar al aprendizaje institucional. En relación a esto, Fullan sostiene que:

No se podrán alcanzar nuevos horizontes si no se comprende la esencia de la teoría de la complejidad. Hay que aprender (...) a utilizar los conceptos clave de la complejidad para diseñar y orientar sistemas de aprendizaje más sólidos. Hay que probar y confiar en el proceso de cambio, sabiendo que es imprevisible (2003: 31).

Desde este enfoque, los recorridos que transitan las innovaciones educativas son pensados como trazos, rumbos, cursos de sucesos acontecidos a lo largo del tiempo, caminos en permanente construcción, posibles de reconstruirlos en retrospectiva identificando hechos o prácticas sociales que dan indicios de puntos de partida, continuidad y decaimiento, aunque muchas veces estos momentos no se encuentran bien delimitados y ordenados en una secuencia lineal, sino que más bien se constituyen en períodos interrelacionados donde irrumpen los conflictos, las discontinuidades, las interrupciones, los intervalos, las negociaciones y ciertas estabilidades, los caminos toman atajos o sufren desvíos. “No es un protocolo que se sigue, preferimos pensarlo como itinerario en situación” (Nicastro y Greco, 2009: 23), como procesos que tienen lugar en el marco de una historia, por lo que “podemos reconocer un punto de partida desde el cual planteamos una interrupción en un proceso, y proponemos hacernos determinadas preguntas, sabiendo que no podemos anticipar un punto de llegada” (Nicastro y Greco, 2009: 26). En este sentido, las palabras que Octavio Paz (1994: 8-9) utiliza en la definición de un itinerario nos ayudan a pensar el recorrido de las innovaciones: “La línea que traza ese trayecto no es la recta ni el círculo sino la espiral, que vuelve sin cesar y sin cesar se aleja del punto de partida. Extraña lección: no hay regreso pero tampoco hay punto de llegada”.

En efecto, al ser las trayectorias de las innovaciones, procesos que se despliegan a lo largo del tiempo, resulta necesario desarrollar una comprensión situacional, entendiendo por ésta la posibilidad de realizar un recorte espacio-temporal en el que los cambios se configuran, otorgándole importancia al interjuego entre los tres momentos temporales: pasado, presente y futuro; en relación a ello Nicastro y Grecco mencionan:

Una mirada que entienda las trayectorias en el interjuego del tiempo: entre el pasado, el presente y el porvenir, lo hace sin sostener linealidades, sino de una manera compleja. Lo que implica no darle crédito a perspectivas de acopio, en el sentido de entender una trayectoria en términos de una suma de tiempos, hechos, situaciones, relaciones, etc.; ni perspectivas ilusorias en las cuales el porvenir es una promesa del orden de lo inalcanzable, casi irreal, ni en presentes desligados en los cuales el apremio y el riesgo parecen ser dos rasgos corrientes (Nicastro y Grecco, 2009: 27-28).

Los tiempos de las innovaciones acontecen en un período y en un espacio en particular, son los tiempos históricamente cons-truidos, bajo ciertas condiciones de existencia, por un grupo concreto de actores que tienen como meta la mejora educativa. Los tiempos de los cambios planificados en educación implican el desarrollo de determinadas prácticas por parte de los grupos involucrados y los resultados de las relaciones de poder en las que éstas se desarrollan y se dirimen los intereses que representan y ponen en juego (García Salord, 1996).

Al entender a las innovaciones como construcciones sociales complejas y al pensarlas en su conformación diacrónica, concebimos que transcurren en un tiempo irreversible “en el sentido que no puede aplicarse el conocimiento de un estado actual para explicar el pasado, para retrotraer el presente. Así, en los bucles de retroacción, la causa y el efecto aparecen confundidos” (Etkin y Schvarstein, 1992: 92).

Estos desarrollos teóricos nos permitirán avanzar en la construcción de conocimiento tendiente a identificar fases o momentos en el desarrollo de las innovaciones educativas, en un intento por dar cuenta de las trayectorias por las que transcurren los cambios educativos, y a partir de allí generar una tipología de trayectorias de cambios planificados, que podrían actuar como marcos orientadores para el análisis y comprensión de los procesos de cambio educativo en la universidad.

4. Consideraciones finales

El presente artículo está conformado por tres grandes ejes temáticos. En el primero hemos conceptualizado las innovaciones educativas, resaltando aspectos principales que la definen, tales como: ruptura, mejora, prácticas planificadas y contextualizadas, originadas desde instancias de base. También planteamos diferentes perspectivas -tecnológica, política y cultural- desde las que resulta posible planificar, gestionar, analizar e interpretar los cambios educativos.

El segundo núcleo temático retoma consideraciones que nos permiten entender los cambios como construcciones sociales complejas, atravesadas por planos políticos, institucionales y psicológicos, recurriendo a los planteos de la teoría de la estructuración de Giddens y los aportes de Fernández para reflexionar sobre las instituciones, como bases conceptuales subyacentes de nuestro trabajo. Citamos investigaciones que dan cuenta de las relaciones que se entretienen entre las innovaciones educativas y el entramado de dimensiones que las particularizan.

En el último de los apartados conceptualizamos la noción de trayectoria, en un intento por dar cuenta del camino que recorren las innovaciones a lo largo de su historia, considerando el momento de gestación y los períodos en los que se desarrollan. Sintetizamos luego aportes de la perspectiva de la complejidad al análisis de las trayectorias de las innovaciones educativas.

Estas conceptualizaciones actuarían como reflexiones teóricas sobre las innovaciones educativas y sus procesos de desarrollo, nociones que pretenden nutrir el campo de las Ciencias de la Educación, más específicamente el área de planeamiento educativo y la organización institucional. Nos brindan categorías conceptuales para analizar y comprender las fases de cambios planificados en las instituciones educativas sin caer en miradas reduccionistas o simplificadoras; nos permiten entender el por qué de la dificultad de las innovaciones educativas y dan orientaciones para la planificación de los cambios necesarios para construir las instituciones deseadas: democráticas, inclusivas y de calidad.

Referencias Bibliográficas

- Aguerrondo, I. y S. Xifra (2002). *Cómo nacen y se hacen las innovaciones. Las etapas de la Innovación*. En Aguerrondo, I. y S. Xifra. *Cómo piensan las escuelas que innovan. La escuela del Futuro I*. Buenos Aires: Educación-Papers Editores.
- Almandoz, M. R. y A. Vitar (2008) Caminos de innovación: las políticas y las escuelas. En Almandoz, M. R., Beltrán Llavador, F., Ferretti, C., Jódar Rico, F. J., Lobo B. P. Tartuce, G, San Martín Alonso, A., Sinisi, L, Vitar, A. y D. M. L. Zibas. *Gestión de innovaciones en la enseñanza media*. Buenos Aires: Editorial Santillana.
- Anderson, S. E. (2010) Moving change: evolutionary perspectives on educational change. En Hargreaves, A.; Lieberman, A.; Fullan, M. y D. Hopkins, *Second international handbook of educational change*. Nueva York: Springer.
- Angulo Rasco, F. (1994) Innovación, cambio y reforma: algunas ideas para analizar lo que está ocurriendo. En Angulo Rasco, F y N. Blanco (Coord.) *Teoría y desarrollo del currículum*. Madrid: Ediciones Aljibe.
- Armendano, C. (2008) Presentación. En Almandoz, M. R., Beltrán Llavador, F., Ferretti, C., Jódar Rico, F. J., Lobo B. P. Tartuce, G, San Martín Alonso, A., Sinisi, L, Vitar, A. y D. M. L. Zibas. *Gestión de innovaciones en la enseñanza media*. Buenos Aires: Editorial Santillana.
- Beltrán Llavador, F. (Coord.) (2006) *La gestión escolar de los cambios del currículum en la enseñanza secundaria*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- Bolívar, A. (1999) *Cómo mejorar los centros educativos*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Bolívar, A. y J. Domingo (1996) Institutional development processes of a school-centre as organization. A narrative biographical approach. *III Congreso europeo de investigación educativa "ECER '96"*. Universidad de Granada. Disponible: <http://www.redined.mec.es/oai/index.php?registro=008199900015> (Consultado 16-04-2012).
- Bolívar, A., Domingo, J. y M. Fernández (2001) *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid: La muralla.
- Carbonell, J. (2001) *La aventura de innovar. El cambio en la escuela*. Madrid: Morata.
- Carbonell, J. (2002) El profesorado y la innovación educativa. En Cañal de León, P. (Coord.) *La innovación educativa*. Madrid: Akal. Universidad Internacional de Andalucía.
- Elliott, J. (1993) *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata.
- Etkin J. y L. Schvarstein (1992) *Identidad de las organizaciones. Invariancia y cambio*. Buenos Aires: Paidós.
- Fernández, L. (2004) Institución e innovación: apuntes para un análisis. *3^{as} Jornadas de Innovación Pedagógicas en el Aula Universitaria*. Universidad Nacional de Sur. Disponible: <http://www.unrc.edu.ar/unrc/academica/pdf/bibliografia-fernandez.pdf> (Consultado 16-07-2007).
- Fullan, M. (2002) El significado del cambio educativo: un cuarto de siglo de aprendizaje. Profesorado, *Revista de currículum y Formación del Profesorado*, 6. Disponible: <http://www.quadernsdigitals.net/index> (consultado 31-03-2008).
- Fullan, M. (2003) *Las fuerzas del cambio, con creces*. Madrid: Akal.
- Fullan, M. (2005) The meaning of educational change: a quarter of a century of learning. En Lieberman, A. *The roots of educational change*. International handbook of educational change. Netherlands: Springer.
- García Salord, S. (1996) Los tiempos académicos: tiempos estatutarios y tiempos reales, *Revista mexicana de investigación educativa*, Vol 1, Nº 1. Disponible: <http://www.comie.org.mx/revista/Pdfs/Carpeta1/1invest3.pdf> (Consultado 18-11-2009).
- Gouldner, A. (1973). *La crisis de la sociedad occidental*. Buenos Aires: Amorrortu.

- Guiddens, A. (2003) *La constitución de la sociedad. Bases para la teoría de la estructuración*. Buenos Aires: Amorrortu.
- House, E. y P. Mcquillan (2005) Three perspectives on school reforms. En Lieberman, A. *The roots of educational change*. International handbook of educational change. Netherlands: Springer.
- Huberman, A. (1973) *Cómo se realizan los cambios en la educación: una contribución al estudio de la innovación*. París: Unesco.
- Huberman, M. (1998) Trabajando con narrativas biográficas. En McEwan, H. y K. Egan. *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- Libedinsky, M. (2005) *La innovación en la enseñanza. Diseño y documentación de experiencias de aula*. Buenos Aires-Barcelona-Méjico: Paidós.
- Lucarelli, E. (2006) Innovaciones en los procesos del aula universitaria: la encrucijada entre lo deseado y lo posible. Disponible: [www.inrpf/Acces/Biennale/5biennale_\(Consultado 16-07-2007\)](http://www.inrpf/Acces/Biennale/5biennale_(Consultado_16-07-2007)).
- Lucarelli, E. (2009) *Teoría y Práctica en la universidad. La innovación en las aulas*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- Lucarelli, E. y A. M. Malet (2010) *Universidad y prácticas de innovación pedagógica. Estudios de casos en la UNS*. Buenos Aires: Jorge Baudino Ediciones.
- Morin, E. (2005) *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa editorial.
- Nicastro, S. y M. B. Greco (2009) *Entre trayectorias. Escenas y pensamientos en espacios de formación*. Santa Fe: Homo Sapiens Ediciones.
- Paz, O. (1994) *Itinerario*. Méjico D. F.: Fondo de Cultura Económica.
- Pérez Franco, L. (2006) ¿Qué fuerzas originan y dirigen la innovación? Conferencia internacional OCDE/Méjico. *Modelos emergentes de aprendizaje e innovación*. Mérida, Méjico. Disponible: http://innovemos.unesco.cl/medios/DOC/IIIE/Documento_12.pdf (Consultado 23-04-2008).
- Rivas Navarro, M. (2000) *Innovación educativa. Teoría, procesos y estrategias*. Madrid: Síntesis.
- Ritzer, G. (1993) *Teoría sociológica contemporánea*. Méjico: McGraw-Hill.
- Romero, C. (2006) Funciones del asesoramiento escolar en los procesos de cambio educativo en la sociedad del conocimiento. Un estudio de caso en escuelas secundarias de la Ciudad de Buenos Aires. Tesis doctoral. Universidad Complutense de Madrid.
- Rudduck, J. (1994) Reflexiones sobre el problema del cambio en las escuelas. En Angulo Rasco, F y N. Blanco (Coord.) *Teoría y desarrollo del currículum*. Ediciones Madrid: Aljibe.
- Ruiz Ruiz, J. M. (2003) *Cómo mejorar la institución educativa. Evaluación de la innovación y del cambio. Análisis de casos*. Santafé de Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Vogliotti, A. y V. Macchiarola (2003) Teorías implícitas, innovación educativa y formación profesional de docentes. Co-autora. En Bentolilla S. y A. L. Cometta (Comp.) *Alternativas. Serie: espacio pedagógico. Educación y enseñanza. Temas y cuestiones que atraviesan los procesos de formación docente*. San Luis: Laboratorio de Alternativas Educativas. Año VII. Nº 29. 3-12.
- Zabalza, M. A. y A. Zabalza Cerdeiriña (2012) *Innovación y cambio en las instituciones educativas*. Rosario: Homo Sapiens.

Fecha de presentación: 6/4/2018

Fecha de aprobación: 4/5/2018

RESEÑAS DE LIBROS



Ocaño, J. (2018). *La escuela en el discurso crítico de la sospecha*. Montevideo: Autoedición. 1era. Edición, 208 pp.

Por Patricia Viera Duarte¹

Este libro, que aún no acaba de salir de imprenta, constituye un interesante análisis de la escuela a la luz de la filosofía crítica contemporánea. El autor traza un itinerario que marca un recorrido por algunas de las formulaciones más típicas de lo que podríamos denominar “la tradición anticapitalista del pensamiento crítico contemporáneo” y de las formas de entender la escuela desde cada una de ellas.

Se trata de un recorrido esquemático por una selección de lo que el autor considera las expresiones más pertinentes de la crítica inspirada en los llamados “maestros de la sospecha”: Marx, Freud y Nietzsche. Estos pensadores, que inspiran las principales expresiones del pensamiento crítico contemporáneo según Ocaño, nos llevan a un nivel en el que, superando la sospecha sobre las cosas que habíamos aprendido de Descartes, alcanza a aquello que aún se mantenía incuestionable: la conciencia.

El *leitmotiv* del libro aquí reseñado es la conciencia. El autor reconoce que “desde Descartes, Kant y Hegel es el elemento clave de interpretación del hombre y de toda subjetividad política moderna”. Pero que en el marco filosófico inspirado en los citados maestros de la sospecha ya no es posible concebir al sujeto fundador de sí mismo y de la realidad sino más bien como resultado de fuerzas o inercias que lo trascienden. Deja de ser el centro del mundo, dueño de sí mismo, de la moral, la historia o la racionalidad y pasa a ser una expresión de la historia o del inconsciente. La conciencia pierde, por lo tanto, su soberanía en el mundo.

Sin embargo, aunque la conciencia puede ser configurada o afectada externamente por distorsiones cuyo origen está en los eventos o experiencias con/en el mundo, ella es la clave del poder moderno y, consecuentemente, de la lucha por la emancipación. En la modernidad es precisamente la conciencia ilustrada un prerrequisito para la libertad y el gran motivo de la lucha a ser librada. Allí la escuela tiene mucho por decir y el autor revisa algunas expresiones de la pedagogía desde ese marco crítico en el que la educación se inscribe en la misma lucha política que adopta la forma de crítica ideológica.

Este es el primer escenario de los cuatro que define a modo de escalas en un viaje que comienza a finales del siglo XIX con el predominio de Marx en el pensamiento crítico. Opina que desde allí se concibe una escuela inequívocamente condicionada por las estructuras desde donde se la propone, pero con un inmenso potencial de contribuir a la transformación del hombre y de la sociedad. Como vimos, se trata de una perspectiva crítica humanista en la que la conciencia es el principal campo de la acción liberadora y propositiva por la vía de la crítica ideológica.

El segundo escenario propuesto puede ser ubicado en la década de los 40 del siglo XX con la irrupción del neomarxismo de la Escuela de Frankfurt en el que se incorporan las tesis freudianas. Según el autor esto supone ciertos desplazamientos conceptuales que indican un alejamiento de algunos conceptos centrales del marxismo clásico. El consabido “giro a la superestructura” en los análisis de la Teoría Crítica frankfurteana ha sido el punto de partida para otros desplazamientos conceptuales como el de la reconceptualización del papel histórico del proletariado, la revalorización del papel del intelectual y, principalmente, la sustitución del problema de la ideología por una especie de “equivalente funcional” que es el problema de la racionalización. Según el autor no se abandona la noción de ideología ni la forma de entender su funcionamiento en las sociedades contemporáneas, pero ya se opera un desplazamiento en el que estas nociones parecen subordinarse a las cuestiones de racionalidad.

¹ Universidad de la República (Uruguay) / pviera99@gmail.com

Adorno y Habermas son los elegidos por el autor para introducirnos en la comprensión de este pensamiento y de sus repercusiones en la educación. En ese nuevo marco filosófico la escuela es concebida aún como una esfera de posibilidades desde donde formar el ciudadano crítico. Aunque la lucha ideológica parece tomar otros rumbos, ya que el énfasis parece puesto en la crítica de la racionalidad, aún se mantiene en la esfera de la conciencia.

Ocaño asegura que en el tercer escenario en los años 60 y 70 de ese mismo siglo, el estructuralismo reproductivista, se suma a la diversidad y enriquecimiento de la crítica. Desde esa perspectiva se genera una visión pesimista de las posibilidades de la acción escolar en la que ya no se puede concebir ninguna lucha con éxito desde allí. La ideología sigue siendo tema de análisis, especialmente en los aportes de Althusser, pero ya no se la concibe en el marco del humanismo crítico original. La eficacia del engaño ideológico, para esta perspectiva, ya no opera en el plano de la conciencia sino en el de las prácticas objetivas donde a menudo se contradice las determinaciones de aquélla.

En la obra queda planteado cómo desde estas teorías reproductivistas es imposible la formulación de cualquier pedagogía. La escuela, que es abordada en términos de sus determinaciones estructurales, solo puede inscribirse en los procesos de reproducción de la estructura social atendiendo a las demandas del capitalismo; entonces ofrece una introducción a las tesis de Althusser, Bowles y Gintis, Bourdieu y Passeron y Baudelot y Establet sobre estos asuntos.

El cuarto escenario lo define en los años 80 y 90, aún en el siglo XX, cuando el posestructuralismo, la crítica genealógica y el pensamiento posmoderno representan un alejamiento definitivo del marxismo. Si en las expresiones anteriores aún podíamos encontrar vestigios de Marx y Freud, aquí el único maestro de la sospecha sobreviviente en la crítica al sistema parece haber sido Nietzsche. En ese marco la escuela es arrinconada a la sórdida función de ser un espacio de encierro, de disciplinamiento y normalización. Ideología es un concepto que ya no resulta funcional a este esquema analítico y por lo tanto es abandonado y sustituido por el de poder. Foucault y Deleuze son las figuras destacadas por Ocaño, aunque inmediatamente integra también lo que en su opinión son versiones neoconservadoras en los análisis de Derrida y Vattimo

Por último, en ese mismo escenario, visualiza la irrupción de algunas expresiones de la crítica que denomina “la nueva crítica” en la que integra el posmarxismo de Laclau y Mouffe (en los que, a despecho de lo que se esperaría de esta perspectiva, no se abandona el proyecto revolucionario, por el contrario, se lo concibe como campo de acción dentro de la lógica política de la democracia radical) y también los análisis de autores como Badiou y Žižek quienes pretenden revitalizar al marxismo asociándolo a las tesis lacanianas, o incluso a Sloterdijk y su tesis de la racionalidad cínica que interpela contundentemente las pretensiones marxistas de crítica ideológica.

Si la escuela tiene mucho que decir en un escenario moderno de lucha ideológica, se pregunta el autor:

...pero, ¿qué puede decir en escenarios en el que la “falsa conciencia ilustrada” –una “conciencia cínicamente lúcida” que es la expresión de una radical ironización de la ética y de las conveniencias sociales- echa por tierra toda esa tradición ilustrada moderna (incluidos los maestros de la sospecha)?” (Ocaño, 2018 p.13)

Estas nuevas expresiones, en general, al tiempo que articulan una sólida oposición al neo conservadurismo posmoderno, proponen un regreso a Marx y Lacan. Se retoman ciertas nociones marxistas abandonadas por el pensamiento posmoderno como la de ideología. Se aventura a proponer que desde este nuevo enfoque crítico es posible la revalorización de la escuela en tanto bastión de la lucha por el significado, en oposición al relativismo semántico derivado de un supuesto escenario pos ideológico.

La revalorización del espacio escolar como bastión del significado implica considerarlo capaz por eso de restaurar la emergencia de un nuevo sujeto político en el que conceptos como *conciencia* e *ideología* recobran un papel central. El texto que el autor ofrece es un ejercicio de análisis teórico de la educación escolar a la luz de las distintas teorías críticas seleccionadas, en definitiva un ejercicio de filosofía de la educación cuya virtud para el lector quizás sea la de ofrecer una introducción a estos asuntos y aportar elementos para la problematización de la educación hoy.

Fecha de presentación: 20/2/2018

Fecha de aprobación: 5/3/2018



Pérez Lindo, A. (2018). *El uso social del conocimiento en la universidad*. Buenos Aires: UAI Editorial/Teseo.

Por Charlie Palomo¹

Una brecha irresuelta

En el principio: la desnaturalización. Aparece como un vínculo dado el que tienen las universidades con la producción y distribución del conocimiento. Pérez Lindo no lo admite tan fácilmente. Sutil y filoso dice: "...si uno analiza las instituciones universitarias comprobará que la mayoría se dedica a dar cursos para formar profesionales". Con metodología a lo Morin, presenta en este pequeño holograma toda la crítica de su pensamiento que atraviesa este libro por completo. Entonces se da espacio para un recorrido tan exquisito como erudito por la historia de la gestión del conocimiento en la universidad. Insoslayable. Muestra y demuestra como "Una universidad puede tener un gran nivel académico pero no tener la capacidad para transmitir los saberes a la sociedad". Insiste, profundiza, avanza: "...puede tener muy buenos profesores e investigadores y no tener políticas del conocimiento". Llega al nodo de su pensamiento en el cruce de política y gestión del conocimiento con dos definiciones contundentes. Que con toda intencionalidad las pone juntas, en un mismo párrafo, en la página 15.

Si la idea de conocimiento (su política y su gestión) no se ubica en el centro de la actividad universitaria, ¿quién y qué ocupa ese lugar? Sin eufemismos: "...las subculturas endogámicas predominantes". Esto es, diversos actores con diversos intereses (todos centrados en sí mismos). Así, "...la idea de la universidad inteligente todavía no se ha abierto paso". Agregamos, desde los noventa distintos modelos de universidad innovadora constituyen un fabuloso compendio de lo no hecho. Deuda aceptada, no pagada.

¿Y por qué no se avanza? Tal vez una clave sea el brete señalado entre lo que tiene que ser hoy inmediatamente y lo que fue allá lejos y hace tiempo. Indica: "Vivimos casi siempre dominados por las coyunturas y los paradigmas del pasado son los que rigen las respuestas dominantes" ¿Dónde se podría aplicar académicamente la gestión del conocimiento? En la reorientación de la actividad científica, el desarrollo de una organización inteligente, el currículo inteligente (con una definición inevitable en la página 53), y la biblioteca total y el aprendizaje permanente, dice Pérez Lindo. Y lo analiza con una mirada claramente no instrumentalista. Porque lo que está en juego es el devenir colectivo: "El futuro de la sociedad depende de cómo utilicemos los recursos de la educación, de la ciencia y la tecnología para resolver nuestros problemas". Aquí su peor pesadilla.

Pérez Lindo no acepta y no aceptará el divorcio entre la disponibilidad de recursos y la no preocupación universitaria por la solución de los conflictos. Hace más de veinte años que viene escribiendo sobre eso.

No admite el choque de la gestión del conocimiento dentro de las instituciones de educación superior con la cultura burocrática, la ideológica, la mercantil, la corporativa, la científica. Aun, "...la institución universitaria puede encerrarse en la torre de marfil del academicismo o el cientificismo". Cuando podría cambiar su gestión pedagógica, su gestión de la información, sus programas científicos y tecnológicos, sus programas de extensión y transferencia, su gestión de conocimiento y socialización.

Aparece el filósofo más profundo en el momento en que bucea en el propio proceso de conocimiento y sus modelos. En la trama de la lengua, el lenguaje, el discurso, las ideas y las creencias deja claro su postura respecto de la verdad.

Ingresa en el estudio de la integración entre ciencia, desarrollo, sociedad, universidad y elabora una impresionante crítica al desarrollismo universitario. Después de analizar el modelo alemán, el chino, el norteamericano y el latinoamericano, y apoyado en la idea inicial del poder que otorga el conocimiento y la impulsión de las agencias internacionales de las univer-

¹ Universidad Nacional de Tres de Febrero/ charliepalomo@gmail.com

sidades como palanca del desarrollo, asegura: “Todo ese esfuerzo no dio los resultados esperables”. Porque se pensó que el crecimiento de la matrícula de estudiantes y la nómina de centros de investigación automáticamente generaría mejoras en la resolución de los problemas sociales. Y remata que por factores económicos, sociales y culturales, los actores intervinientes se muestran poco interesados en cambiar la situación. Las transformaciones no son aisladas. Implican una mudanza de modelo de pensamiento, políticas de conocimiento y sus dispositivos de gestión. Un todo (des)articulado.

Entonces, la pregunta del overview que lo eleva: “¿Podemos imaginar pese a todo una humanización de la economía, de la ciencia y la tecnología?”. Y aparece el Pérez Lindo más auténtico. El que acompaña el análisis más agudo y la crítica más lapidaria con el mensaje de una prospectiva esperanzada. Se puede pensar un cambio con un actor social liderándolo: la universidad. Menuda tarea le requiere. Pequeña actitud de coherencia le demanda.

El desafío que plantea es tan inmenso como valioso y necesario: hacer que se amen ser y conocer, futuro y educación. Con un objetivo: “Podemos afirmar entonces que la educación es en sí misma la base para crear condiciones de futuro en la historia de la humanidad”.

El recorrido por la educación superior de la región y del país, con especial énfasis en los posgrados diagnostica que los programas no tienen suficiente estructura, presupuestos ni cargos estables. Y la atraviesa un nodal rechazo al conocimiento. Para colmo de males, los empresarios no parecen dispuestos a invertir en la formación de sus empleados ni en el desarrollo de las innovaciones tecnológicas, y los estados no tienen en sus agendas el conquistar el futuro mediante el conocimiento.

Si bien el conocimiento no es un invento de esta época (presente en la sociedad agrícola, la industrial y posindustrial) las transformaciones en su derredor ameritan un replanteo del concepto. En ese marco, Pérez Lindo observa: “...las TIC provocan tales cambios en los procesos cognitivos que estamos obligados a revisar las teorías del conocimiento que circulan en el mundo académico y escolar”. En una lectura *vis-à-vis* de lo virtual y lo presencial, pone en jaque a lo real y al realismo. Y desliza: “Los sistemas educativos todavía viven en el mundo preinformático pero de hecho se encuentran alterados por la cultura de las TIC. La incongruencia entre la cultura escolar tradicional y la nueva realidad es una de las causas del malestar en las instituciones educativas”. Siempre en tono de optimismo, marca que Internet hace posible caminar en el sentido de una democratización del conocimiento no sin quebrar el etnocentrismo académico.

En el final, el comienzo: El conocimiento, los graduados, el rol de la universidad. La sociedad ha abierto nuevos circuitos de conocimiento. Pero aun el hiato entre los recursos disponibles y los problemas emergentes es enorme. Puntualiza: “Las universidades deberían involucrarse en estrategias para salvar esta brecha...”. Hasta aquí el capitalismo cognitivo se ha expandido reproduciendo las asimetrías. Consecuentemente: “Se necesita construir un modelo de desarrollo inteligente y solidario, con uso intensivo del conocimiento y con equidad”. E insiste: “El uso social del conocimiento se encuentra en el centro de la escena como el tema que puede descubrirnos nuestras posibilidades desaprovechadas”. Para eso habría que desarmar el predominio de los modelos rentísticos, clientelísticos, oligárquicos, corporativos o excluyentes.

Queda en las universidades alcanzar el modo 3 de producción de conocimiento. Acercar los recursos cognitivos con los problemas de la gente. Y si bien no sabemos lo que se viene: “no podemos seguir expandiendo sin objetivos estratégicos definidos nuestras actividades universitarias y científicas”.

Fecha de presentación: 19/4/2018

Fecha de aprobación: 26/4/2018



Rascovan, S. (2016). *La orientación vocacional como experiencia subjetivante*. Buenos Aires: Paidós.

Por Cecilia Kligman¹ y Liliana Rey²

El libro de Sergio Rascovan convoca a profundizar en el campo de la orientación vocacional desde la perspectiva crítica y el psicoanálisis manteniendo la continuidad de sus desarrollos académicos con temas referidos a los jóvenes durante una etapa de transición en el trayecto educativo que los vincula a las elecciones vocacionales.

Podemos citar algunas de sus obras previas que dan cuenta del recorrido hasta el momento en este campo profesional y muestran su línea de pensamiento en coherencia con el respeto por las singularidades que viven en la comunidad, desde la psicología comunitaria: 2005, *Orientación Vocacional. Una perspectiva crítica*; 2010, *Las elecciones vocacionales de los jóvenes escolarizados. Proyectos, expectativas y obstáculos*; su reescritura en 2012 de *Los jóvenes y el futuro Programa de orientación para la transición al mundo adulto* y en el 2016 esta obra “*La orientación vocacional como experiencia subjetivante*” en la cual aborda lo vocacional como oportunidad para transformar la pregunta tan habitual que se les formula a los jóvenes al finalizar sus estudios secundarios “*¿y ahora qué vas a estudiar? ¿Qué vas a seguir? ¿Qué vas a hacer?*” por la apropiación de la pregunta desde el mismo joven y entonces nos propone un espacio y un tiempo para la orientación al servicio de los jóvenes durante esas transiciones que lo habiliten para decirse a sí mismo “*¿qué me pregunto yo en estos momentos?*”. La perspectiva de Rascovan alienta a pensar desde esta pregunta para que advenga alguna verdad desde el mismo sujeto.

El autor reconocido en la comunidad educativa de orientadores por sus producciones escritas, su desempeño clínico docente y su invitación a elaborar los temas de la orientación tanto en su teoría como en sus prácticas como unidad dialéctica en escenarios sociales actuales, reitera nuevamente la propuesta de cuestionar y superar las modalidades profesionales adaptacionistas, comúnmente conocidas por la aplicación de técnicas que “supuestamente” evalúan habilidades para orientar. Rascovan invita a tomar posiciones sostenedoras de los procesos complejos y desafiantes que nos plantea el mundo actual en su inestabilidad para construir justamente experiencias subjetivantes en orientación vocacional. Señala así un corrimiento pedagógico necesario por parte de las / los profesionales de la orientación y subjetiviza al joven en sus experiencias siempre únicas, tanto las que tiene que vivir en esos momentos de incertidumbre como las que proyecta a futuro.

Encuadra la tarea de los orientadores considerando la subjetividad socialmente instituida que recurre operativamente a una posición activa en la intervención señalando así la diferencia de la clínica en orientación vocacional respecto de la clínica psicoterapéutica.

Como siempre lo hace compromete su pensamiento respecto del estado político y social de esta época en la cual enfrentamos una realidad difícil en términos de empleo, como es la situación de los jóvenes, especialmente de quienes cuentan con pocas condiciones y oportunidades sociales para desarrollarse, aunque el estado global diga lo contrario. Ser concientes que todo proyecto de vida conlleva cierto nivel de incertidumbre, porque no es posible predecir todo lo que sucederá a futuro, y encontramos frente al reto de aprender a convivir con la incertidumbre, que en ocasiones se acrecienta debido a los cambios vertiginosos en aspectos como la tecnología, la economía y el mercado de trabajo, son variables que atraviesan los procesos de orientación vocacional. Lejos de responder a las cuestiones de mercado o adecuarse objetivamente para construir proyectos vocacionales, la propuesta es atravesar la situación crítica desplegando el potencial creativo, aún bajo las amenazas de exclusión en un escenario de crisis que no resulta pasajera, y que contradice el discurso que defiende el proyecto neoliberal. El proceso de Orientación Vocacional oficia de un paréntesis en la vida del sujeto para que advenga alguna verdad sobre sí

¹ Universidad Nacional de Tres de Febrero, Carrera de Especialización Orientación Vocacional y Educativa – APORA / UNTREF / ckligman@untref.edu.ar

² Universidad Nacional de Tres de Febrero, Carrera de Especialización Orientación Vocacional y Educativa – APORA / UNTREF

mismo, nos dice el autor, para lo cual las preguntas y la creatividad ofician como los andamios que sostienen las tareas al interior del proceso mismo y dan lugar a lo singular de cada decisión. Cada proceso de orientación vocacional será distinto de otros tal como se ejemplifica con la casuística incorporada.

El texto está organizado en seis capítulos que se inician con el recorrido en la configuración del campo de la orientación a través de una breve genealogía de la orientación vocacional; plantea las problemáticas vocacionales en el escenario social actual que van delineando los itinerarios de los jóvenes al finalizar su escolaridad secundaria para profundizar teórica y prácticamente en la clínica de estos procesos desde el paradigma crítico. Dispone a esa altura del texto un ordenamiento interesante para la práctica orientadora, sin ser secuencial para la intervención, a la que denomina *“La clínica de las cuatro E: Escucha, Espera, Elaboración, Elección”* que en su conjunto ordenan el proceso de orientación vocacional en su construcción, deconstrucción y reconstrucción. En estos procesos los Profesionales de la Orientación Vocacional, los POV como los denomina Rascovan, apostamos a la búsqueda del proyecto reflexivo que alejado de las certezas, de la exactitud, permite dar curso al dispositivo en el cual quien elige pueda responsabilizarse por ese acto de elegir en el contexto socio histórico actual.

Si bien se centra en el período de la vida juvenil, no quedan excluidas las posibilidades de generalizar esta clínica de la orientación vocacional a diferentes transiciones vitales de los sujetos. Incluye la *“Caja de herramientas”* para los profesionales de la orientación que despliega los aspectos simbólicos del jugar como una invitación a intervenir para subjetivar a los consultantes.

Los sujetos en la orientación vocacional, relata Rascovan, también podrán participar de programas más amplios que la consulta personal en el consultorio, con la orientación de los agentes educativos que tuvieron capacitación a través del programa virtual de su autoría *“Dar PIE. Pensar, intercambiar, elegir”* programa de capacitación dirigido a miembros de la comunidad educativa y tutorado por orientadores vocacionales. Este programa tuvo vigencia en todo el país hasta el año 2016 lamentablemente sin continuidad actualmente, y en él también se enfoca la búsqueda, la selección y la elaboración de la información desde la clínica orientadora. De esta manera siempre está presente la experiencia subjetivante de quien elige. Tal como dice el autor *“Por eso, podemos señalar que las prácticas subjetivantes pueden –y deben– promoverse en el campo educativo, comunitario y, desde luego, en la clínica”*

Acompañan el texto narrando sus experiencias clínicas cuatro profesionales de la orientación: Daraio Vanina, Gullco Adriana, Levy Daniel y Murray Tomás quienes exponen mediante el relato de los procesos individuales realizados como trabajaron desde sus intervenciones y reflexiones sobre la práctica, señalan los alcances y los límites de la tarea. Estos relatos dan también evidencia de experiencias subjetivantes en nuestro campo tanto para los sujetos que les consultaron como para los POV.

Lejos de enseñar una forma de orientar, nos acerca a impulsar las articulaciones de la teoría psicoanalítica y el análisis de lo ocupacional contextualizado desde la perspectiva crítica con los aspectos creativos disponibles para cada orientador donde lo vocacional se entrama a partir de los diversos vínculos construidos con las personas, las actividades, los lugares y los aprendizajes a lo largo de la vida Trama que se va tejiendo con los variados *“objetos”* de la realidad social, objetos vocacionales, para abrir posibles realizaciones subjetivas.

El texto caracteriza al sujeto consultante como miembro de una sociedad que es acompañado a pensar el lugar que le gustaría ocupar en ella, los obstáculos que pueden surgir y los distintos caminos por los que poder transitar. En este mismo sentido los profesionales de la orientación son incentivados a reflexionar y participar de políticas públicas que sostengan la práctica fortaleciendo la experiencia subjetivante.

Resulta así un libro para la formación de orientadores vocacionales que se inician en el campo y para aquellos que no renuncian a la elección de ser profesionales para continuar con el desafío de orientar vocacionalmente en épocas de incertidumbre sosteniendo lo que nos caracteriza como seres humanos que es la humanidad misma.

Fecha de presentación: 3/4/2018

Fecha de aprobación: 10/4/2018



Fernández Lamarra, N. (org.)(2017). *Políticas, actores y prácticas. Estudios sobre Política y Administración de la Educación III. Sáenz Peña: UNTREF.*

Por Elisa Lucarelli¹

Disponible en:

<https://www.google.com/url?q=https://www.dropbox.com/s/myz8rtdf19j2m49/Libro%2520Investigaciones%25202014-2015.pdf?dl%3D0&sa=D&source=hangouts&ust=1529789134876000&usg=AFQjCNHlwtDQ334xGtsBvnlynm4kRwdAA>

En primer lugar quiero agradecer la oportunidad de presentar ante colegas, investigadores formados e investigadores en formación, las impresiones que me ha producido la lectura de este libro, con resúmenes de 19 investigaciones en el área de educación, donde se abordan multiplicidad de temáticas de interés. Y lo haré desde mi doble rol de coautora de investigaciones y lectora en esa área de educación. Como investigadores nos preocupamos por ella, en su integralidad, más allá de nuestro ángulo específico de investigación, en mi caso la Pedagogía y la Didáctica Universitarias (lugar desde donde presentamos dos investigaciones con equipos liderados por Gladys Calvo y Patricia Del Regno). Y desde allí es que quiero compartir con ustedes el por qué me interesa el abordaje de esta obra, intentando a mi vez motivarlos pedagógicamente para que incursionen en él más allá del propio campo...y en cuanto a los autores más allá de ver editado el resultado del trabajo de su equipo de pertenencia...

Y por qué me interesa? Por la amplitud y heterogeneidad de los temas y a la vez por ser oportunidad de una construcción colectiva (por supuesto que coordinada por Norberto Fernández Lamarra, con la colaboración de Pablo García y también de Julieta Claverie). La obra evidencia, a través de esta antología, el trabajo de un colectivo, el colectivo de los investigadores en educación UNTREF, que, a más de dos décadas de la creación de esta institución, se sigue ensanchando. En el libro actual, tercero de esta iniciativa feliz, vemos equipos fundadores de este espacio de difusión, que están presentes desde el primer volumen (con investigaciones del período 2010-2012), y grupos nuevos, que se incorporan a partir de la presente publicación. Esto habla de un proceso que se acrecienta y que se tiene que ir afirmando con el apoyo necesario...

A la vez muchos de esos equipos pioneros muestran investigaciones que son prolongación, secuencia de una o dos anteriores; se refieren explícitamente a las "líneas de proyectos anteriores", a su "segunda etapa", a la "continuidad"; es más: uno de los equipos menciona que la Investigación del período 2014-5 es la cuarta fase orientada ahora a la validación de un instrumento de intervención en su área profesional. Otras retoman investigaciones anteriores, de una década atrás para analizar procesos institucionales en su devenir a la situación presente... A mi entender esto habla de la pertinencia de los problemas enfocados, de su potencia y fertilidad para expresarse y estudiarse desde distintos ángulos y con distinta intencionalidad y profundidad. Y también de los tiempos largos y procesos lentos propios de la investigación, contrastantes con el de otras prácticas del mundo académico y de la profesión. Tiempos y lentitud muchas veces no contempladas, escasamente respetadas por las normativas, a su vez compelidas por otros apremios burocráticos de la sociedad del rendimiento; apremios externos a esas prácticas y normativas exigidas al no lograr **comprender** que ese ritmo es propio de la naturaleza del trabajo científico. Dice Chul Han que *los logros culturales de la humanidad se deben a una atención profunda*. Agrega, (al reflexionar sobre la lentitud y la necesidad de detenerse a mirar con una mirada larga y pausada) que en función de esto se dan las condiciones de tolerancia en las que un caminante se anima dar un movimiento completamente nuevo: "Correr no constituye ningún modo nuevo de andar, sino un caminar de manera acelerada" (2012:36).

El otro punto que me entusiasma del libro es el trasfondo de la relación contexto social-educación que, más explícitamente en algunos aportes y veladamente en otros, se evidencia en las investigaciones. Estas se definen por su carácter de estar y ser

¹ Universidad Nacional de Tres de Febrero- Universidad de Buenos Aires / elucarell@gmail.com

contextualizadas en la situación social de nuestro país, histórica y presente, y desde allí en la de esta comunidad universitaria de la UNTREF y de su entorno. La crisis neoliberal se expande en el mundo occidental en todas sus dimensiones... y la educación y la Argentina no escapan de ella; crisis que se da, al decir de uno de los investigadores Pérez Centeno), en “un contexto de mayor deterioro y precariedad social que agravaron la fuerte desigualdad característica de América Latina” (2017:79). Este escenario se perfila con mayor o menor intensidad en las investigaciones de este libro, abriendo al lector la posibilidad de comprender la problemática educativa más allá de sus expresiones particulares y de sus dimensiones específicas. Así, por ejemplo, el tema de la inclusión atraviesa investigaciones que lo abordan desde encuadres y metodologías diferentes, como son las desarrolladas por los equipos de Lidia Fernández (desde el análisis institucional), de Hernán Amar (desde la dimensión político educativa), de Kligman (desde el ángulo de la Orientación Vocacional), sólo para mencionar algunos dentro de los muchos que se refieren a esta problemática. Y en todos los estudios se advierte que los investigadores hacen propio lo que expresa el Secretario Jacovkis en el Prólogo del Libro *el compromiso de la UNTREF por la educación pública y su interés por colaborar con las políticas públicas que permitan mejorarla*.

También y por cuestiones propias de mi rol de investigadora y docente, considero que el libro brinda aportes para los implicados en la formación de grado y posgrado. Y lo hace a través del contenido y de la metodología expresada en los estudios. Aportes valiosos y útiles tanto para quienes hacemos de la investigación nuestro metier en el campo de la educación y de las ciencias sociales en general, y en especial para los estudiantes de grado y de posgrado, quienes se están formando, en distinto nivel y con distinta intencionalidad) para construir las habilidades del quehacer investigativo. Quienes dirigimos tesis sabemos del valor que tiene para los investigadores jóvenes durante el proceso de elaboración del diseño, contar con esta información, no sólo en lo relativo a la contribución de sus resultados al campo específico de referencia, sino principalmente a los meollos metodológicos que se explicitan en los Informes. La organización de este Libro da cuenta de esto y me parece importante marcar la variedad metodológica. Por mencionar sólo algunos se puede reconocer el uso de: el método comparativo constante, el método biográfico, el uso de las asociaciones como camino para reconstruir las representaciones sociales; los casos, la estrategia clínica, la perspectiva comparada. Desde los caminos más generales y abarcativos, hasta los senderos y técnicas particulares: análisis de documentos, de sitios web, aplicación de cuestionarios y encuestas, realización de entrevistas y de entrevistas en profundidad, estudios de casos. Si bien hay predominio de la conocida como metodología cualitativa y hoy día entendida (tal como lo expresa Sirvent) como *modo de generación conceptual*, los estudios de verificación no están ausentes.

Po último quiero rescatar de nuestra memoria institucional la realización de los Seminarios de Investigadores en Educación (recuerdo el II en el 2014), que dio lugar a interesantes intercambios entre investigadores maduros y en formación, ubicados en el grado y en el posgrado, Creo que el reeditarlos sería un aliento más para ir consolidando este colectivo institucional, así como lo constituye este acto. En fin, los invito a la lectura del libro como una oportunidad para abrirnos a la ampliación de perspectivas y miradas, y particularmente para nosotros como parte de la comunidad UNTREF, constituirlo en un lugar de encuentro de los profesores investigadores en el área entre sí y con los estudiantes de posgrado.

Fecha de presentación: 16/4/2018

Fecha de aprobación: 19/4/2018

Bussi, E., Mantiñán, M., Bonilla Muñoz, M., Nievas, A., Machado, M., Pignataro, G., Pregliasco, M., Ojeda, M., Armella, J., Dafunchio, S., Langer, E., Schwamberger, C. (2018) *Silencios que gritan 2, relatos urbanos en primera persona*. Córdoba: Baéz Ediciones.¹

Editado por Silvia Grinberg y Yanina Carpintieri.

Por Henrike Neuhaus²

“Silencios que Gritan 2” forma parte de una serie de producciones artísticas, fotográficas y audiovisuales realizadas en el marco del trabajo de investigación y extensión que realiza el Centro de Estudios en Desigualdad, Sujetos e Instituciones (CEDESI, Escuela de Humanidades, UNSAM) conjuntamente con escuelas secundarias públicas emplazadas en contextos de extrema pobreza urbana y degradación ambiental (Curutchet y Grinberg et al. 2012). Las escuelas están ubicadas en el primer cordón del Área Metropolitana de Buenos Aires (AMBA), concretamente en la localidad de José León Suárez, Partido de San Martín, Provincia de Buenos Aires, Argentina. Este área del llamado Conurbano bonaerense, registra los índices más altos de vulnerabilidad y exclusión social, según el censo poblacional de 2010 (INDEC, 2010). Ahí se encuentran asentamientos y villas miseria que desde la segunda mitad del siglo XX, sobre todo desde la época del proceso de reorganización nacional (1976-1982) aumenta población y territorio. Desde entonces se fue transformando en un espacio urbano donde se profundizan las desigualdades sociales empujados por las crisis económicas y sociales que se produjeron desde finales del siglo XX.

El resultado “Silencios que Gritan 2” es un acopio de fotografías, dibujos y relatos realizados en diferentes talleres en escuelas de José León Suárez. El libro luego de la introducción a cargo de la editora Silvia Grinberg directora del equipo, se inicia con la sección “Calle (foto) jeando”. Allí a través de la producción de los jóvenes se delinear las calles que atraviesan al barrio y hasta llegar la escuela. La segunda parte es la selección de obras que se hicieron en el marco de la muestra en homenaje a la obra del pintor Ernesto de la Cárcova. El taller “Ventanas del barrio” llena el ver con el narrar lo que se ve. En la penúltima sección “Mitos, instrucciones y relatos urbanos” oscilan y se mezclan relatos sobre duendes, cuerpos fraccionados e interacciones con personas desconocidas y sus ilustraciones. El libro culmina con narraciones biográficas, en donde los estudiantes fijan momentos de su vida, como las imágenes al principio, por medio de la palabra escrita.

Para posicionar esa obra en el marco académico de “relatos urbanos en primera persona” se ofrece describir el trabajo del CEDESI y el antecedente de 2012 “Silencios que gritan”.³ Desde hace más de diez años el equipo de investigación conformado por distintas disciplinas de las ciencias sociales y humanas lleva adelante su búsqueda de metodologías para “formar estudiantes, investigadores, y docentes en temas educativos y de infancia y juventud, combinando un nivel académico de excelencia con un compromiso ético y político con los derechos humanos, en particular de niños/as y jóvenes, y la justicia social.”⁴ Uno de los modos más exitosos de interpelar a las pedagogías tradicionales es con talleres creativos y participantes activos. Los integrantes del equipo se acercan a las escuelas y proponen armar proyectos relacionados a diferentes materias en conjunto con los docentes de las escuelas. Los resultados de estos proyectos pueden variar entre cortometrajes, fotogra-

¹ Edición accesible online: https://issuu.com/cedesi/docs/silencios_que_gritan_2_relatos_urba

² Goldsmiths University of London / h.neuhaus@gold.ac.uk

³ Grinberg, S., Carpintieri, Y., eds. (2012) *Silencios que Gritan*. Córdoba: Baez Ediciones. https://issuu.com/cedesi/docs/silencios_que_gritan?utm_source=conversion_success&utm_campaign=Transactional&utm_medium=email

⁴ http://www.unsam.edu.ar/escuelas/humanidades/centros/cedesi/_presentacion.asp

fías, o manualidades. Todos los materiales producidos son utilizados para que los participantes puedan reflexionar sobre su mundo y el mundo. Las distintas disciplinas que componen al equipo enriquecen las miradas en torno al campo de investigación. Regularmente, se analizan los registros sobre los talleres acompañados por una profunda lectura teórica.

Las universidades históricamente funcionaron, en muchos casos, como torres de marfil que crean pocos lazos con el mundo o con los sujetos que investigan. Así, solamente dentro de la academia se hace escuchar al estudiante cuya voz está silenciada o ignorada en ámbitos de la ciudad que ya no corresponde a la idea de una ciudad limpia que plantea Foucault (1999). Tal como expresa un estudiante en uno de los talleres: “Para que nos vean tenemos que prender fuego todo, nunca nos escuchan,” (Grinberg, Dafuncho 2016:79) Nos hizo pensar en el grito que se ha vuelto una estrategia para pronunciar la voz que aún sigue sin ser escuchada (ibid.). ¿Cómo se accede a un público para escuchar y hacer entender lo que ya están comunicando a gritos? Fruto del pensamiento de ir más allá de la palabra es el primer libro, “Silencios que Gritan” (2012) que contiene fotografías del barrio y escuelas que hicieron los alumnos de los primeros talleres. Las tomas, sin texto explicativo alguno, parecen formar parte de un álbum de fotos. Se capturaron momentos, que interpelan al observador, generando un debate sobre circunstancias de vida y cuestionan saberes como actitudes dejando de lado la importancia de la composición de la toma.

Aquí emerge una duda que ya fue pronunciada por G.C. Spivak (1988): en cuanto se puede pronunciar la voz o la imagen de personas que no son escuchadas en público. ¿Cómo puede el adolescente - que dijo que tiene que prender fuego todo para que lo vean y lo escuchen – hablar de sus frustraciones y contar a viva voz **sin intermediarios**? La autora formula la duda de que subalternos pese a sus intentos de hacerse escuchar siguen ignorados y lo logran casi solamente con el apoyo y a través de intermediarios que aspiran negociar entre las voces hegemónicas y las de subalternos. No obstante, Spivak no presenta ninguna solución práctica de cómo grupos de personas categorizados como subalternos logren articular su voz sin tener que gritar, prender fuego todo o recurrir a un portavoz que traduce sus gritos. Las distintas búsquedas de metodologías de parte del CEDESI tensionan alrededor de esa búsqueda de conceptual y metodológica herramientas para contestar este reproche. A partir del primer tomo de “Silencios que Gritan” se abrieron más espacios para impulsar diálogos pacíficos, pero provocativos, con el fin de hacerse entender ante los otros. Por ejemplo se llevan a cabo una vez al año la “Feria de Humanidades y Ciencias Sociales” y “El festival de cortos”⁵ en los cuales se presentan trabajos de investigación y reflexión con una variedad de modos expresivos, más allá de la mera palabra.

Otro resultado de este desarrollo es “Silencios que gritan 2”. Bell Hooks (2014) lo describiría como pedagogía comprometida dentro un marco foucaulteano. Aquella invita a los estudiantes pensar críticamente y empujar activamente el aprendizaje con el cuerpo entero que permiten el enunciado de experiencias colectivas en lugares en donde la docencia se encuentra atravesada por diversas complejidades. Donde las condiciones materiales de algunas escuelas, como obstáculos que enfrentan los alumnos para llegar al aula, la docencia se vuelve muchas veces imposible de llevar a cabo expuestos en situaciones límites. Volviendo a Spivak, que dice que los subalternos no puedan hablar por sí mismos y solamente con intermediarios, la pedagogía comprometida que se lleva a cabo en las escuelas sirve, sino para solucionar quizá para abordar el problema expuesto. Si miramos el entorno de la enseñanza pública en barrios marcados por problemas materiales que devienen existenciales también los docentes se confrontan con obstáculos de llevar a cabo su trabajo. La idea de las intervenciones ambiciona apoyar a la docencia encendiendo inquietudes, querer explorar y sobre todo proteger el derecho a la educación. No solamente los procesos, también varios productos de estas actividades colocan a los estudiantes en primera persona. Al lado de las presentaciones en contextos escolares, una idea de la serie de libros “Silencios que Gritan” es devolver algo de esa enseñanza comprometida en forma material que pueda difundirse y propiciar debates dentro y fuera de las escuelas.

La imagen de la tapa es la intervención del cuadro “Sin Pan y Sin Trabajo” de Ernesto de la Cárcova. Esa pintura que se encuentra en una de las salas más visitadas del Museo de Bellas Artes en Recoleta, Buenos Aires, retrata un problema que aún hoy continúa existiendo. Tal como las impresiones que se vuelven a repetir en los medios de comunicación se encuentran dentro del libro: imágenes de extrema pobreza, exponiendo basura, las casas de chapa y niños jugando en lugares altamente contaminados. Mirando las primeras páginas el lector puede llegar a preguntarse “¿Por qué se reproducen esas imágenes que también se muestran en los medios?” Esta sensación predomina hasta llegar a la escuela (pág.23), ahí se abre una nueva visión de imágenes que no se revelan muy a menudo y sin estar estetizados. Y avanzando cada página, el silencio que grita se vuelve una voz más clara. En el segundo capítulo, las ventanas no permanecen más vacías. De cierta forma comienzan un diálogo con las fotografías del primer capítulo. “En el zanjón hay mugre y suciedad...” (pág. 29). La conversación se despliega hasta llegar a los relatos en primera persona, que están acompañados por simples dibujos esquemáticos de los jóvenes. Entre

⁵ <http://noticias.unsam.edu.ar/2018/04/11/3o-feria-de-cs-humanas-y-sociales/>

la sencillez de las ilustraciones y los textos escritos por alumnos junto con la profesora de “Prácticas del Lenguaje” de la escuela se encuentran manifestaciones de diversas temáticas como culturas. Haciendo alusión a mitos Guaraníes, al cuerpo vulnerable e instrucciones de cómo (inter)actuar en diferentes situaciones, permite al lector llegar a entender la heterogeneidad del barrio así como preocupaciones de los adolescentes. El libro cierra describiendo momentos de los jóvenes a través de relatos. Ahí el lector se puede volver a preguntar, si algunas de las historias no habrá escuchado ya en un reportaje: “El día 5 de mayo, mi vecina encontró, a las 13:30, treinta mil pesos...” (pág. 54). Este texto que a simple vista parece salido de los medios, muy rápidamente se diferencia del reportaje que se graba en el momento de máximo fuego. Las imágenes y los textos se vuelven situaciones instantáneas, recordadas y llevadas a papel o imagen en los espacios de reflexión e interacción.

Afinando se puede posicionar este libro en un área liminal. No es un ensayo para una revista académica, ni es un álbum de fotos para que los jóvenes se lleven un recuerdo de los tiempos escolares. Lo describiría como un producto evocativo que refleja realidades vividas e interrogada desde los alumnos que invita a la pedagogía pero no sólo a hacerse nuevas preguntas⁶. De hecho, los autores del libro mencionados ante la introducción no son los autores de los relatos. Explicitado en la introducción, la función de los autores académicos fue inspirar y sobre todo acompañar la reflexión crítica y el devenir del aprendizaje en los talleres e intervenciones realizadas en escuelas emplazadas en barrios signados por la extrema pobreza. Pese a la crítica de Spivak a la labor de muchos académicos, Silencios que Gritan 2 forma un espacio de expresión, que da a los escritores de los relatos, los fotógrafos de las imágenes la posibilidad de mantener su autoría y estilo propio y no ser reducidos a un formato académico tradicional que ya empujaron varios debates y diálogos en los aulas como en casa y en las calles.

Referencias bibliográficas

Curutchet, G., Grinberg S., Guitiérrez, R.A. (2012). Degradación ambiental y periferia urbana: un estudio transdisciplinario sobre la contaminación en la región metropolitana de Buenos Aires. *Abiente & Sociedade* [11/2], 173-193.

Foucault, M. (1999). *The birth of biopolitics* (G. Burchell, Trans.). New York: Palgrave MacMillan

Grinberg, S., Dafuncho, S. (2016) Screaming Silences: Subjects and Photographs in Schools in Contexts of Extreme Urban Poverty and Environmental Decay. In D. R. Cole y C. Woodrow (eds.). *Super Dimensions in Globalisation and Education*. Singapore: Springer.

Hooks, B. ([1994] 2014). *Teaching to transgress. Education as the praxis of freedom*. New York: Routledge

Spivak, G.C. (1988). Can the Subaltern Speak?. In C. Nelson y L. Grossberg (eds.). *Marxism and the Interpretation of Culture*. London: Macmillan.

Fecha de presentación: 30/5/2018

Fecha de aprobación: 7/6/2018

⁶ En el ámbito de la antropología visual se debaten formas alternativas de ensayos, reconociendo los procesos de aprendizaje y reflexión académica para entender los diferentes mundos vividos, vea para eso las publicaciones de: Chris Wright y Arndt Schneider (2010, 2013) que debaten producciones artísticas y la labor tradicional de antropología escrita.



Piovani, J. I. y Salvia, A. (2018). *La Argentina en el siglo XXI. Cómo somos, vivimos y convivimos en una sociedad desigual. Encuesta Nacional sobre la Estructura Social*. Buenos Aires: Siglo XXI editores. 640 pp.

Por Hernán Mariano Amar¹

La Argentina en el siglo XXI. Cómo somos, vivimos y convivimos en una sociedad desigual es el nuevo libro coordinado por Juan Ignacio Piovani y Agustín Salvia y publicado por la editorial Siglo XXI. Se trata de un trabajo producido a partir del análisis de los resultados de la Encuesta Nacional sobre la Estructura Social (ENES), realizada en el marco del Programa de Investigación sobre la Sociedad Argentina Contemporánea (PISAC), y del que participan cincuenta unidades académicas de Universidades Nacionales con el apoyo desde 2012 del Consejo de Decanos de Facultades de Ciencias Sociales y Humanas (CODESOC) y el financiamiento del Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva y la Secretaría de Políticas Universitarias de la Nación.

Situada en las coordenadas de la mejor tradición histórica de los grandes estudios sociales (desde Juan Bialet Massé hasta Susana Torrado, sin olvidar los aportes fundacionales de la obra de Gino Germani), y conocedora de tales condiciones de producción discursiva del campo de las Ciencias Sociales, la nueva investigación sobre la estructura social argentina en el siglo XXI se implementó a partir del diseño de un instrumento específico para tales fines (un cuestionario ómnibus que combinó indicadores clásicos y elementos innovadores), más exhaustivo y pormenorizado que las cédulas censales o los cuestionarios de encuestas del INDEC orientados hacia el conocimiento de las regularidades sociales locales. Con una mirada nacional, estructurada a partir de un relevamiento desarrollado en 339 localidades de todas las provincias argentinas, el trabajo coordinado por Piovani y Salvia ofrece un mapa que combina cobertura total y especificidad sobre la estructura y la movilidad sociales al captar algunas particularidades regionales para su comparación interterritorial:

La ENES focalizó, como población objetivo, el conjunto de hogares y habitantes de viviendas particulares en localidades a partir de 2000 habitantes. En la Argentina, esta es en general la definición de “población urbana”. (...)

Si se tiene en cuenta la población objetivo de la ENES, los resultados obtenidos del relevamiento permiten establecer conclusiones para el 91,1% de la población argentina, ya que a nivel nacional los habitantes que residen en localidades de menos de 2000 habitantes (no incluidas en la muestra) equivalen al 8,9% del total. (...)

La encuesta PISAC se basó en una muestra probabilística, estratificada y polietápica de viviendas particulares, diseñada a partir de los datos y la cartografía del Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas de 2010.

En una primera etapa, una vez definidos los dominios de estimación, se seleccionaron 1147 radios censales de 339 localidades de más de 2000 habitantes de todas las provincias, los 24 partidos del Conurbano y las 15 Comunas de la CABA. Los radios fueron estratificados según la región/provincia, el tamaño de la población del aglomerado y el departamento (esto último sólo en los aglomerados de más de 100.000 habitantes).

Como variable de estratificación implícita se definió el nivel educativo del PSH a nivel de radio censal (media de PSH con educación universitaria y media de PSH con educación primaria o sin instrucción). (...) En una segunda etapa se seleccionaron viviendas particulares en terreno. (...)

¹ Universidad Nacional de Tres de Febrero (UNTREF) / hamar@untref.edu.ar

El relevamiento de datos fue realizado en gran parte durante el segundo semestre de 2014 y el primer semestre de 2015 por 329 encuestadores (docentes y estudiantes avanzados de Ciencias Sociales de las unidades del CODESOC) seleccionados a partir de sus antecedentes en una doble instancia (local y nacional) (Hoszowski y Piovani, 2018: 31, 32, 33 y 36).

Dados los alcances y efectos de lectura de la RELAPAE como revista académica y especializada sobre educación, se propone en esta reseña el análisis de pasajes sobre las trayectorias y capitales educativos, y las relaciones entre las juventudes, la educación y el trabajo. Para ello, se recuperan algunas ideas de las páginas escritas por Carina Kaplan y Juan Ignacio Piovani, y por Pablo Ernesto Pérez y Mariana Busso. Se reconoce, además, el respeto por el uso de algunos conceptos empleados en los estudios por tales investigadores (por ejemplo, clase social alta, media y trabajadora en Kaplan y Piovani o estratos sociales en Pérez y Busso).

En el capítulo 7 titulado *Trayectorias y capitales socioeducativos*, de la Parte II dedicada a las condiciones de vida y la materialización de derechos, Kaplan y Piovani sostienen que, a pesar del aumento de las tasas de escolarización de los sectores sociales históricamente excluidos de la escuela secundaria y la educación superior (sobre todo, a partir de la sanción e implementación de la Ley de Educación Nacional nro. 26.206/06), aún se reproducen fuertes desigualdades educativas. Estos autores definen la desigualdad como un fenómeno relacional y multidimensional relativo a la distribución diferencial de recursos, entornos, capacidades y oportunidades entre personas y grupos. La educación institucionalizada, entonces, es concebida por estos investigadores como parte de las condiciones de producción y reproducción de recursos materiales y simbólicos socialmente válidos (y legítimos) para la vida social, como por ejemplo, la distribución de tres formas de capital según la clase social y la residencia: el capital escolar, el capital de conocimiento en idiomas o lenguas extranjeras, y el capital tecnológico/informático. Analicemos algunos de los datos y conclusiones manejados por ellos.

Respecto al capital escolar, si se considera la sobreedad a los 19 y 20 años, un 34,3% de los adolescentes que asistía a establecimientos educativos aún cursaba los estudios secundarios. Si se lo corta por clase social, no se registraban jóvenes provenientes de hogares de clase alta en esta situación, pero sí en los adolescentes de hogares de clase media y de trabajadores: 10,1% y 16,4%, respectivamente. Por otro lado, los problemas de terminalidad teórica del nivel medio también mostraban diferencias a nivel regional, con tasas más altas en Patagonia, NEA, NOA y CUYO (en Patagonia, por ejemplo, mayor a 60%) y menores en GBA, Pampeana y Centro (en el Centro, por caso, apenas por encima del 20%).

Considerando el nivel educativo de la población a los 30 años y más, un 23,4% presentaba secundario completo, un 8,1% estudios terciarios y universitarios incompletos, y un 18,7% había culminado el nivel de la educación superior. Los estudios secundarios completos postulaban alcances similares en las tres clases sociales (entre 20% y 25%), pero las diferencias se agudizaban respecto al nivel terciario o universitario completo: 45% en la clase alta, 34,2% en la clase media y 12% en la clase obrera. Si se analiza por región, la información estadística muestra un porcentaje mayor de estudios terciarios o universitarios completos en la población de la CABA (36,8%) respecto a la de GBA (21,1%), Pampeana (19,1%), Patagonia (17,9%), Centro (17,8%), Cuyo (16,5%), NOA (16%) y NEA (14,7%).

Más allá de estos datos regresivos sobre la educación superior argentina, una tendencia positiva se consolidó en los últimos años: la presencia cada vez mayor de las mujeres en los estudios terciarios y universitarios. En el grupo de jóvenes de 18 a 24 años, sobre el total de estudiantes terciarios el 61,3% eran mujeres, y del total de alumnos universitarios el 59,6%.

La diferencia entre clases sociales explicaba el acceso desigual a la educación superior no universitaria y universitaria: mientras el 100% de la clase alta que accedía a este nivel se concentraba en las universidades, este porcentaje bajaba a 75% en la clase media y al 58% en la clase trabajadora. En el grupo de jóvenes de 25-29 años, la feminización era más notoria en los estudios terciarios que en los universitarios.

El capital de conocimiento en lenguas extranjeras sigue el mismo derrotero. En el nivel medio, las lenguas extranjeras no formaban parte del repertorio cognitivo del 50% de los estudiantes, con notorias diferencias entre las regiones: CABA cristalizaba un 32%, pero el NOA un 56,2% y el NEA un 68,3%. Los niveles intermedios o avanzados de un segundo idioma estaban más extendidos en los sectores de mayores recursos materiales y simbólicos, y que cursaban sus estudios en escuelas de gestión privada con jornada extendida.

Por su parte, el 72,7% de los adultos de 30 años y más manifestaba desconocimiento en el acceso y uso de otros idiomas: 37,7% de la clase alta, 57,2% de los sectores medios y 79% de los trabajadores. Si se comparan a los adultos con primaria

completa y estudios terciarios o universitarios completos, la brecha se tornaba más significativa: 90% frente al 43,8%, respectivamente. Con picos de 80% de desconocimiento idiomático no nativo para las regiones del NEA y el NOA, contrastando con el 56% de la CABA.

Al finalizar la escuela secundaria obligatoria, sólo el 5,5% de los adolescentes no poseían conocimientos informáticos. El 48,1% manifestaba contar con saberes intermedios y avanzados. De todos modos, las diferencias en los usos del capital informático/tecnológico operaban según los grupos y clases sociales: mientras todos los adolescentes de hogares provenientes de la clase alta reconocían un nivel intermedio o avanzado de saberes informáticos, sólo el 48,4% enmarcado en la clase obrera registraba esta respuesta.

En los jóvenes de 18 a 29 años con estudios terciarios o universitarios completos, el 90% manifestaba conocimientos informáticos y tecnológicos. Con una disminución significativa en las regiones del NEA y el NOA, que oscilaba entre el 15% y el 20%. En la población de adultos de 30 años y más, el 39% no poseía manejo de ordenadores y dispositivos tecnológicos, con tasas mayores para la clase trabajadora (45,7% frente al 24,7% de la clase media y 14,2% de la clase alta) y las regiones del NOA (56,4%) y el NEA (55,7%) ante la Patagonia (32,7%).

Kaplan y Piovani concluyen que las generaciones más jóvenes presentan niveles educativos formales más altos que los grupos de mayor edad, pero aún persisten fuertes desigualdades educativas fundamentalmente según la clase social y la residencia. Las mayores oportunidades y ventajas educativas se concentran en la CABA, y los mecanismos de selección/eliminación ya no se generan en los pasajes de un nivel educativo a otro, sino en el interior de los nuevos tramos escolares que se reconocen oficialmente como obligatorios o susceptibles de expansión y democratización.

En el capítulo 18 sobre *Juventudes, educación y trabajo*, ubicado en la parte III titulada Composición, prácticas y estrategias de los hogares, Pablo Ernesto Pérez y Mariana Busso explican las relaciones complejas y dinámicas entre los jóvenes, el capital cultural institucionalizado y las posibilidades de inserción en los mercados ocupacionales. Así, para estos investigadores, la condición de actividad de los jóvenes de 15-24 años de edad según el nivel de educación formal alcanzado muestra que las tasas de empleo y desocupación hasta secundaria incompleta alcanzaban el 30,1% y el 19% respectivamente, mientras que para los estudios terciarios o universitarios completos representaba en ese orden el 64,9% y el 4,7%. Esta información estadística presentaba correspondencia relativa con los estratos sociales, dado que el 45,4% de los jóvenes de 19-24 años de los grupos de bajos ingresos no había completado la escuela secundaria y sólo el 29% alcanzaba los estudios terciarios o universitarios, frente a unos sectores de altos ingresos que no completaban el nivel medio en un 28,2% y accedían a la educación superior en un 46,5%.

De todos modos, advierten estos autores, el título educativo ya no funciona como garantía de acceso al empleo, sino como una credencial que ofrece mejores posibilidades de inserción ante la menor generación de propuestas laborales que, por su parte, exigen cada vez mayores constancias de educación formal aún sin requerir la posición algunas destrezas calificadas.

Por último, según Pérez y Busso, la condición de actividad y calidad del empleo de los jóvenes de 15-24 años también está desigualmente distribuida según las regiones y el tamaño de los aglomerados. Mientras el 62,1% de los jóvenes de 18 a 24 años formaba parte de los trabajadores sin aportes, el empleo no registrado en GBA arribaba al 42% frente al 65,5% de Patagonia, Centro y Pampeana, y el 81,2% del NEA, NOA y Cuyo. Es decir que la posibilidad de acceso a un empleo formal disminuía en las regiones más pobres del país.

Para estos investigadores, el nivel de educación formal explica una parte importante de las diferencias de inserción laboral de los jóvenes de orígenes sociales desiguales. Pero, a un mismo nivel educativo, la pertenencia a grupos y clases sociales de mayores recursos materiales y simbólicos aumenta las posibilidades de acceso a un empleo estable, formal y bien remunerado. Esto puede explicarse porque, a medida que se asciende de posiciones, las personas y los grupos cuentan con mayor capital social, con redes de relaciones e influencias que funcionan como mecanismos de tracción de la movilidad social, sobre todo en condiciones económicas y sociales no tan favorables o adversas.

A modo de cierre, se puede enunciar que la nueva investigación sobre la estructura social argentina a principios del siglo XXI, coordinada por Juan Ignacio Piovani y Agustín Salvia se torna de lectura indispensable para los campos intelectuales locales y sus amagos epocales recurrentes estructurados por las variantes enunciativas de las ideologías carismáticas: aquellas que sostienen que los éxitos/fracasos se explican por la posesión/desposesión de dones, talentos y méritos individuales, y que los sujetos construyen sus posiciones sociales a partir de las elecciones personales ajenas al peso de las condiciones históricas

(políticas, económicas, sociales y culturales). Como demuestran los investigadores reunidos en este libro editado por Siglo XXI, la sociedad presenta regularidades empíricamente observables, susceptibles de ser traducidas (construidas) bajo la forma de estadísticas, y capaces de explicar las orientaciones constantes de algunos fenómenos sociales.

No somos sujetos fatalmente determinados por las coacciones objetivas (externas), por aquello de que no es dable sumergirse en reduccionismos ni explicaciones lineales varias, y porque además los agentes/agencias algo hacen con esas estructuras sociales. Mas es válido decir que aún algunas variables clásicas como el grupo, la clase social y la residencia permiten explicar, no sin mediaciones, las estrategias y prácticas de producción/reproducción sociales. Tal como nos recuerdan los ecos de las obras de Karl Marx, Emile Durkheim, Paul Lazarsfeld, pero también en cuestiones de educación institucionalizada y capital cultural Pierre Bourdieu y Jean Claude Passeron de *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*, obra publicada en lengua original en 1964.

Fecha de presentación: 23/5/2018

Fecha de aprobación: 30/5/2018



Varios Autores (2017). *Impacto en el saber y sentir docente. Puerto de novedades: transformaciones 2017.*

Por Máximo González Sasso¹

Disponible en: www.factec.usach.cl

El texto que será reseñado, es el primer libro digital confeccionado en base a los resultados de los Proyectos de Innovación Docente (PID), desarrollado por académicas, académicos, docentes por horas de clases y profesionales de la Facultad Tecnológica de la Universidad de Santiago de Chile (USACH). Se trata de un primer libro, de un total de tres, que se espera realizar de aquí al 2020 y, considera, los PID convocatoria 2012 y 2013 en las líneas de Innovación Curricular, Innovación en el Aula e Investigación para la Innovación.

A continuación se expondrá un breve resumen de cada uno de los capítulos identificando a las y los autores respectivos:

El primer capítulo que se presenta es “**El Econocity: una experiencia de aprendizaje basada en juegos**, de los autores **Freddy Herrera Espinoza y Paul Pastén Castro**”, donde se expone el aprendizaje basado en juegos (Game Based Learning), modalidad actualmente difundida en el contexto de la educación virtual, lo cual está acorde al aprendizaje activo y colaborativo que promueve la Universidad de Santiago de Chile.

El segundo capítulo se denomina “**Institucionalización de la Propiedad Industrial en el Departamento de Tecnologías Industriales de la Facultad Tecnológica de la USACH**, del autor **Lucio Cañete Arratia**”. Este trabajo presenta la Propiedad Industrial entendida como la protección del producto del intelecto humano con fines comerciales, juega un rol imprescindible en los países que buscan el desarrollo donde sus universidades suelen tener un marco institucional para comprenderla, respetarla y aprovecharla.

El tercer capítulo, “**Innovación organizacional: propuesta inicial para implementar el Reconocimiento de Aprendizajes Previos (RAP) en una Facultad de Tecnología**, de los autores **Julio González Candía y María Regina Mardones Espinosa**”, expone en el contexto chileno, especialmente con la discusión renovada de la implementación y desarrollo de un marco de cualificaciones, como a nivel de la Universidad de Santiago de Chile, con la actualización del Modelo Educativo Institucional, la necesidad de “reconocer los aprendizajes previos (RAP)” de las personas que ingresan a distintos niveles de la educación superior formal. En este capítulo se expone una propuesta teórica aplicable, preferentemente, a los programas especiales y prosecuciones de estudios.

El cuarto capítulo lleva por título, “**Conocimientos tecnológicos de entrada y actitudes de los estudiantes de la Facultad Tecnológica**, de los autores **Jaime Espinoza Oyarzún y Mario Aguilera Pérez**”. En este capítulo se expone una de las preocupaciones de la USACH, expresada en el Modelo Educativo Institucional y que está en el mejoramiento permanente de la calidad formativa que la institución entrega a sus estudiantes. Después de la acreditación han surgido nuevos desafíos y los esfuerzos están centrados en los planes de mejora para superar las falencias detectadas en el proceso.

El quinto capítulo se denomina “**Innovación curricular para la incorporación de la agroecología en la formación de grado en gestión agraria**, de los autores **Santiago Peredo Parada, Claudia Barrera Salas y Bárbara Acuña Jujihara**”. Este trabajo explica la urgente necesidad de formar profesionales bajo el paradigma de la sustentabilidad, la cual, demanda y obliga a una revisión e innovación curricular que permita incorporar nuevos contenidos y estrategias curriculares. En referencia al Modelo Educativo Institucional, de la Universidad de Santiago de Chile, que promueve la innovación curricular a través de la creación, entre otros, de nuevos planes mediante formación por trayectos y certificaciones intermedias. Este trabajo tiene por

¹ Universidad de Santiago de Chile

objetivo general diseñar un itinerario formativo de especialidad agroecológica para la articulación del pre y posgrado como programa docente del Departamento de Gestión Agraria.

El sexto capítulo lleva por nombre, **“Rediseño de la Carrera de Publicidad alineado con el Modelo Educativo Institucional**, de los autores **Armando Muñoz Moreno y Héctor Ochoa Díaz**” y nos muestra como este proyecto formó parte del proceso de renovación curricular y mejora de la formación de pregrado de la Carrera de Publicidad de la Universidad de Santiago de Chile. Se inicia el año 2010-2011 con la reformulación del Perfil de Egreso y el esbozo de un nuevo Mapa Curricular. Continúa los años 2011-2012 con el diseño del Ciclo Común y finaliza el año 2013, con el rediseño y asignación de creditaje de los ciclos Disciplinario y Profesional.

El séptimo capítulo se denominó **“Aplicación de ABP en el Aula: Estrategia Metodológica para fortalecer la autonomía y la toma de decisiones de los estudiantes de Ingeniería de Alimentos**, de las autoras **Catalina Negrete Zamorano y Elena Cavieres Rebolledo**”.

En este trabajo se expone una experiencia obtenida a través del desarrollo del Proyecto de Innovación Docente, de la Universidad de Santiago de Chile, **“Fortalecimiento de la autonomía y de la capacidad de toma de decisiones: Estrategias de aprendizaje en la asignatura Ingeniería de Alimentos II**”. La propuesta consistió en utilizar el aprendizaje basado en problemas (ABP) como alternativa pedagógica con el foco centrado en fortalecer habilidades cognitivas de los estudiantes del curso Ingeniería de Alimentos II.

El octavo capítulo se tituló **“LAB. VI Laboratorio Virtual de la Industria Chilena local**, de las autoras **María José Araya León y Alejandra Pérez Bonilla**”, en este capítulo se presenta un proyecto donde se desarrolla un proceso experiencial como piloto, que se llevó a cabo en dos versiones y que propone una plataforma educativa, de integración virtual y audiovisual a través de un laboratorio que provee y mantiene una mediateca de la industria y ofrece un espacio de aprendizaje pertinente y actualizado a los estudiantes de la carrera de Tecnología en Diseño Industrial del Departamento de Tecnologías de Gestión de la Facultad Tecnológica de la USACH, relativo a la industria manufacturera chilena, en lo particular, de la Región Metropolitana.

El noveno y último capítulo se denominó **“Licenciatura en Diseño Industrial y Desarrollo de Productos y Título profesional de Diseñador Industrial**, de los autores **Sebastián Aguirre Boza y Cristóbal Moreno Muñoz**”. En este capítulo se presenta el desarrollo de un programa académico de prosecución de estudios para la carrera de Tecnología en la especialidad de Diseño Industrial conducente a la obtención del grado de licenciatura y un posterior nuevo título profesional de Diseñador o Diseñadora. Este programa se denomina **“Licenciatura en Diseño y Desarrollo de Productos**” el cual se compromete con la formación integral del y la estudiante de Diseño Industrial en una sociedad que está en constante evolución, donde el avance del conocimiento y la tecnología nos desafían a formar profesionales con enfoque proyectual, generadores de ideas innovadoras que mejoren la calidad de vida del ser humano, su entorno físico y su comunidad.

Consideraciones finales

Asumiendo mi poca objetividad respecto de este libro por tratarse de un resultado académico de la misma institución donde desempeño un rol directivo, quisiera reconocer y valorar desde el nombre del primer volumen, **“Puerto de Novedades...”**, entendiéndolo tanto como un lugar de destino o de llegada y lo de **“transformaciones 2017”**, por todos los procesos de cambio que cada uno de los 9 capítulos del libro nos propone y nos provoca: rediseños curriculares, reconocimientos de aprendizajes previos (RAP), temáticas asociadas a la agroecología, propiedad intelectual, aplicación de ABP en el Aula, laboratorios virtuales, en fin una razón más para invitarles a leer el libro de manera crítica y reposada, para propiciar la reflexión sobre la innovación en nuestras aulas y en nuestro quehacer cotidiano en un contexto de educación superior. Señalar también que este texto gracias a la gestión editorial del equipo directivo y asesor logró ser indexado en el Book Citation Index, Social Sciences & Humanities Edition de la Web of Science (WoS) a principios de abril de este año.

Finalmente, y porque sabemos que vendrán otros libros digitales, el proyecto debiera avanzar en incorporar o más bien invitar a otras autoras y autores provenientes de otras Facultades de la Universidad y que también tienen mucho que aportar en las mismas temáticas docentes que aborda la obra completa, me refiero al **“Impacto en el saber y sentir docente”**.

Fecha de presentación: 29/5/2018

Fecha de aprobación: 7/5/2018

RESEÑAS DE REVISTAS



Dossier de la Revista Espacios en Blanco N° 27: La universidad en el siglo XXI: nuevas configuraciones, tendencias de cambios y desafíos. / Junio 2017. Serie Indagaciones.

NEES-UNCPBA-TANDIL ARGENTINA / Editoras: Marisa Zelaya; María Cecilia Di arco.
ISSN 1515-9485 / ISSN (ELECTRÓNICO) 23213-9927

Por Verónica Walker¹ y Rosana Corrado²

El Núcleo de Estudios Educativos y Sociales (NEES) de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires (UNCPBA) edita desde el año 1994 Espacios en Blanco, Revista de educación. Se trata de una publicación anual que difunde conocimientos académicos y científicos producidos en el campo de las ciencias sociales, particularmente en el área de educación.

El último número de Espacios en Blanco, el N° 27 del mes de junio de 2017, incluye un dossier titulado: “La universidad en el siglo XXI: nuevas configuraciones, tendencias de cambios y desafíos”. El dossier comprende cuatro artículos que, escritos en distintas latitudes y centrados en diferentes contextos nacionales, abordan cuestiones relevantes para el análisis de las universidades contemporáneas.

El primer artículo, “¡Última llamada al pasajero Nansen! Reflexiones en torno a la Educación Superior. Una mirada crítica”, fue escrito por el profesor e investigador de la Universidad de Salamanca Juan Carlos Hernández Beltrán. Permittiéndose una ‘licencia narrativa’ al tomar la figura del explorador noruego Fridtjof Nansen como metáfora e hilo conductor de su relato, el autor se adentra en la situación que atraviesa la educación superior en la actualidad. Recuperando la osadía de la travesía emprendida por Nansen a finales del siglo XIX en territorios polares, Hernández Beltrán se pregunta si los sistemas universitarios están transidos por la estrategia de aquel personaje nórdico. Advirtiéndole sobre la necesidad de situar la mirada en aquellas cuestiones que aún hoy suponen un freno a la modernización de los centros de educación superior, se pregunta: ¿contamos con la audacia y el coraje suficiente para abrir nuevas vías, para roturar o al menos ensayar otra universidad?

Entendiendo a la universidad como una ‘organización’ y como un ‘lugar común’, en el sentido de constituir un repertorio de experiencias compartidas reconocibles de inmediato con independencia de la geografía física en la que nos encontremos, el autor pasa revista a determinados elementos y modelos teóricos que permiten explicar el rumbo que adoptan las instituciones de educación superior. Por una parte, señala los recursos humanos como principal materia prima de las organizaciones y factor clave del cambio organizacional. El concepto de ‘fricción institucional’ le sirve como analizador de prácticas y dinámicas de la vida universitaria que involucran a equipos de gestión y grupos de profesores y que pueden convertirse en factores de retroceso o parálisis de la institución en su conjunto. Por otra parte, se detiene en los procesos de selección, admisión, formación y seguimiento de los estudiantes. Advierte que constituyen temas medulares y que la desatención de alguno de estos eslabones da lugar a una ‘ecuación fallida’ que atenta contra la modernización de la educación superior. Finalmente, apela a modelos teóricos como el de path dependence y puntuacted equilibria que permiten explicar el rumbo que adoptan las instituciones de educación superior.

El siguiente artículo, escrito por la docente e investigadora argentina Sonia Araujo, se titula “Entre el ingreso y la graduación: el problema de la democratización en la universidad”. A lo largo de sus páginas la autora analiza distintos fenómenos que se

¹ verowalk@hotmail.com/ Universidad Nacional del Sur / Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires

² Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires

han ido configurando con la masificación de los sistemas latinoamericanos de educación superior, especialmente en su país. Partiendo de reconocer el carácter global y desigual de dicho proceso, advierte sobre los rasgos singulares que adopta según las coyunturas de los diferentes países. Señala que en América Latina, a diferencia de los países centrales, la expansión matricular fue simultánea a la incorporación del mercado en la regulación de la educación superior universitaria y a la reducción del gasto público. Centrada en el caso argentino, y valiéndose del análisis de datos estadísticos, afirma que el proceso de expansión de la matrícula a través del tiempo coexiste con tres realidades que afectan la democratización externa de la educación universitaria: altas tasas de deserción o de fracaso académico, bajo número de graduados y prolongación real de los estudios más allá del tiempo previsto en los planes de estudio. Advierte, también, que se trata de fenómenos complejos y multicausales que exigen considerar procesos más amplios que los configuran y fortalecen. En este sentido, señala que resulta necesario preguntarse, por un lado, por la conformación de las subjetividades y los procesos de socialización en los contextos sociales y familiares actuales para comprender las particularidades de los estudiantes universitarios. Por otro, cabe interrogarse por lo que sucede en el encuentro entre esos grupos de estudiantes diversos y desiguales con las culturas institucionales y disciplinares particulares. La autora apela al valor de la categoría ‘curso de vida’ como orientación teórica metodológica fértil para reflexionar en torno a las expectativas institucionales respecto de los estudiantes universitarios. Señala que la noción de ‘modelo normativo de curso de vida’ resulta potente en la medida que pone en tensión al estudiante ideal y las trayectorias esperadas con los diferentes sujetos y las formas diversas de transitar la universidad. En este punto retoma estudios sobre estudiantes mujeres con hijos, estudiantes con capacidades especiales, minorías étnicas, quienes estudian y trabajan, quienes emprenden estudios universitarios habiendo transcurrido más años desde la terminación de la enseñanza media, entre otros. Luego de abordar la complejidad y el carácter multicausal de fenómenos estudiados y de señalar que en su configuración intervienen variables exógenas y endógenas, Araujo define campos de actuación en los cuales la universidad puede intervenir con el propósito de favorecer la democratización de la educación. Por último, señala las limitaciones de las investigaciones y las políticas nacionales e institucionales puntuales que buscan morigerar los problemas de ingreso, permanencia y egreso en la universidad.

El texto de Aparecida Neri De Souza “Trabalho docente em universidades públicas - olhares cruzados: Brasil e França” nos introduce en un análisis comparativo internacional de políticas públicas y organización del trabajo en dos países con trayectorias históricas diferentes. Las nociones de modernización, precariedad y precarización le sirven como categorías de análisis para el estudio de las formas en que las condiciones de trabajo se concretizan en universidades públicas del Estado de San Pablo (Brasil) y en la región metropolitana de París (Francia). Atendiendo a las dinámicas globales que atraviesan a ambos países y las tradiciones universitarias que los diferencian, en el artículo se abordan tres ejes. Primero, las formas que asume el trabajo de los profesores en las universidades públicas. Aquí se señala que si bien en ambos países el Estado mantiene un papel central en la regulación de las relaciones económicas, el sector público ha incorporado los principios y los métodos de gestión del sector privado. Las nuevas formas de gerenciamiento, asociadas al sentido de modernización, se sustentan en un discurso centrado en la valoración de las competencias, la iniciativa, la flexibilidad que buscan la participación de los trabajadores singularmente considerados, individualizándolos. Segundo, al focalizar en las formas precarias y flexibles que asume el empleo y el trabajo de los profesores se menciona el crecimiento de los contratos temporarios y los procesos de intensificación que devienen de la implementación de políticas de evaluación que promueven el productivismo académico. En este punto se destaca que si bien los profesores universitarios suelen ser considerados por los medios y la opinión pública como trabajadores privilegiados, los cambios en las formas de empleo atravesadas por la cultura de lo inmediato y la urgencia y la intensificación y complejización de las relaciones de trabajo constituyen fuentes de sufrimiento. Tercero, en el análisis del papel del Estado y las políticas de empleo, se señalan las similitudes y diferencias en relación a las acciones institucionales y políticas en los dos países estudiados. Se sostiene que en ambos contextos, la denominada ‘modernización’ de las directrices del Estado transformó las formas de organización del trabajo y sus relaciones. La concepción gerencial del Estado instalada en Francia y Brasil se observa en las formulaciones de las políticas públicas referentes al trabajo y a la educación y en las intervenciones que en ellas se operan. La autora finaliza afirmando que la precariedad en el trabajo de profesores estables y temporarios es fuente de inseguridad, fragilidad y dependencia que adquiere diferentes formas en cada contexto. Los cambios en la universidad promovidos por el gerenciamiento modernizador coloca a los profesores en un cuadro individualizador del trabajo y de la carrera docente, de competencia por financiamiento y de evaluaciones personalizadas que generan angustia, miedo, inseguridad configurando la precariedad subjetiva.

En el cuarto artículo, escrito por Lucía García y titulado “Los académicos en la universidad pública argentina: cambios, tensiones y desafíos”, se coloca el foco en las características que asume la profesión académica en las universidades públicas argentinas. Advierte que la profesión académica es un objeto de estudio complejo cuya configuración se encuentra entrecruzada por tramas políticas gubernamentales, las del campo institucional universitario, las dinámicas de los campos discipli-

nares y las biografías de los profesores universitarios. Luego de emprender una aproximación histórico-conceptual sobre el origen medieval del oficio académico y su evolución hacia la profesión académica, la autora aborda las tendencias que han configurado el trabajo de los académicos en su país. Para ello, recupera estudios internacionales y nacionales sobre el tema, presenta información estadística sobre el sistema universitario público argentino y puntualiza en cuestiones surgidas en un estudio de caso en el que se investigó sobre la construcción de la profesión académica en dos comunidades disciplinares de una universidad argentina. Ante un panorama desalentador, signado por la tendencia creciente a la contratación de profesores de medio tiempo, limitados a la enseñanza, con poca o nula participación en la comunidad académica y con escaso contacto con los estudiantes, García se pregunta ¿podrá revertirse esta situación en un mediano plazo? En un contexto signado por una situación de emergencia presupuestaria en la mayoría de las universidades, deterioro económico para el conjunto de los docentes, recesión económica y debilitamiento de proyectos políticos de corte progresista alternativos al neoliberalismo; la autora destaca la movilización colectiva de la comunidad académica. En el actual escenario de pugna en el que las protestas de las comunidades académicas y científicas han ganado las calles el artículo finaliza abriendo un nuevo interrogante: ¿nuevamente serán los académicos quienes pierdan poder ante el Estado y el mercado, como de hecho ha sucedido en numerosas oportunidades en la historia de la universidad argentina?

En su conjunto el dossier ofrece la posibilidad de indagar en cuestiones que se tornan relevantes para la comprensión de la complejidad y peculiaridad de la universidad contemporánea. Permiten reconocer las nuevas configuraciones y tendencias de cambio así como identificar los desafíos que presenta el siglo XXI. Cada uno de los artículos, con su particular perspectiva, coloca la mirada en distintos elementos de la vida universitaria, interrogando y problematizando aspectos de una institución que históricamente ha sido reticente al autoanálisis.

Fecha de presentación: 15/5/2017

Fecha de aprobación: 15/6/2017

RESEÑAS DE TESIS



La persistencia y convivencia de lo negado por la modernidad en la educación

Persistence and cohabitation of the denied issue in education by the modern age

Tesis doctoral

Dr. José A. Tasat¹

Tassat, J. (2018). La persistencia y convivencia de lo negado por la modernidad en la educación (reseña de Tesis Doctoral). *RELAPAE*, (8), pp124-135.

Resumen

El ideario de la modernidad se plasmó en la educación, en sus lineamientos de políticas educativas, planes, programas, formación docente y metodologías de evaluación. Buscar en el currículum explícito lo negado por el proyecto de la modernidad es infructuoso porque lo negado es la condición de posibilidad que convive en el currículum oculto cotidiano y que se personifica en los destinatarios presentes o ausentes del sistema educativo.

La convivencia de lo negado por la modernidad en la educación es pensada desde América. Se trabajó en un estudio de caso en el ámbito educativo de la gestión pública local, con entrevistas en profundidad a los destinatarios del sistema de capacitación municipal del conurbano bonaerense.

La objetividad del sistema educativo, con sus niveles de acreditación de conocimiento, no abarca la condición de posibilidad de quienes quedan fuera de las lógicas predecibles, siempre igual a sí mismo, negando al que se fue del sistema educativo, al que no está, a quienes dan posibilidad de certeza para la existencia del universo educativo. Las lógicas formales y dialécticas constituyen el pensamiento contemporáneo, que da su inicio en el pensamiento griego y es el basamento del pensamiento de Occidente. Sin embargo, si apelamos a la lógica paraconsistente, es posible pensar no desde la dualidad o la superación de la contradicción, sino a partir de convivencia de los antagonismos.

La persistencia es una emotividad insistente de un acierto de los negados por la modernidad, que resistieron, lucharon y conviven en forma silenciosa, en los destinatarios de la educación moderna. Para ello es importante conceptualizar la relación del sujeto en el lazo social que nos da identidad en la diferencia situada. Para pensar desde el estar, y no desde el ser, en las afirmaciones modernas.

Palabras clave: Modernidad, educación, cultura negada, subjetividad negada, lógica paraconsistente, lazo social. Ser-estar, estar-ser, estar siendo en convivencia.

Abstract

The imaginary of the modern age has rooted in education, along its guidelines of education policies, programs, teacher training and assessment methodology. Looking for that rejected by the modern project in an explicit resume is fruitless because that rejected issue is the condition of education's existence possibility that lives together with the unseen daily resume.

Furthermore, that rejected issue is found in the present and absent target individuals of the education system.

The cohabitation of that rejected issue by the modern age in education is thought from America. For that reason, this assignment is about a case study in the education sector of the local public management, with in depth interviews to the some employers of the municipal training system of the so called "Conurbano bonaerense" (wide metropolitan area of the Provincia de Buenos Aires)

The objectivity of the education system, with its levels of knowledge certification, does not cover the condition of possibility

¹ Universidad Nacional de Tres de Febrero / jtassat@untref.edu.ar

of those who are out of the predictable logic. In fact, the system denies those who have left it, who are not inside and those who make the certain condition of the system itself.

The formal and dialectical logics constitute the contemporary thinking that started in the Greek thinking. However, if we appeal for the paraconsistent, it is possible to think from the cohabitation of oppositions.

The persistence is an insistent emotivism of a guess by those addresses denied by the modern age, those who resisted, fought and now cohabit in silence mode,. For that reason, it is important to conceptualize the relationship of the individuals in the social bond that bring us identity in the situated difference. This assignment invites to think about education from being, understood from the Latin meaning “stare” instead of the “esse”.

Keywords: Modern age, the denied culture, the denied individual, education, paraconsistent logic.

Consideraciones previas:

La tesis se desarrolla desde un abordaje interdisciplinar, aportando a la filosofía de la educación, no siendo solo un encuadre filosófico, pero no sin ello es abarcada la filosofía, la antropología, la ciencia política y otras disciplinas que estudian el campo de la educación. Así también busca vislumbrar lo negado por la modernidad y que al día de hoy nos habita en un nuestras acciones educativas, siendo el basamento de los supuestos axiológicos de nuestra acciones cotidianas. La tesis no intenta comprender el sistema educativo, si se asienta en la educación, como posibilidad de tramitación de conocimiento y sabiduría, enmarcando el análisis en una estructura lógica que implica, no la contradicción, sino la convivencia de posiciones antagónicas.

El interés por recurrir al pensamiento negado por la modernidad a partir del quehacer filosófico responde a una reformulación crítica de este último. Esta reformulación crítica de la filosofía es un tema frecuentado pero en el caso latinoamericano se concreta en la descolocación que sufre el pensamiento en el tiempo y en el espacio. Sostiene Kusch: “Hay en materia de filosofía una continuidad impropia que no responde al trasfondo cultural y humano que yace en el fondo del continente. Por eso lo que se piensa apunta a fomentar la descolocación.” (Kusch, 2007)

Cabe aclarar que utilizaré la tensión de incluido-excluido como ejercicio para establecer que es una tensión dual desde un arraigo situado donde se instala la condición de posibilidad de los dos polos. Usaré el desarrollo conceptual de pensadores americanos como recurso analógico entre pensadores excluidos del conocimiento universal y naturalizado de nuestro paradigma moderno. Y por encontrar en los pensadores americanos, lo negado por la modernidad, invisibilizado y oculto en su discursos, imaginarios y símbolos compartidos.

Es un tema reiterado en el estudio de la educación, los saberes que quedaron afuera del sistema educativo hegemónico, desde Simón Rodríguez, Paulo Freire y tantos otros desde América o desde el conocimiento noreurocentricos, Jacques Ranciere, entre otros trabajaron el tema. Por este motivo la tesis parte desde esos estudios y amplía el pensamiento, no el vínculo desde el sujeto moderno, sino desde el umbral que da condición de posibilidad a la instalación de la vida, como aporta Kusch, el paisaje que nos significa como un rasgo del mismo y no un polo aislado, cierto y determinado.

Lo negado está en las sabidurías ancestrales, en las sabidurías populares, en los pensamientos indigentes, en aceptar la vulnerabilidad de vivir sin precisiones ciertas, en el mero estar, para poder ser. Si consideramos esas formas del pensar que habitan hoy en lo cotidiano – en los diferentes dispositivos educativos, de trayecto formales de acreditación de conocimiento o otras trayectos informales de sabiduría significativas o laborales - encontraremos destinatarios que siguen compartiendo y tramitando saberes socialmente significativos que les brindó el sistema educativo y sabidurías que tramitan la vida desde otra visión, que interpelan la certeza que occidente plasmó en su valores y prácticas.

“Se trata de ver a través del pensar popular cómo asoma una razón que pudiera ser pura, ya que el problema no es el de la razón misma sino el de un modo propio de captarla. (...) Cabe tomar en cuenta lo popular en una triple vertiente: como una tradición rota que no encontró su eco aún en una actividad consciente; como una diacronía que pesa sobre nuestro quehacer; y, finalmente, como un motivo serio para reflexionar sobre nuestra descolocación cultural que impide lograr una eficiencia filosófica.” (Kusch, 2007)

Acerca del Método:

Se trata de indagar, investigar, con un método que busca la huella del pie, siguiendo el rastro. La búsqueda científica hegemónica, implica un espacio de investigación que va de la hipótesis, pensada en un área que hace a un sujeto, a lo otro que lo confirma, que corresponde al área del objeto. A todo esto, la hipótesis, en tanto apunta a lo previsto, confirma lo otro como un modo de lo mismo. A su vez, en tanto se trata de buscar un modo de lo mismo que se da en lo otro, lo mismo hace a algo que participa de lo humano y que subyace al aparente desgarramiento entre sujeto y objeto abierto por la investigación.

El polo de interés de la investigación hegemónica, se fija en un supuesto sujeto único. El itinerario de la investigación es entonces circular, o sea tautológico, porque en todo esto el método no hace más que confirmar lo previsto por un sujeto que se ubica en el nivel mismo del humano. La investigación tiene entonces una razón de ser pese a su circularidad. Como se trata de indagar en lo negado, que se presentifica en el pensamiento, la finalidad no puede ser otra que la aclaración, o comprensión, del sentido que encierra el pensamiento en sí.

Si disuelvo la oposición entre sujeto y objeto para restaurar lo mismo, y éste refiere al modo propio de ver, o, en el fondo de existir. El análisis del pensamiento popular-ancestral- indígena-negado, tomando a éstos como hipótesis de trabajo, aun cuando es un modo de lo mismo de nuestro pensar, y por consiguiente no puede sino referir al pensar en general. Este es el método propuesto para esta tesis, no conducir el pensamiento desde la pregunta sino escuchar el sentido compartido que convive en los dispositivos educativos, donde un rasgo de la educación, los destinatarios, nos pueden dar dimensión de la condición de posibilidad que sustenta la dualidad que funciona como encrucijada y no como posibilidad.

“¿En qué consiste investigar? (...) Es llegar a donde lo otro, o sea el informante, puesto como ajeno, sin embargo encierra lo mismo de ambos: el pensar en general...” “La ventaja de tomar en cuenta el pensamiento popular estriba en ubicarse en la inmediatez del sentido, en vez de la visión mediatizada de la filosofía.” (Kusch, 2007)

El método pierde entonces su autonomía para reducirse a un simple procedimiento que consiste en un tratamiento adecuado de los discursos que habitan en lo cotidiano de la educación.

“El método supone la descripción de cómo se recorre el camino. Pero en el operar mismo no hay modo, sino apuestas en el sentido de Ricoeur, a partir de un campo de objetividad surgido a medias de los símbolos populares. Se apuesta al logro de la índole de lo otro a partir del operar mismo. (...) En cierto modo es una apuesta, pero que se juega a partir de un símbolo vago como lo es lo popular, que no crea un campo de objetividad evidente, pero que apunta en cambio a una verdad final que hace a un modo de existir en común.” “En el fondo no es cuestión de inaugurar una nueva trampa filosófica, sino de poner en evidencia, si se quiere, la trampa heredada, que nos obliga a no esperar lo mismo, sino lo otro en el extremo de la investigación, pero que en el fondo es lo mismo desde nuestra diferencia, que a su vez fue diferida por el pensamiento occidental.” (Kusch, 2007)

El entrevistado en el trabajo de campo realizado, explícita en el lenguaje su referencia a lo absoluto con el cual cohabita. En cierto modo habita en el ser en tanto habla pero siempre a partir de la fuente de su estar. Es decir, habita en un siendo transitorio de su decir que restituye su estar, donde se completa con el gesto cotidiano del vínculo. En el fondo de todo discurso se da una fórmula binaria. El discurso podría registrar el primer elemento pero se estructura sobre la presencia del otro que refiere a lo negativo o inconsciente. Entre ambos configuran la totalidad del pensamiento o la palabra que se quiso decir.

“Los supuestos que sirven para analizar el pensamiento popular implican una antropología filosófica que se refiere, por una parte, a una característica del lenguaje (los estereotipos que remiten a un pensamiento), y, por otro lado, a un asunto al cual apunta en última instancia todo pensar.” (Kusch, 2007)

La negación como operación del pensamiento situado

Cada discurso afirma, y en su afirmación conlleva lo refutado, negado, y nos exige un replanteo del método. Averiguar la palabra del entrevistado supone indagar por la palabra en general, y esto es un problema que, en este nivel, afecta también a cualquier investigador, porque es el problema de la cultura occidental. El problema de la racionalidad occidental como reductora de la existencia, estriba en la pérdida del verdadero sentido de la palabra, porque ésta extravió su dimensión compensadora, y porque se perdió además la globalidad original del problema, como trabajó Kusch.

“¿Qué significa que el sujeto, según Lacan, se constituya en el olvido de sí en su imposibilidad de fundarse y a partir de la cadena de significantes del inconsciente en el sentido freudiano donde radica el otro? Es, como dice él mismo, nada más que un significante que habla a otro significante y con ello el sujeto se abre a lo simbólico, y por consiguiente se inserta en la cultura.” (Kusch, 2007)

Decir que el sujeto se constituye a partir del significante es hablar del residuo que deja un análisis semiológico, puramente semántico. Entonces no es hablar del hombre, sino del hueco dejado por él, como señala Foucault, en medio de la trama de

la lengua. Es el lugar del hombre, aun cuando esté ausente, pero que de cualquier modo, se constituye desde su borradura misma, donde, al fin y al cabo, mantiene un posible espacio de significación.

Es desde este umbral de estudio que se abordó un dispositivo educativo donde habitan destinatarios que transitaron por el sistema educativo, quienes terminaron sus trayecto de acreditación, dando validación como egresado del sistema, y quienes transitaron y por diferentes causas y sabidurías no terminaron el trayecto expectable que el sistema proyecto como único, cierto y hegemónico. Para analizar en sus palabras el acierto que nos determina, condiciona y nos da rasgo en el paisaje en la modernidad.

“Y es que el problema no es del pensar sino del operar. El sujeto no sólo dice el texto sino que trata de ver qué hace con él. (...) Más que símbolo se trata de un gesto simbólico.” “La indigencia referida a la des-constitución abarca a todo el sujeto y plantea un qué hacer. Y como predomina el hacer sobre el pensar, el sujeto parte entre otras cosas de su cuerpo convertido en símbolo.” “Se da entonces no un sistema binario, sino ternario, repartido en dos planos: uno de oposiciones y otro de mediación, que es asumida como tercer elemento por un sujeto des-constituido. (...) La mediación pareciera ser una función disponible. Es realizada por un sujeto borrado y ausente, pero en tanto aquélla se refiere a un centro, menta la posibilidad de un absoluto que sirve de referencia.” (Kusch, 2007)

Es indudable que en el sistema ternario, el paisaje, la condición de posibilidad de la tensión de los incluidos e excluidos, la función mediadora no depende totalmente del sujeto, sino que está en el lazo social que los aborda. El tercer elemento como función no se refiere enteramente a un sujeto sino a un absoluto en el sentido de que lo binario está desde ya mediado por lo absoluto.

“Hay un punto de partida que es ternario, que hace a una constante diferenciación entre oposiciones por una parte, y a la posibilidad de un absoluto como mediador original por la otra; en torno a todo esto gira el sujeto como un cuarto término en dispersión que trata de constituir su centro a partir de su propia ambigüedad y con referencia a un absoluto imposible de determinar en el simple espacio de significación a que se ve reducido.” (Kusch, 2007)

Planteo del problema

El ideario de la modernidad se plasmó en la educación, en sus lineamientos de políticas educativas, planes, programas, formación docente y metodologías de evaluación. Buscar en el curriculum explícito lo negado por el proyecto de la modernidad es infructuoso porque lo negado es la condición de posibilidad que convive en el curriculum oculto cotidiano y que se personifica en los destinatarios presentes o ausentes del sistema educativo.

La siguiente tesis se propone relacionar los supuestos visibles e invisibles del entramado conceptual que los pensadores europeos aportaron al ideario de la modernidad. Para esto se infiere que el proyecto de la modernidad en la educación, plasmado en el ideario de los autores clásicos modernos, estableció un imaginario simultáneo, hegemónico y único, que no reconoce otras sabidurías legítimas (ancestrales-populares) diferentes al relato de progreso racional, con las que convive al día de hoy en el campo de la educación, implícitos en el curriculum oculto.

El legado de la modernidad se plasmó en los autores de la Ilustración, quienes vislumbraban un nuevo vínculo humano, nuevo marco de propuesta y análisis, entre ellos: Hobbes, Descartes², Locke, Comenio, Humbolt, Mill, Conte, Durkeim, Rousseau.

En los capítulos 1 y 2 se presenta los pensadores europeos que entre los siglos XVI y XX, algunos desde un posicionamiento conservador y otros desde un pensamiento crítico describieron, explicaron y predijeron el ideario de la modernidad.

La necesidad de predecir la acción en un orden establecido llevó los ideales de la modernidad a consumarse como modernización tecnológica, negando las sabidurías situacionales de los pueblos de América, que lucharon y resistieron, quedando de generación en generación en los ritos orales y la memoria colectiva de los pueblos ancestrales, y en el mestizaje producido en la vida cotidiana de las nuevas ciudades.

² Descartes señala en su obra El discurso del método que no fue su objetivo constituirse en un método universal: “Mi designio, pues, no es enseñar aquí el método que cada cual debe seguir para dirigir su razón, sino ver de qué manera he procurado dirigir la mía... mi designio no ha ido nunca más allá de tratar de reformar mis propios pensamientos y de construir sobre cimientos enteramente míos. Porque, aunque mi trabajo me haya complacido mucho, y por eso lo presento aquí como modelo, no lo hago pretendiendo aconsejar a nadie que le imite.” (Descartes, 2010)

En este sentido, se trata de pensar en y desde América, en tanto el pensamiento desarraigado de nuestra tierra y desgravitado de nuestro horizonte cultural, fundamentó la implementación de políticas hegemónicas, económicas-sociales y culturales. Estas tomaron como referencia una noción de cultura y de sujeto cultural formulada en otros contextos, y, por tanto, desconectada de los problemas, particularidades y tensiones propias del territorio y los mundos que constituyen la América profunda.

Esto último ha sido posible en el acaecer de aquello que Quijano (2000) denomina “colonialidad del saber”, práctica impulsada por la ciencia moderna y su imperio epistemológico, es decir, su auto-referencia como única forma de acceso al conocimiento riguroso y, por tanto, la postulación de sus resultados como los únicos válidos.

Los destinatarios de la educación, los alumnos-estudiantes que completaron el trayecto esperable de la acreditación de conocimiento socialmente válido y los que no terminaron, los que no tienen palabra de designación, los que no siguieron, abandonando el trayecto educativo, conllevan en sí la convivencia de lo negado por la modernidad, por contener el relato oral y la memoria colectiva de los otros saberes invisibilizados, no válidos para su disciplinamiento educativo, que no fue atrapado, sistematizado por la ilusión de progreso de la modernidad.

Los pensadores americanos traen, como algo diferente, la búsqueda de supuestos axiológicos, de los valores que están detrás de las cosas, en el fondo del pensamiento hegemónico de occidente. En el capítulo 3, se presentan corrientes de pensamiento a partir de los aportes de José Martí, Paulo Freire, Iván Illich, Rodolfo Kusch, Salazar Bondy, José Santos, Arturo Roig, Santiago Castro Gómez, Aníbal Quijano, Rita Segato, Silvia Rivera Cusicanqui, Carlos Cullen y Milton Santos.

Mientras occidente lo que más teme es la pérdida del sentido de la acción, por eso se refugia en el proceso de validación; el pensamiento americano se sostiene en el principio irreductible de la evidencia. Estos dos relatos sostenidos axiológicamente en polos opuestos conviven en un tiempo y en un espacio. Uno conlleva la esperanza de otro horizonte humano, superpuesto, entre la tierra y el cielo, entre lo divino y lo profano, donde juega la pulcritud, el hedor, la ira, la fe, la astucia o la razón universal en el devenir de la vida y el otro relato - hegemónico de occidente- encausado en la mercantilización de la vida.

Se trabajó en un estudio de caso en el ámbito educativo de la gestión pública local, con entrevistas en profundidad a los destinatarios del sistema de capacitación municipal del conurbano bonaerense. Con un protocolo de estudio de caso aplicado, presentado en el capítulo 4, consistente en la definición y ordenamiento de una serie de acciones realizadas en el territorio, con entrevistas pautadas en profundidad y observaciones de fuentes de información primaria o secundaria recolectada, y que en su conjunto conforman el procedimiento desarrollado en el estudio de caso.

Para la sistematización y análisis se realiza un trabajo desde una perspectiva cualitativa que permite identificar las líneas generales de las políticas de capacitación en los gobiernos locales, por un lado y las representaciones sociales del valor de la educación que conllevan los destinatarios y de sus trayectos de vida educativa.

Seleccione un recorte de un tramo del sector educativo, áreas de capacitación de los gobiernos locales, por ser ámbitos que la modernidad talló como umbrales necesarios para acreditar conocimientos con destinatarios predestinados a su alcance y resultado.

Se trabajó el estudio de caso, presentado en el capítulo 5, con entrevistas en profundidad a los destinatarios del sistema de capacitación municipal. Se seleccionó a los empleados próximos a jubilarse que al ingresar al municipio tenían un nivel de instrucción y que al momento de la entrevista acreditaron un nivel superior. Y otro grupo que conservó el mismo nivel de instrucción. La distancia del umbral de quienes acreditaron conocimiento socialmente significativo y quienes no siguieron permite vislumbrar el sentido de la representación social del valor educativo para cada uno e indagar su convivencia en los niveles de educación cotidiana.

Es interesante que quienes no continuaron su formación en el sistema educativo formal se sienten parte del vínculo con el sistema educativo, “...ya era una frustración”, dice el entrevistado “A,” a su recorrido por el sistema educativo. Mientras que el sistema educativo no contempla su ausencia como una indagación a su sentido, ni siquiera tiene nombre el que dejó, se fue, abandonó, no está, es un desierto desleal a la ilusión de la modernidad.

Aparece en un discurso, de las entrevistas realizadas, una lógica que contempla la negación de su afirmación como indagando su acierto, en varias oportunidades, como si lo negado por la modernidad no sea solo atributo de quienes no siguieron en

el sistema educativo, sino reforzando el supuesto que lo negado, como condición de sabiduría habita en los dos destinatarios, los que están, sostienen y terminan y los que no están y dan condición de posibilidad a los que están.

El ser alguien en la vida es uno de los supuestos axiológicos que determina la acción de los empleados, que subordina sus valores a su meta, y que necesita negar interrogando su afirmación, como si supiese que ese convencimiento no es suyo, es naturalizado, como si por enajenación lo repitiese y al decirlo, necesita la aprobación del otro. Es interesante como occidente desde la ilusión de la modernidad prefijó el acierto de la certeza en un ser que por dualidad, necesita diferenciarse de la nada, para ser alguien. Como dijo un entrevistado: „vos tenés que trabajar, luchar, ser alguien en la vida“ y son grandes temas existenciales, ¿no?”

En cada signo humano, en cada discurso, en cada imaginario, en cada cultura está presente una corriente filosofía de vida, una sabiduría de vida, así como la modernidad escondió sus supuestos, por adhesión o naturalización, para fundamentar la mercantilización de la vida, en una inercia de consumo exacerbado. Donde el alcance de la meta es ser alguien, quienes ostentan la acreditación de conocimiento ven a los que no continuaron como seres que viven día a día y no se desviven como ellos, el desvivir es patrimonio de quienes ilusionados por el progreso creen en la autorrealización social, produciendo los tres malestares de la cultura contemporánea: el individualismo, la razón instrumental y la pérdida de libertad, “. . . es la de vivir día a día; y no desvivirse”

Antes, los sabios no necesitaban acreditar su sabiduría, la noción del tiempo y el lugar es fundamental para prefijar supuestos compartidos, donde lo ancestral no es un pasado, es un presente compartido, que aparece en los ritos cotidianos en las organizaciones, donde el futuro se destina en cada acción. “Antes los sabios no tenían títulos.”

Dimensiones de la problemática a abordar

- I) Generar información de las áreas de capacitación de los gobiernos locales del conurbano bonaerense
- II) Denotar los supuestos axiológicos que conforman los aspectos filosóficos educativos que constituyen la subjetividad y el lazo social de nuestra época.

Desde los pensadores americanos, se analiza las representaciones sociales de los entrevistados en el estudio de caso, en el capítulo 6. La civilización que promueve la educación es la de la pulcritud con la que pretenden vestarnos, uniformarnos, cubrirnos, domesticarnos, someternos. En tanto, la barbarie que combate, que niega, constituye el hedor de nuestro continente, del que nada queremos saber, principalmente el maestro moldeado a partir del ideal occidental de la modernidad.

Reconocer el estar es animarnos a salirnos de la ilusión de lo seguro para prepararnos para la marcha. Y esto es fundamental porque habilita la posibilidad de pensar universos otros, abrimos al rostro del otro que nos conmueve al interpelarnos y de quien, hemos de reconocernos responsables. Negando, como señala Kusch, la indigencia originaria: “todos somos indigentes ante la vida”. (Kusch, 2007)

Dicha negación sirvió y sirve aún hoy de justificación para emprender la tarea de civilizarlos, de convertirlos en alguien, de ser posible alguien, como Occidente. A partir de la negación del otro, se da la imposición. Esta negación resulta necesaria para instalar en el horizonte material y simbólico del colonizado, una única cultura, una única forma, una única manera de entender y situarse en el mundo: la propuesta cultural del ser alguien, que subalterniza a las otras posibles, emergiendo como la universal, la única posible.

Aníbal Quijano afirma que la colonialidad es constitutiva de la modernidad, que no hay modernidad sin colonialidad y sostiene que entender América implica entender las connotaciones que se juegan en esta vinculación. Pero además, este autor enfatiza que un eje fundamental en el proceso de dominación colonial es la idea de raza que “fue el modo de otorgar legitimidad a las relaciones de dominación impuestas por la conquista”. (Quijano, 2000)

En el estudio de caso, presentado en el capítulo 5, apareció la representación social del valor del estar, y del querer ser alguien, categorías que no aparecen en la filosofía universal europea pero que sí fueron trabajadas e introducidas por Kusch, un hallazgo a la forma de amarrarse a la vida, en el cual el estudio ontológico sólo explicó el fundamento del fundamento, el ente que se explica a sí mismo, negando su anclaje situado a los símbolos que lo rodea y dan magnitud a la cosmovisión de la vida.

Kusch se diferencia de los pensadores universales como Descartes, que formula al pensamiento como posibilidad de existencia, en conceptualizar no una ontología por su potencia, sino desde la caída situada para poder ser, parafraseando a otro filósofo “estamos arrojados a la vida” (Heidegger, 1991).

La modernidad separó al sujeto que piensa del sujeto cultural. El problema radica -señala Kusch-, en pretender pensar de este modo, sin la gravitación del suelo que habitamos, es decir pretender ser sin estar. Pensar desde el cogito cartesiano nos ha llevado a descontextualizarnos, a desgravitarnos, a “darle la espalda a la cultura”. Esta ha sido una de las aspiraciones de la modernidad. (Kusch, 2007)

La estrategia de la dominación ha sido convencernos de negar el estar para afirmarnos en el ser y abrazar el ideal de la modernidad ya que quedarnos en el estar impedía el poder “ser alguien” y desde allí el miedo a no entrar en la modernidad. “Todo lo que se opone al avance de la modernidad - afirma Walter Mignolo- se deslegitima por tradicional, atrasado, tercer mundo, folklore... La negación de la afirmación deslegitima, porque es solo deslegitimando que la afirmación puede avanzar, puede destruir y puede marginar.” (Mignolo, 2003)

El mecanismo de la negación del otro en la Modernidad puede ser explicado por lo que Spivak (1998) conceptualizó como el retorno de lo forcluido. Esto es posible porque signos y símbolos arcaicos, nos habitan de una manera profunda y silenciosa. Presencias que aún tienen mucho para decirnos y de las cuales tenemos mucho por aprender. Es un movimiento perpetuo de reconocimiento y de transformación que nos alcanza a todos. Podemos seguir negándolo, aferrados a una racionalidad cínica (Sloterdijk, 1989), padeciendo los síntomas (Zizek, 2005) de su ocultamiento, o asumir, la tarea de re-pensar y re-construir nuestras identidades.

La convivencia de los antagonismos.

Las lógicas formales constituyeron el pensamiento dual que da su inicio en el pensamiento griego y es el basamento del pensamiento de Occidente. Sin embargo si se apela a la lógica paraconsistente, es posible pensar no desde la dualidad o la superación de la contradicción, sino en la convivencia a partir de los antagonismos.

Desde la perspectiva lógica trabajada en el capítulo 7, el principio de identidad que se formula: A es A. Es el principio de la coherencia de acuerdo riguroso del pensamiento consigo mismo. El principio de identidad implica la repetición pura y simple. La identidad deja entonces de ser considerada como forma, pasa por una propiedad interna, constitutiva esencial, del ser en tanto que ser.

En el pasaje de la lógica formal a la lógica dialéctica se verifica que ninguna afirmación es indiscutible y enteramente verdadera; como tampoco es indiscutible y enteramente falsa, al confrontar las afirmaciones, busca la unidad superior, la superación. Esta forma de pensar, con la idea de una superación, se propone determinar la acción del devenir, las contradicciones se superan en una nueva síntesis, así el pensamiento evolutivo da la superioridad y se establece legítimo y legal.

Laclau nos plantea el concepto de la dislocación, que es un quiebre en la capacidad de dar sentido, „de dar explicaciones lógicas“ dentro de la estructura del pensamiento. Es un momento de pura eventualidad, es la forma misma de la posibilidad en tanto los procesos y las opciones pueden tomar cualquier dirección, no predeterminada por el pensamiento lógico formal o dialéctico. Sería para Kusch el mero estar, para después ser, sin prefijación determinada de su rumbo.

La objetividad del sistema educativo, con sus niveles de acreditación de conocimiento, no abarca a la condición de posibilidad de quienes quedan afuera de las lógicas predecibles, siempre igual a sí mismo, negando al que se fue del sistema educativo, al que no está, a quienes dan posibilidad a la existencia del universo educativo.

El antagonismo “la construcción del mismo se realiza a partir de una relación de negatividad, esto es, la presencia de un “otro” que niega a “mi identidad”.” El antagonismo representa dos objetividades o estructuras significativas que se enfrentan y que no comparten ningún sistema común de reglas entre la identidad de uno y de otro (Laclau, 2013).

El concepto de dislocación es fundamental para comprender la constitución de los antagonismos. La negatividad evidente de la objetividad puede ser reabsorbida por la hegemonía a través de un discurso institucional. Es lo político que puede ser

comprendido como la dominación discursiva de la dislocación a través de un enfrentamiento entre dos órdenes simbólicos que atan su identidad al momento de la negatividad, es decir, lo político como la conformación de los sujetos antagónicos.

El momento de posibilidad y de contingencia, que en Laclau se resume en la dislocación, se opera en el desacuerdo por el encuentro de dos lógicas incompatibles que crean un mundo común sobre la base del conflicto, antagonismos que tiene su límite en un espacio y tiempo determinado. “Quienes no tienen derecho a ser contados como seres parlantes se hacen contar entre éstos e instituyen una comunidad por el hecho de poner en común la distorsión, que no es otra cosa que el enfrentamiento mismo, la contradicción de dos mundos alojados en uno solo; el mundo en que son y aquel en que no son, el mundo donde hay algo entre ellos y quienes no los conocen como seres parlantes y contabilizables y el mundo donde no hay nada.” (Rancière, 2000)

Siguiendo el razonamiento de Laclau, después de la dislocación, después del vacío, la interpretación de sentido de un grupo, instituyente la hegemonía, conviviendo las fuerzas antagónicas que empujan el horizonte simbólico de sentidos. El relato de la modernidad se ancló en una hegemonía que constituyó un único relato posible, que segregó, obvió, ignoró a quienes dan su condición de posibilidad, los otros, los negados, su cultura, su historia, su sabiduría, que rigen el límite del antagonismo.

Supuesto antagónico de valores que la Modernidad, occidente plasmó en el modelo económico, político y social, conquistando y dominando al otro, enajenando su acción para una ilusión de vivir, para ser alguien. Mientras desde la resistencia y persistencia de las culturas invisibilizadas, en forma oral y con ritos tradicionales se pasó de generación en generación, una cosmología ancestral que convive en el tramo moderno de la actualidad.

En América, los otros negados no fueron solo los pueblos ancestrales, se invisibilizó, todo aquello que la razón no puede explicar por el proceso de validación, que no puede ser demostrado y quienes desde sus principios de evidencia compartida, sostuvieron, lucharon por sus derechos sociales y para asumir identidades modernas para seguir el engranaje enajenante del capitalismo.

Se trata de salir de la triada que fundamenta la acción de la modernidad, el ser/esencia/concepto, para posicionarnos como dice Cullen³ en la triada de estar/estancia/ símbolo. Kusch había formulado inicialmente la idea del proyecto para ubicar la condición del estar desde la negación. Claramente la negación en Kusch no niega, sino que abre una referencia diferente del ser: “Con la negación abro la referencia a lo que está y que no afirmo, de lo cual no digo que es, sino que está. (...) La negación conduce a lo que está, y, todo lo que es, resulta sumergido en el estar.” (Kusch, 2007)

Referencias bibliográficas

Acosta, Y. (2012). *Reflexiones desde “nuestra América”*. Estudios latinoamericanos de historia de las ideas y filosofía de la práctica. Motevideo: Nordan Comunidad.

Adorno, T. W. (2007). *Dialéctica de la Ilustración*. Madrid: Ediciones Akal.

Arendt, H. (2008). *La condición humana*. Buenos Aires: Paidós.

Auat, L. A. (2006). Crítica de la razón conquistadora: Vitoria y la transmodernidad. *Asociación de Filosofía y Liberación*.

Bauman, Z. (2003). *Comunidad. En busca de seguridad en un mundo hostil*. Madrid: Siglo XXI.

Borges, J. L. (2005). *El otro, El mismo*. Buenos Aires: Emecé.

Bourdieu, P. (2010). *El sentido social del gusto. Elementos para una sociología de la cultura*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.

³ Conferencia: *El Sentido y la función del pensamiento crítico en nuestra América*. Jornadas regionales interdisciplinarias del pensamiento crítico sudamericano. “América en diálogo: las disciplinas de conocimiento en el proceso de integración sudamericano.” (20/08/15) <https://www.youtube.com/watch?v=kmC4nTnMUfk&list=PLLuSG4y8Gr-p2KwRy8HoNqbD0DB7meiPF>

- Castro Gómez, S. (1998). Geografías poscoloniales y translocalizaciones narrativas de “lo latinoamericano”. La crítica al colonialismo en tiempos de la globalización. En R. FOLLARI, & R.C. LANZ, *Enfoques sobre Posmodernidad en America Latina* (págs. 155-182).
- Castro Gómez, S. (2005). *La hybris del punto cero: ciencia, raza e ilustración en la Nueva Granada*. Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana.
- Castro Gómez, S. (2007). Descolonizar la Universidad. En S. Castro-Gómez, & R. Grosfoguel, *El giro decolonial*. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. (págs. 79-90). Bogotá: Siglo del Hombre.
- Corea, C. (2004). *Pedagogía del aburrido*. Buenos Aires: Paidós. Cullen, C. (2007). Resistir con Inteligencia. México, D.F.: Pueblo Nuevo.
- Cullen, C. (24 de septiembre de 2015). *Pensamiento Americano Untref*. Obtenido de <https://www.youtube.com/watch?v=kmC4nTnMUfk&list=PLLuSG4y8Gr-p2KwRy8HoNQbDODB7meiPF>
- De Sousa Santos, B. (2006). *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social*. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Del Percio, E. (2009). *Política o destino*. Buenos Aires: 2009.
- Deleuze, G. (2008). *En medio de Spinoza*. Buenos Aires: Cactus. Descartes, R. (2010). El discurso del metodo. Buenos Aires: Aguilar.
- Dussel, E. (1993). *El encubrimiento del otro. Hacia el origen del mito en la modernidad*. Madrid: Nueva Utopía.
- Estermann, J. (2008). *Si el sur fuera el norte*. La Paz: Instituto Superior Ecuménico. Foucault, M. (1996). *Tecnologías del yo*. Barcelona: Editorial Paidós Ibérica.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía*. Córdoba: Tierra del sur.
- García, E. (2006). *La lógica, la existencia de un objeto générico y el valor de la verdad*. Buenos Aires: Universidad de la Plata.
- Geneyro, J. C. (2007). Educación y ciudadanía: vicisitudes de algunos legados de la Modernidad. *Contrastes. Revista Internacional de Filosofía*, 247-266.
- González Gazqués, G. (1989). *Kusch y el pensar desde América*. Buenos Aires: Editorial Garcia Cambeiro.
- Guardini, Romano. (1981). *El ocaso de la edad moderna*. Madrid: Ediciones Cristiandad.
- Habermas, J. (1989). Modernidad: un proyecto incompleto. En N. Casullo, *El debate Modernidad Posmodernidad* (págs. 131-144). Buenos Aires: Punto Sur.
- Habermas, J. (2008). *El discurso filosófico de la modernidad*. Buenos Aires: Katz Editores.
- Hegel, G. (2010). *Introducción a la historia de la filosofía*. Buenos Aires: Alfaguara.
- Heidegger, M. (1991). *El ser y el tiempo*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica. Hobbes, T. (2003). *Leviatán*. Buenos Aires: Losada.
- Illich, I., & Freire, P. (2002). *La educación*. Buenos Aires: Galerna.
- Israel, J. (2001). *La ilustración radical. La filosofía y la construcción de la modernidad, 1650-1750*. Mexico, D.F.: Fondo de cultura económica.
- Jameson, F. (1995). *Imaginario y simbólico*. Buenos Aires: El Cielo por Asalto. Kant, I. (2010). *Crítica de la razón pura*. Buenos Aires: Alfaguara.

- Kojève, A. (2013). *Introducción a la lectura de Hegel*. Madrid: Trotta.
- Kusch, R. (2007). La negación en el pensamiento popular. En R. Kusch, *Obras Completas*. Rosario: Fundación Ross.
- Kusch, R. (2007). *Obras Completas*. Rosario: Fundación Ross.
- Lacan, J. (2011). *Seminario 17. El reverso del psicoanálisis*. Buenos Aires: Paidós.
- Laclau, E. (2013). *La razón populista*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Lefebvre, G. (1970). *Lógica formal, lógica dialéctica*. México: Siglo XXI.
- Levinas, E. (1993). *El Tiempo y el Otro*. Barcelona: Paidós. Lewkowicz, I. (2004). *Pensar sin Estado*. Buenos Aires: Paidós.
- Lock, J. (2005). *Ensayo sobre el gobierno civil*. Buenos Aires : Prometeo.
- Maldonado Torres, N. (2007). Sobre la colonialidad del SER: contribuciones al desarrollo de un concepto. En S. Castro Gómez, & R. Grosfoguel, *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (págs. 127-168). Bogotá: Siglo del Hombre.
- Mignolo, W. (2003). *The Darker Side of the Renaissance*. Michigan: University of Michigan Press. Montaigne, M. (1984). *Apología de Raimundo Sabunde*. España: Altamira.
- Nietzsche, F. (2001). *La gaya ciencia*. Buenos Aires: Bureau. Platón. (1871). *Apología de Sócrates*. Madrid: Patricio de Azcárate.
- Quijano, A. (2000). *Colonialidad del Poder, Eurocentrismo y América Latina*. Buenos Aires: UNESCO- CLACSO.
- Quijano, A. (2014). El regreso del futuro y las cuestiones de conocimiento. En A. Quijano, *Cuestiones y horizontes: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder* (págs. 833-846). Buenos Aires: CLACSO.
- Quintero, P. (2010). Notas sobre la teoría de la colonialidad del poder y la estructuración de la sociedad en América Latina. *Centro de Estudios Interdisciplinarios en Etnolingüística y Antropología Socio-Cultural.*, N°19.
- Rancière, J. (2000). Política, identificación y subjetivación . *El reverso de la diferencia; identidad y política*, 145-152.
- Rancière, J. (2016). *El maestro ignorante: cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Rawls, J. (2006). *Teoría de la justicia*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Rivera Cusicanqui, S. (2010). *Ch'ixinakax Utiwa. Una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores*. Buenos Aires: Tinta Limón.
- Rousseau. (2005). *El contrato social*. Buenos Aires: Aguilar.
- Salasar Bondy, A. (1968). *¿Existe una Filosofía de nuestra América?* Mexico: Siglo veintiuno.
- Samaja, J. (1995). *Epistemología y Metodología. Elementos para una teoría de la investigación científica*. Buenos Aires: Eudeba.
- Santos-Herceg, J. (2010). *Conflicto de representaciones. América Latina como lugar para la filosofía*. Santiago, Chile: Fondo de Cultura Económica.
- Sloterdijk, P. (1989). *Crítica de la razón cínica*. Madrid: Taurus.
- Spinoza, B. (2008). *Tratado de la reforma del entendimiento*. Buenos Aires: Colihue. Spivak, G. C. (1998). *¿Puede el subalterno hablar?* Memoria Académica, 175-235.

Taylor, C. (1991). *La ética de la autenticidad*. Barcelona: Editorial Paidós. Taylor, C. (1995). *Argumentos filosóficos*. Barcelona: Paidós.

Taylor, C. (2006). *Fuentes del yo. La construcción de la identidad moderna*. Barcelona: Paidós.

Vasilachis de Gialdino, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.

Walsh, C. (2004). Geopolíticas del conocimiento, interculturalidad y descolonialización. *Boletín ICCI- ARY Rimay N°60*.

Weber, M. (2010). *La ciencia como profesión, La política como profesión*. Buenos Aires: Alfaguara.

Yúdice, G. y. (2004). *Política Cultural*. Barcelona: Editorial Gedisa.

Zizek, S. (2005). *El sublime objeto de la ideología*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Fecha de presentación: 8/5/2018

Fecha de aprobación: 15/5/2018